

ROCZ NIK LA BUS KÍ

38

HOMOGENICZNA VERSUS HETEROGENICZNA
TOŻSAMOŚĆ PEDAGOGIKI

ROCZNIK LUBUSKI

LUBUSKIE TOWARZYSTWO NAUKOWE

**ROCZNIK
LUBUSKI
Tom 38, część 2**

**HOMOGENICZNA VERSUS
HETEROGENICZNA
TOŻSAMOŚĆ PEDAGOGIKI**

Pod redakcją
Bogdana Idzikowskiego
Mirosława Kowalskiego

Zielona Góra 2012

REDAKTOR NACZELNY

Bogdan Idzikowski

ZASTĘPCA REDAKTORA NACZELNEGO/REDAKTOR JĘZYKOWY

Ewa Narkiewicz-Niedbałec

SEKRETARZ/REDAKTOR STATYSTYCZNY

Edyta Mianowska

RADA NAUKOWA

Klaus Boehnke, Mirosław Chałubiński, Marian Eckert,
Żyvia Leszkowicz-Baczyńska, Leszek Gołdyka,
Edward Hajduk, Zbigniew Izdebski, Krystyna Janicka,
Tomasz Jaworski, Barbara Kołodziejska, Zbigniew Kurcz, Jan Kurowicki,
Janusz Mucha, Hans-Peter Müller, Kazimierz Słomczyński,
Wojciech Strzyżewski, Andrzej Toczewski, Zdzisław Wolk.

RECENZENCI

Lista recenzentów dostępna na www.1tn.uz.zgora.pl

REDAKCJA WYDAWNICZA

Aldona Reich

SKŁAD KOMPUTEROWY

Gracjan Głowacki

PROJEKT OKŁADKI

Witold Michorzewski

ISSN 0485-3083

Artykuły Rocznika są indeksowane w bazie CEJSH.

Wydanie publikacji dofinansowane przez:
Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego
Miasto Zielona Góra
Uniwersytet Zielonogórski.

© Copyright by Lubuskie Towarzystwo Naukowe, Zielona Góra 2012

Druk: „Rob-Graf” Studio Graficzno-Wydawnicze, Zielona Góra

SPIS TREŚCI

I – TOŻSAMOŚĆ PEDAGOGIKI – DYSKURS METATEORE- TYCZNY

Wstęp	9
BOGUSŁAW ŚLIWERSKI	
Pedagogika jako nauka bez kompleksów	15
ANDRZEJ RADZIEWICZ-WINNICKI	
Dominacja paradygmatów czy też wyjaśnień komplementarnych w okresie zmiany społecznej?	31
ARKADIUSZ ŻUKIEWICZ	
Transwersalizm z perspektywy pedagogiki społecznej. Integracja wiedzy wywodzonej z dorobku nauk społecznych i humanistycznych dla praktyki działania społecznego	47
PAWEŁ PRÜFER	
Edukacja i wychowanie w wyobraźni socjologicznej	59
MARZENNA MAGDA-ADAMOWICZ	
Epistemologiczny kontekst pedagogiki i jej tożsamość	73

II – INTERDYSCYPLINARNE POGRANICZA PEDAGOGIKI I JEJ SUBDYSCYPLIN

EWA MUSZYŃSKA	
Miejsce opieki we współczesnej pedagogice	91
IWONA CHRZANOWSKA	
Wiedza na temat autyzmu wśród obecnych i przyszłych pedagogów a dylemat wspólnego kształcenia i integracji w wymiarze edukacyjnym	105
WIOLETTA DANILEWICZ	
Rodzina w wyobrażeniach pedagogów i w jej rzeczywistych doświadczeniach	117
JÓZEF KARGUL	
„Kultura przemocy” a ludzie starzy	129
ALICJA KARGUŁOWA	
Poradnictwo w perspektywie biograficznego uczenia się dorosłych	141

BOGDAN IDZIKOWSKI	
Interdyscyplinarne konteksty animacji kultury	157

III – TRANSDYSCYPLINARNE INSPIRACJE METODOLOGII BADAŃ PEDAGOGICZNYCH

EDWARD HAJDUK	
Czego chciałbym nauczyć studentów studiów społecznych	171

MIROSŁAW KOWALSKI	
Nobilitowanie ideologii społecznych przy pomocy nauki (ideologizowanie nauki) – analizy i refleksje	191

RYSZARD MAŁACHOWSKI	
Historyczno-filozoficzne aspekty polemologiczne a implikacje wychowawczo-kulturowe	201

DANUTA OPOZDA	
„Jednostkowa wiedza” jako konstrukt teoretyczno-badawczy stosowany w pedagogice – zarys refleksji	215

IV – PEDAGOGIKA W PRZESTRZENI SZKOŁY WYŻSZEJ

PIOTR T. NOWAKOWSKI	
Stosunek doświadczonych pracowników akademickich do młodych adeptów nauki w ujęciu Edwarda Marczewskiego: aspekt deontologiczny	231

EWA NARKIEWICZ-NIEDBALEC, EDYTA MIANOWSKA	
Skuteczność nauczania metodologii badań społecznych studentów pedagogiki – analizy panelowe	247

ANITA FAMUŁA-JURCZAK	
Potoczność czy naukowość pedagogiki? Rekonstrukcja wiedzy studentów na temat pedagogiki	265

EDYTA MIANOWSKA	
Uniwersytet Zielonogórski na rynku edukacyjnym. Analiza wyników rekrutacji na wydział pedagogiczny w latach 2002/2003-2010/2011 ...	279

KRONIKA: JUBILEUSZ 40-LECIA ZIELONOGÓRSKIEJ PEDAGOGIKI

EWA NARKIEWICZ-NIEDBALEC, EDYTA MIANOWSKA	
Jubileusz 40-lecia Wydziału Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu (WPSINOZ) Uniwersytetu Zielonogórskiego – 22-23 września 2011 r. – relacja z jego przebiegu	307

Edukacja i wychowanie w interdyscyplinarnym dyskursie. Relacja z dyskusji panelowej z okazji 40-lecia Wydziału Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu Uniwersytetu Zielonogórskiego. Opracowanie Ewa Narkiewicz-Niedbalec, Edyta Mianowska (tekst autoryzowany)	327
--	-----

MARZANNA FARNICKA Nienasycenie i co dalej?	353
---	-----

WSTĘP

Tom 38, cz. 2 „Rocznika Lubuskiego” w zamyśle nawiązuje do jubileuszu 40-lecia zielonogórskiej pedagogiki, której kształtowanie się wpisane było w logikę interdyscyplinarności. Różne rodowody naukowe jej twórców/organizatorów oraz strukturalna złożoność pedagogicznych jednostek organizacyjnych środowiska zielonogórskiego stały się inspiracją do szerszej refleksji nad tożsamością pedagogiki. Refleksja ta od dawna obecna była w ogólnopolskim dyskursie naukowym, w którym zarysowały się dwa stanowiska. Pierwsze, broniące odrębności, swoistości i homogeniczności tej dyscypliny oraz drugie, akcentujące specyfikę interdyscyplinarnego, a nawet międzyobszarowego jej charakteru. Zwolennicy pierwszej koncepcji bronili tzw. „czystości” dyscyplinowej, drugiej – koniecznego wyjścia poza pułapkę zamknięcia w ciasnym paradygmacie. Oba stanowiska miały solidne zaplecze w naukowych argumentach. Szczególnie przedstawiciele pierwszego wskazywali na konieczność wspierania autonomicznej pozycji pedagogiki jako dyscypliny naukowej, co prowokowane było licznymi głosami, że pedagogika nie spełnia kryteriów określanych dla samodzielnych dyscyplin naukowych (brak jasno określonego przedmiotu badań, swoistych dla danej dyscypliny metod badawczych i rozwiniętych systemów teorii naukowych). Taka krytyka pedagogiki wzmacniała szeregi obrońców jej autonomii, pilnujących jej „czystości” dyscyplinowej. Z nieufnością odnosili się oni do przedstawicieli innych nauk, wypowiadających się w obszarze problemowym, łączonym z polem badawczym pedagogiki. Dyskurs ten trwa nadal, ale jego wektor i poziom emocji zdają się bardziej łączyć (zbliżać) strony niż antagonizować. Obecność badaczy z innych dyscyplin naukowych w subdyscyplinach pedagogicznych nie budzi już wśród pedagogów poczucia zagrożenia dla autonomii pedagogiki, a wręcz coraz częściej akcentowane są korzyści płynące z przenikania się, krzyżowania różnych paradygmatów, tworząc nową perspektywę interdyscyplinarnego oglądu pola edukacyjnego i podmiotów będących aktorami tego procesu.

Taka specyficzna interdyscyplinarność charakteryzowała zielonogórską pedagogikę w okresie 40 lat jej kształtowania się i wyodrębniania w znaczący ośrodek naukowy. W warunkach zielonogórskich dyscyplina ta wyrastała z mieszanych zespołów naukowych: socjologicznego, pedagogicznego, poli-

tologicznego, filozoficznego, a także z nauk ekonomicznych i o zarządzaniu, nauk o kulturze fizycznej, zdrowiu i kulturze symbolicznej.

Redaktorzy tomu 38, cz. 2 „Rocznika Lubuskiego” przyjęli założenie pokazania różnych pograniczy pedagogiki, jako cechy wzmacniającej jej naukową nośność i społeczną przydatność. Zamysł taki legitymizują szersze procesy, zachodzące od końca lat 80. XX wieku w przestrzeni społecznej i nauce – w tym w praktyce badawczej. Charakteryzuje je wielość, a nie jednowymiarowość; różnica, a nie homogeniczność; pluralizm paradygmatów i ośrodków myśli naukowej, a nie zamykanie w jednej koncepcji teoretycznej. To cechy życia w czasach późnej nowoczesności, rozmytej, zdekonstruowanej rzeczywistości społecznej. Tak płynną, zdecentrowaną, przechodzącą ze stanu w stan rzeczywistość społeczną może bardziej trafnie rozpoznawać nauka, która sama nie tworzy granic dla siebie, nawiązując do różnych teorii wyjaśniających, różnorodnej metodologii elastycznie dostosowanej do zróżnicowanego pola problemowo-przedmiotowego.

W przedkładanym Czytelnikowi tomie zamieszczono głównie artykuły pedagogów, ale także przedstawicieli nauk o religii, kulturze i społeczeństwie. Jest to swoisty wielogłos o pedagogice jako dyscyplinie naukowej, jej interdyscyplinarnych kontekstach, ale także autonomicznej tożsamości.

Tom składa się z czterech części. Część pierwszą, zatytułowaną *Tożsamość pedagogiki – dyskurs metateoretyczny* stanowią artykuły ukazujące metateoretyczne rozważania o kondycji pedagogiki w perspektywie filozoficznej i jej tożsamości dyscyplinowej, miejsca i roli w rodzinie nauk o edukacji, a także teksty dokonujące dekompozycji paradygmatów tworzących przestrzeń refleksji naukowej i praktyki społecznej jako tradycyjnych obszarów badań pedagogicznych. Drugą część tomu, zatytułowaną *Interdyscyplinarne pogranicza pedagogiki i jej subdyscyplin* stanowią teksty wpisane w subdyscypliny pedagogiczne i nauki pokrewne edukacji. Ukazują one zróżnicowane pole przedmiotowo-problemowe pedagogiki, nowe obszary dociekań badawczych i trwający proces redefinicji tradycyjnych zadań tej dyscypliny w świecie nowych łańdów, które stawiają nowe wyzwania przed pedagogiką. W trzeciej części, złożonej z czterech tekstów, autorzy podejmują wątki filozoficzno-historycznych inspiracji dla metodologicznej orientacji badań pedagogicznych, co sugeruje tytuł *Transdyscyplinarne inspiracje metodologii badań pedagogicznych*. Część czwarta ogniskuje artykuły dotyczące dyskursu o szkołach wyższych, efektywności i barier kształcenia akademickiego, relacjonujące także wyniki badań nad skutecznością kształcenia akademickiego i geografii zainteresowań studiami wyższymi. Częściowo w ten dyskurs wpisuje się także artykuł Edwarda Hajduka, ale ze względu na znaczące inspiracje metodologiczno-metodyczne i transdyscyplinarne ujęcie

został umieszczony w części trzeciej.

Tak wyodrębnione części w sposób komplementarny, chociaż daleki od wyczerpującego, ukazują panoramę zainteresowań współczesnej pedagogiki, od metateoretycznych rozważań o niej jako dyscyplinie naukowej, ujętych na osi kontinuum – od wyraźnie określających jej granice tożsamości dyscypliny do pedagogiki jako dyscypliny o rozmytej tożsamości, nauki interdyscyplinarnej i międzyobszarowej, odwołującej się do różnych paradygmatów teoretyczno-metodologicznych. Teksty zawarte w czterech częściach ukazują zarówno praktykę uniwersytecką wspartą wynikami badań, ale nawiązując również do szerszej, pozaakademickiej praktyki społecznej, którą rozpoznaje naukowo pedagogika i pośrednio wpływa na jej kształt. Tom rozpoznaje zatem różne konteksty współczesnej pedagogiki.

Ważny wątek stanowi także kontekst zielonogórski. W kilku artykułach przywoływane są przykłady zielonogórskiego środowiska pedagogicznego oraz wyniki badań prowadzonych w tym ośrodku. Akcentem związanym z jubileuszem zielonogórskiej pedagogiki jest zamieszczona w tomie *Kronika*, na którą składa się sprawozdanie z przebiegu obchodów 40-lecia Wydziału Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu Uniwersytetu Zielonogórskiego autorstwa Ewy Narkiewicz-Niezbalec i Edyty Mianowskiej oraz relacja z przebiegu dyskusji panelowej *Edukacja i wychowanie w interdyscyplinarnym dyskursie* z udziałem znaczących przedstawicieli nauk pedagogicznych, socjologicznych, filozoficznych, psychologicznych i nauk o zdrowiu. Trudu opracowania tej wielowątkowej, żywej i pełnej emocji, chociaż ufundowanej na regułach naukowych dyskusji panelowej, podjęły się także Panie Ewa Narkiewicz-Niezbalec i Edyta Mianowska, którym redaktorzy tematyczni tomu składają wyrazy uznania i szczerze podziękowania. *Kronikę* i cały tom *Rocznika* kończy tekst Marzanny Farnickiej *Nienasycenie i co dalej?*, który nawiązując do jubileuszu, a poprzez pytanie *i co dalej?* stanowi jednocześnie metaforyczną klamrę dla rozważań podjętych w tym numerze *Rocznika Lubuskiego*.

Bogdan Idzikowski
Mirosław Kowalski

I

Tożsamość pedagogiki
– dyskurs metateoretyczny

Bogusław Śliwerski*

PEDAGOGIKA JAKO NAUKA BEZ KOMPLEKSÓW

Pedagogika nie jest wyjątkiem wśród pokrewnych sobie nauk społecznych jak psychologia czy socjologia, których koniec jako nauki był już zapowiedziany wielokrotnie przez wielu jej przedstawicieli, jak i oponentów. Wprawdzie zjawisko rewolucji naukowych i zmiany w ich wyniku paradygmatów dotknęło wszystkich dziedzin wiedzy, także nauk ścisłych, to jednak pedagogika nie zejdzie tak łatwo ze sceny jako jedna z humanistycznych oraz społecznych, a szeroko i interdyscyplinarnie pojmowana wiedza o wychowaniu i kształceniu człowieka. Gdyby przyjąć za kryterium rozstrzygające o tym, jaka wiedza jest naukowa, a jaka nie, a takie konstruował pozytywizm, to należałoby stwierdzić, że pedagogika nie mogła skończyć się jako nauka, skoro sama jest w tym paradygmacie in statu nascendii. Jak więc może skończyć się coś, co jeszcze jako takie nie zaistniało?

Właśnie dlatego podejmuję problem tego, że chyba zbyt szybko uwierzyliśmy i przyjęliśmy jako pewnik – za wielokrotnie podtrzymywaną przez scjentyście zorientowanych psychologów tezę – że pedagogika, nie spełniając wszystkich rygorów metodologicznych nauk empirycznych, nie jest i nigdy nie będzie tak rozumianą nauką. Bez przesady. Nie musimy mieć kompleksów i to nie tylko dlatego, że podobne dylematy mają inne dyscypliny nauk humanistycznych i społecznych, ale z powodu niezwykle głębokich zmian polskiej pedagogiki w okresie minionego 20-lecia III RP, za którymi kryje się dziedzictwo wielkich myślicieli i praktyków oraz na światowym poziomie rozwój badań podstawowych, komparatystycznych, społeczno-wychowawczych, paradygmatycznych, historycznych i w zakresie pedagogiki specjalnej.

Problemy integracji wiedzy pedagogicznej

Marian Nowak uważa, że zanegowanie pedagogiki jako nauki jest w naszym kraju pochodną wciąż jeszcze myślenia o niej kategoriami ideologicznej dys-

***Bogusław Śliwerski** – autor jest profesorem zwyczajnym w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.

cypliny okresu komunistycznego, a więc „nauki” pozbawionej nie tylko autonomii, ale i podlegającej politycznym manipulacjom czy naciskom. „W tej sytuacji, a także przy docierającym do Polski stylu uprawiania pedagogiki krytycznej, stosunkowo łatwo było zmarginalizować pedagogikę w życiu społecznym i w dyskusjach naukowych, a nawet altrove (tu i tam) głosić upadek czy wręcz śmierć pedagogiki” (Nowak 2010, s. 9). Reorientacja prowadzonych w pedagogice badań w kierunku interdyscyplinarnym, wieloparadygmatycznym, otwartym na różnice, ale zarazem wykorzystującym utrwalone już i uznane przez międzynarodową społeczność uczonych metodologie badań nauk społecznych i humanistycznych sprawiła, że pedagogika zaczęła nie tylko nadrabiać zaległości w porównaniu z ich rozwojem, ale i odzyskiwać miano nauki integralnej. Jak pisze Adam Grobler „[...] badania interdyscyplinarne bywają ożywcze i inspirujące dla poszczególnych subdyscyplin. Tym bardziej badania prawdziwie interdyscyplinarne mogą pomóc w przełamywaniu skostniałych paradygmatów dyscyplin i poszerzaniu ich horyzontów” (2010, s. 38).

Najlepszym dowodem na to, że polską pedagogikę stać na włączanie się w badania interdyscyplinarne jest seria rozpraw pod wspólnym tytułem *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty* (t. 1-5, 2007-2010), jak i podejmowanie badań o charakterze intersubdyscyplinarnym (intradyscyplinarnym), o czym świadczą zmiany i przewartościowania w obszarze zarówno dydaktyki, jak i pedagogiki specjalnej (zob.: Klus-Stańska 2010, Krause 2010). Zachęca do tego podejścia Lech Witkowski, który uważa, że naukowcy nie powinni okupować się w swoich badaniach w ramach własnej jedynie dyscypliny naukowej, ale otwierać się tak na „tropy nienależące wcześniej do ich kanonu czy paradygmatu”, jak i wychodzić poza obszar własnej dyscypliny, bez poczucia niższości czy wyższości własnej perspektywy wykształcenia w stosunku do innych nauk. Nawet najwybitniejsi przedstawiciele swoich subdyscyplin pedagogicznych powinni otwierać się „[...] na całość humanistyki w poszukiwaniu impulsów rewitalizujących dyskurs, czyli przywracających mu niezbędną energię i potencjał znaczenia. Mimo że wiele (sub)dyscyplin ulega autodegradacji i swoistemu manieryzmowi ich lokalnych koryfeuszów, to wrażliwość epistemologiczna wręcz zmusza ich do reagowania na bodźce z zewnątrz, czyli po prostu uczenia się z innych pól” (Witkowski 2010, s. 58).

Pluralizm teorii wychowania i kształcenia stał się dla pokolenia pedagogów przełomu XX i XXI w. już czymś oczywistym, naturalnym, choć zarazem wcale niełatwym czy dobrze przyjętym. Jeszcze nie wszyscy są przekonani, że ten stan pęknięcia, radykalnego odcięcia się polskiej humanistyki od monistycznej, zdegenerowanej ideologicznie pedagogiki socjalistycz-

nej stanie się trwałym osiągnięciem nadchodzących czasów transformacji społeczno-politycznej. Pedagogika w krajach postsocjalistycznych stała się wraz z przełomem ustrojowym początku lat 90. XX w. nauką zorientowaną na wartości pluralizmu i demokracji, na społeczeństwo otwarte, na różnice, wielość i obcość, na poszanowanie indywidualnej wolności i uspołecznienie. Nie zapomniano jednak o dorobku minionych pokoleń, o wkładzie w rozwój nauki tych, których dzisiaj określamy mianem jej klasyków. Czy jest możliwy swoistego rodzaju powrót do niektórych źródeł wiedzy sprzed lat, do minionego kanonu?

Niektórzy sądzili, że mimo wszystko w naukach o wychowaniu niewiele się zmieni, że władze nie wypuszczą ze swoich sieci wpływów tej sfery oddziaływań, która legitymizuje postawy ludzkie, orientuje na określony świat wartości, służy państwowej indoktrynacji czy urabianiu społeczno-politycznemu dzieci i młodzieży z wykorzystaniem struktur i procesów obowiązkowej oświaty. Warto konfrontować poglądy minionych pedagogów na temat roli prawdy w badaniach naukowych z indoktrynacyjnie pojmowaną w okresie totalitarnym funkcją pedagogiki „Rolą nauki nie jest bowiem wskazywanie naczelných wartości i celów ludzkiego życia czy określanie odpowiadających im środków ich realizacji, by nie sięgano wybiórczo do określonych rezultatów naukowych i nie wykorzystywano często wątpliwych uogólnień indukcyjnych czy spornych interpretacji jakiejś teorii naukowej” (Wieczorek 2002, s. 18).

To właśnie pozytywizm jako doktryna filozoficzna stał się siłą niszczycielską, szerzącą spustoszenie intelektualne i moralne w pedagogice jako nauce humanistycznej i społecznej (Klepacz 1936). W socjalizmie wychowanie miało „służyć przekazywaniu ludziom tego wszystkiego, co panująca w danym społeczeństwie klasa uważa za najważniejsze dla siebie. A więc chodzi tu nie tylko o przekazywanie istniejącego dorobku, ale także o wpojenie poglądów, kształtowanie postaw i ukierunkowywanie dążeń zgodnych z interesami tej właśnie klasy (czy tych klas). Dlatego mówimy, że wychowanie jako zjawisko społeczne na zawsze charakter klasowy” (Krzysztożek 1968, s. 5). Tym samym, pedagogika jako nauka miała służyć wychowaniu nowych pokoleń, które będą aktywnie uczestniczyć w realizacji programu określonego przez partię klasy dominującej. „Každy pedagog i wychowawca bez względu na to, czy się do tego przyznaje, czy też temu zaprzecza – jest zawsze równocześnie ideologiem. Problem polega jedynie na tym, jakiej ideologii służy” (tamże, s. 11).

Świat nauk o wychowaniu przypomina dzisiaj chaos i natłok idei, teorii i filozofii, które przeciskają się do centrum, by zmusić pedagogów do aktywności poznawczej, do przemieszczania się przez kolejne narracje i dyskursy,

będące terytorialną odrębnością przesłanek epistemologicznych, ontologicznych czy antropologicznych. Swoistego rodzaju „epidemia” czy inflacja pedagogicznych teorii, ich rozdrobnienie sprawiają, że niektórzy tracą zdolność czynienia rozróżnień między nimi i budowania kluczowych dla dualistycznie postrzeganego świata opozycji, „[...] które zawsze, z jednej strony, wskazują na wartość prawdziwą, a z drugiej, poprzez konfrontację, ustalają zestaw nie-wartości albo wartości opozycyjnych. Jak w sytuacji takiej nadmiarowości rozproszonych wartości szacować, co jest pięknem, a co brzydotą, co prawdą, a co fałszem, co dobrem, a co złem? Gdy zbyt wiele wartości atakuje nas jednocześnie i nie mają one odniesienia w rzeczywistości, gdyż tylko przypominają one niegdysiejsze prawdziwe dylematy, cały ich system po prostu znika, nie da się ustalić” (Burszta, Kuligowski 1999, s. 97).

Każda teoria czy prąd pedagogiczny stanowią system uporządkowanych procedur na rzecz wytwarzania, regulowania, dystrybucji i działania określonych form prawdy. Nie będąc już odzwierciedleniem zewnętrznej wobec niej rzeczywistości, staje się praktyką społeczną, poprzez którą rzeczywistość nabiera nowych znaczeń i wartości. Nie ma też w tym kontekście kulturowym możliwości jej ostatecznego „odczytania” czy przeprowadzenia wobec niej ostatecznej krytyki, gdyż mają one charakter otwarty. Dysponowaliśmy własną historią i dziedzictwem kulturowym, co Pierre Bourdieu nazywa *habitus*em myślenia i zachowania. Pozwalało to na bycie w centrum ogólnoświatowej debaty o prądach i kierunkach wychowania. Rok 1990 uwolnił w Polsce tak ważną dla tego dyskursu przestrzeń wolności do uprawiania badań i upowszechniania ich wyników. Zwrócił na to uwagę w tym czasie Zbigniew Kwieciński: „Wielki trud czeka pedagogikę wobec wyzwań transformacji społecznej i kulturowej. Musimy zacząć wiele ścieżek od początku. Zamknąć za sobą drzwi i rozpocząć pracę od początku. Wznović przerwane i zapomniane dyskursy, odrabiać zaległości, tłumaczyć, przypomnieć nasze zepchnięcie na margines osiągnięcia, tworzyć preferencje dla pedagogiki ogólnej, dla filozofii wychowania, otworzyć się na podstawowe teorie człowieka, społeczeństwa i kultury, na problemy globalne, otworzyć drogę i świat dla młodzieży naukowej i drogę ku nam dla tekstów i wiedzy ze świata, być bliżej nowej praktyki, odważnych innowatorów i twórców dobrej praktyki edukacyjnej. Trzeba pomóc zamilknąć pedagogice uprzednio instrumentalnie zaadoptowanej do – złej pamięci – uprzedniego systemu” (1990, s. 9).

Dwa nurty pedagogicznej myśli

W dyskursywnej walce o kształt współczesnej pedagogiki można wyróżnić dwa nurty: pierwszy, charakteryzujący się „epistemologiczną pewnością”, dążeniem do zamykania się tożsamości pedagogiki w granicach dotychczas obo-

wiązującej pedagogiki monistycznej, odrzucającej i wykluczającej wszelkie alternatywne wobec pedagogiki socjalistycznej (pozytywistycznej, instrumentalnej) kierunki i prądy pedagogiczne; drugi, cechujący się „epistemologiczną niepewnością”, a oparty na tworzeniu pedagogiki otwartej, pedagogiki bez granic, bez kompleksów, świadomej swojej interdyscyplinarności i wewnętrznego zróżnicowania, a co najważniejsze – wielokierunkowej czy wieloparadygmatycznej.

Być może powinniśmy dążyć do tworzenia jakiejś integralnej wiedzy o paradygmatach pedagogicznych; wiedzy, która byłaby jednością wielości, jakimś jednym hipersystemem wiedzy, tak, jak czyni się to we współczesnej filozofii. „Hipermetanarracji zapewne nigdy nie da się zrealizować, ale realizowanie metanarracji nie-absolutnych, syntez nie-absolutnych – takich, które integrują chwilową wielość – w chwilową – jedność i budują tę tymczasową jedność nie niszcząc wielości skonfliktowanych dyskursów – jest zadaniem wykonalnym” (Burchill 2006, s. 43-44). Nowe doktryny nie rozwijają się kumulacyjnie – jak twierdził Gaston Bachelard – z dawnych doktryn, w sposób ciągły, lecz właśnie w sposób nieciągły, w wyniku czego to „[...] raczej nowe doktryny zawierają w sobie dawne” (Lechte 1999, s. 17). Do syntez myśli w tym zakresie dochodzi się w wyniku badań synchronicznych, tzn. przez twórczy dialog z dyskursami sobie współczesnymi i badań diachronicznych, a więc w ramach dyskusji z dyskursami funkcjonującymi bądź w przeszłości, bądź z potencjalnymi zwolennikami danego nurtu w przyszłości. Rekonstrukcja kontekstu diachronicznego i synchronicznego może być budowaniem „pozytywnej” historii określonej teorii, zmierzając do pozytywnego usytuowania w synchronicznym paradygmacie danej dyscypliny wiedzy, ale i może być rekonstrukcją „negatywnej” historii i „negatywnego” odniesienia do paradygmatu wiedzy, kiedy to powstaje relacja „tekst-antytekst”, bazująca na zasadzie wzajemnego się wykluczania.

Nic dziwnego, że duża część środowiska naukowego nie zdążyła się dobrze w tym procesie zorientować, by móc – adekwatnie do zmiany – dokonywać osobistych rozstrzygnięć, podejmować decyzje, które rzutowałyby na sposób pełnienia roli społecznej czy/i zawodowej czy prowadzenia badań pedagogicznych. Ten stan trwa zresztą po dzień dzisiejszy, choć niewątpliwie nasza wiedza o stopniu zróżnicowania wiedzy o różnych prądach i kierunkach wychowania jest znacznie większa. Trafnie oceniła tę sytuację Joanna Rutkowiak, kiedy w połowie lat 90. XX w. pisała: „Pedagog ukierunkowany ideami jednej pedagogiki nie potrzebuje żadnej mapy, gdyż ma przed sobą określoną drogę, której niejako poddaje się. Pedagog dwóch dróg jest w bardziej złożonej sytuacji; jego problem sprowadza się do podjęcia decyzji w ramach konstrukcji dychotomicznej, gdyż tak właśnie, w formie przeciw-

stawnych możliwości, interpretuje on funkcjonujące koncepcje wychowania. Odcina się natomiast od innych, nie mieszczących się w dwuczęściowej strukturze i w tym sensie nie koncentruje się na uzyskiwaniu orientacji w całości zagadnienia, w związku z czym mapa jest mało przydatna także i jemu” (1995, s. 13).

Kontrowersje dotyczące opcji teoretycznej i praktycznej w całej sferze „zaangażowania” badaczy wychowania w świecie okazały się niezależne od podziałów politycznych i ustrojowych. Tak rozumiany kryzys dotknął w tym samym okresie nauk społecznych na Zachodzie, tyle tylko, że tam spowodowany był zmianą paradygmatu badań obowiązującego instytucjonalnie w naukach o wychowaniu, poprzez epistemologiczne „odcięcie się” od dominującej w nich problematyki czy metodologii badań. To, co jest pedagogice potrzebne, to generowanie podejść syntetycznych, które wyprowadzą teorie wychowania poza granice i ograniczenia cząstkowych paradygmatów i ich rozmaitych autorskich wariantów.

Nowoczesne społeczeństwa demokratyczne cechuje nie tylko pluralizm doktryn religijnych, filozoficznych i moralnych, lecz także pedagogicznych, których nie da się ze sobą pogodzić, mimo iż przy przyjęciu właściwej motywacji mogą być uznane za rozumne. Jeśli uznajemy prawo społeczeństwa do pluralizmu, otwartości, różnic, to jego funkcjonowanie jest możliwe na bazie sprawiedliwego i stabilnego „[...] systemu kooperacji między wolnymi i równymi obywatelami, których dzielą wyznawane przez nich doktryny. Oznacza to, że musimy porzucić nadzieję na stworzenie politycznej wspólnoty, jeśli przez tę wspólnotę rozumiemy społeczeństwo polityczne zjednoczone wyznaniem tej samej rozległej doktryny” (Wróbel 2006, s. 13). W wyniku rewolucji naukowej następuje zmiana paradygmatu, a więc rewizji podlegają obowiązujące w nim kryteria naukowości. Wiedza o wychowaniu i kształceniu jako całość historycznie, społecznie i politycznie zmiennych podejść badawczych, powstaje po części w sposób kumulatywny, jak i dialogowy; ewolucyjny, jak i rewolucyjny.

Rekonstruując po jakimś czasie określone podejście czy nurt pedagogiczny tworzymy je w pewnym sensie na nowo, bowiem wpisujemy w nie współczesny punkt widzenia, który może uwzględniać jakąś część minionej perspektywy poznawczej, ale zarazem przewartościowywać ją przez nową interpretację. W obliczu różnych metodologii badań, komplementarnych, sprzecznych czy dialogujących ze sobą, historyczna ciągłość poznania wiąże się zarazem z historyczną nieciągłością. W wyniku rewolucji naukowej następuje zmiana paradygmatu, a więc rewizji podlegają obowiązujące w nim kryteria naukowości. Wartości nauki nie są bowiem niezmiennie. Wraz z kolejnym paradygmatem pojawiają się nowe kategorie pojęciowe, które prze-

kształcają w fakt naukowy to, co dla poprzedniego paradygmatu było jakąś nieprawidłowością, anomalią. Dobrą teorię naukową powinna cechować według Kuhna dokładność, spójność, ogólność, prostota oraz owocność, zaś William Newton-Smith dodał jeszcze takie cechy, jak: zachowanie dotychczasowych, udanych obserwacji, utrzymanie się obranego tropu, wzajemne spieranie się teorii, łatwość radzenia sobie z niepowodzeniami oraz zgodność z obowiązującymi przekonaniem metafizycznymi (za: Sikora 1997, s. 77).

Przenoszenie wprost z polityki do pedagogiki modelu antagonistycznego podziału istniejących doktryn, prądów i kierunków na „swoje” i „obce”, na „przyjazne” i „wrogie”, zawsze będzie oznaczało powrót do zimnowojennej, totalitarnej gry na rzecz niszczenia, wyparcia, całkowitej likwidacji wszystkich tych doktryn, które nie mieszczą się w kategorii odpowiadającej władzy, a więc w kategorii: „my”, „nasi”, „swoi”, czyli politycznie, aksjologicznie i ideologicznie „poprawni”. To właśnie w tak antagonistycznie konstytuowanym dyskursie i praktyce edukacyjnej każdy „inny”, „obcy”, „odmienny” jest wrogiem, zagrożeniem, niepożądanym przez władze rodzajem czy typem kierunku myśli, teorii lub doktryn, z którymi nawet nie ma co polemizować, tylko należy je zniszczyć, by to one nie doszły do władzy i nie zakwestionowały dominującej tożsamości.

Nie warto godzić się z tak konstruowaną rzeczywistością, w której nie ma możliwości na przekroczenie podziału „my-oni”, gdyż poza logiką antagonistyczną istnieje jeszcze nieantagonistyczna, odzwierciedlająca toczące się między poszczególnymi nurtami i teoriami gry o sumie niezerowej, właśnie nieantagonistyczne. To nieprawda zatem, że konstytuowanych i wyłanianych przez struktury władzy antagonizmów nigdy nie będzie można usunąć, zaś wiara w nadejście społeczeństwa, w którym antagonizm zostałby wyeliminowany jest utopią, gdyż w świecie konstruowanych dyskursywnie tożsamości i praktyk edukacyjnych istnieją już przykłady stosunków nieantagonistycznych. Warto zastanowić się nad tym, co zrobić, by wyostrzane przez liderów poszczególnych formacji intelektualnych dyskursy nie prowadziły do praktyk dyskryminacyjnych wobec innych, nie przenikały przez życie zbiorowe, starając się nim zawładnąć i narzucić mu jedynie słuszny, prawdziwy i obowiązujący kanon? „Intelektualiści różnią się od zwykłych uczonych przekonaniem, że do prawdy dochodzi się nie tylko drogą kumulatywnego przyrostu wiedzy, ile poprzez obalanie starych poglądów, wywracanie powszechnie akceptowanych uprzedzeń, odrzucanie autorytetów, które stają się przeszkodą na drodze do uzyskania autonomii” (Wróbel 2006 s. 17).

Pedagogika, zamiast wytwarzać jeden obowiązujący paradygmat wychowania i kształcenia wraz z praktykami normalizacyjnymi, a opisanymi przez Michel Foucaulta, powinna pielęgnować odmienność istniejących w jej

łonie prądów i kierunków, czynić wszystko, by były one dla innych, jak i dla ich przedstawicieli jak najbardziej zrozumiałe, pogłębiając wrażliwość na inność i być może także na jej nieprzekładalność. „Zgodnie z podstawami wolnościowo-pluralistycznej kultury szkoła potrzebuje również w demokratycznych, a tym bardziej totalitarnych państwach, podwójnego zabezpieczenia praw obywatelskich i pedagogicznych, jako ochrony przed historycznie dowiedzionymi próbami rozciągnięcia powszechnego obowiązku szkolnego do rangi państwowego obowiązku szkolnego oraz do nadużywania obowiązku szkolnego do partyjno-politycznej, a nawet państwowo-partyjnej indoktrynacji społeczeństwa. Odpowiednia pedagogiczna kontrola jakości szkół musi być chroniona przed nadużywaniem kontroli ukierunkowanej politycznie, dlatego też szkoła potrzebuje zabezpieczeń bardziej prawno-obywatelskich niż pedagogicznych” (Berg 2000, s. 18).

Badania pedagogiczne nie prowadzą do ostatecznych rozstrzygnięć, mimo iż może pojawiać się w ich trakcie pokusa, by pedagog stał się funkcjonariuszem ludzkości czy misjonarzem odkrywającym prawdę utajoną. Powinien on zatem przyjąć status *notorycznego pasożyta*, maksymalnie samokrytycznego, odkrywającego niepewność, ciągły niedosyt tego, co sam formułuje oraz świadomego tego, że jego wyjaśnianie świata wychowania i interpretacja wyników badań są jednymi z wielu. Doświadczy wówczas dramatycznej samowiedzy wielu prawd, zdając sobie zarazem sprawę z tego, że będąc niejako skazanym na ekumenizm wielości paradygmatycznej, nie może bronić żadnego z nich. Nauka jest walką z czasem. Czytając, badając coś i pisząc zatrzymujemy czas, by przechytryć śmierć. Utrwalamy bowiem myśli cudze i własne, wpisując je w rytm doraźnego życia i odczuć, rodzących się wyobrażeń czy przeżyć, które dzięki naszej twórczości stają się wieczne. Jeśli uczynią człowieka lepszym, to znaczy, że spełniliśmy swoją powinność.

Swoistego rodzaju wojna między teoriami sprawia, że są takie na arenie sporów, którym odmawia się traktowania ich jako uzasadnionego dyskursu naukowego, prowadząc do ich wykluczania. Zawsze pozostaje do wyjaśnienia w takich sytuacjach kwestia tego, na jakiej podstawie w sposób arbitralny nie dopuszcza się do zaistnienia, upowszechnienia czy dalszego rozwoju tego, co wchodzi w skład akademickiej wymiany wiedzy, a co powinno się znaleźć na jej obrzeżach lub poza jej granicami. Rodzi się wówczas pytanie, czy arbitralnie ustanawiane granice jakiejś dyscypliny naukowej nie są im sztucznie narzucone i czy w wyniku tego nie upośledzają zdolności rozumienia zjawisk, które są przedmiotem ich opisu, wyjaśnień czy wdrożeń. Dla pedagogów analiza prowadzonych sporów w naukach pogranicza może być dobrym asumptem do tego, by zobaczyć także we własnym obrębie badań,

„[...] w jaki sposób intelektualiści i argumenty walczą o wpływ na politykę rządu i dlaczego jedna perspektywa może przejść od przewagi (hegemoniczna) do marginalizacji (opozycyjna), jeśli chodzi o wpływ na politykę rządu, zależnie od wydarzeń międzynarodowych i zmieniających się osobowości politycznych” (Burchill 2006, s. 23).

Nauk humanistycznych, których przedmiotem badań jest człowiek, nie można – jak pisze Rene Thom – ani włączać, ani też porównywać do nauk ścisłych i przyrodniczych, gdyż przedmiotem ich badań jest inna materia. „Warunkiem koniecznym naukowości jakiejś dyscypliny nauk humanistycznych jest jej całkowita nieskuteczność” (Thom 2010, s. 38). Wybór jednej z rywalizujących ze sobą teorii jest już pochodną czynników subiektywnych, związanych z indywidualnymi upodobaniami uczonego oraz czynników obiektywnych. Paradygmaty posiadają bowiem odmienny katalog wartości, który może być przedmiotem racjonalnej dyskusji między zwolennikami różnych paradygmatów. Istnienie w ponowoczesnym społeczeństwie różniących się paradygmatów (pluralizacji) zdaniem Wolfganga Welscha sprawia, że nie jest możliwe uporządkowanie racjonalności w formie jakiejś metanarracji, a skoro tak, to poszczególne paradygmaty muszą sytuować się pośrodku wielości innych i zrezygnować ze swoich roszczeń do wyłączności. „Zadaniem rozumu transwersalnego jest jedynie znalezienie przejść w gąszczu dyskursów z zachowaniem ich heterogeniczności” (Marzec 2002, s. 20).

Larry Laudan proponuje odstąpienie od hierarchicznego modelu nauki, którego jednolitość opierała się na przyjętym przez społeczność uczonych przekonaniu, iż istnieje jednokierunkowa drabina uzasadniania, prowadząca od celów poprzez metody do twierdzeń faktualnych na rzecz przyjęcia modelu sieciowego z wzajemnie powiązаныmi ze sobą trzema poziomami: faktualnym, metodologicznym i aksjologicznym. „Relacje między regułami metodologicznymi a teoriami, między celami a teoriami nie są, jak w modelu hierarchicznym, jedno- jednoznaczne. Reguły metodologiczne uzasadniają teorie, lecz także i teorie ograniczają wybór poprawnych w ich ramach metod. Z kolei cele poznawcze uzasadniają metody, ale również i metody mają wpływ na wybór możliwych przy ich realizacji celów. Wreszcie cele i teorie też ze sobą harmonizują” (Sikora 1997, s. 82-83).

Pedagogika w ponowoczesności

Doba ponowoczesna zrywa z metanarracją, super-projektem w liczbie pojedynczej, acz powszechnie obowiązującej na rzecz wielości i różnorodności. „Dziś żyjemy projektami, nie projektem. Projektowanie i zabiegi, jakich

spełnianie projektów wymaga, uległy prywatyzacji, deregulacji i fragmentaryzacji” (Bauman 1995, s. 19). Żadna teoria pedagogiczna nie może być już rozpatrywana jako zdystansowana, obiektywna forma oglądu i oceniania rzeczywistości społecznej. Pluralizm i wielowymiarowość społeczno-kulturowej rzeczywistości nie pozwalają na to, by jakiś naukowy dyskurs odebrał komuś z dotychczas uznanych przez naukę modernistycznych teorii podstawy do roszczenia o uznanie uniwersalności ich analiz i systemów wartości. Skoro postmodernizm znosi uniwersalne wartości, to projekty działań pedagogicznych powinny znaleźć swoje podstawy w idei „lokalnej” emancypacji. Oznacza to otwarcie się władzy i społeczeństwa na artykulacje indywidualnych i grupowych stanowisk podmiotowych, które miałyby prawo do kreowania czy kultywowania różnic jako istotnych elementów środowiska edukacyjnego, a tym samym, do tworzenia odrębnych pedagogii adresowanych do poszczególnych obszarów społecznego zróżnicowania. Taka artykulacja przemian opartych na polityce różnic i wielowymiarowości wymagałaby potraktowania pedagogów jako *transformatywnych intelektualistów*, pełniących służbę w praktyce emancypacji i dyskursie wolności.

„W tym kontekście pedagogika podejmowałaby świadome ryzyko walki o kształt narracji typowych dla danego społeczeństwa. Wychodziłaby przy tym od wartości charakterystycznych dla ludzi, którzy w nim żyją. Projekty edukacyjne nie opierałyby się na esencjalistycznych wartościach i pojęciach, a pedagog nie miałby aspiracji »wnoszenia« ich do świadomości ludzi. Punktem wyjścia ich konstruowania byłyby aspiracje i przekonania właściwe danej społeczności. Pedagog zdawałby sobie przy tym sprawę, że świat i jego prawdy (tak czy inaczej) są konstruowane społecznie i w związku z tym przyjmowałby postawę świadomego uczestnika walki o kształt »aktualnej wersji rzeczywistości«” (Melosik 1995, s. 279). Wychowawca czy nauczyciel przyjmujący postmodernistyczną wersję własnej pedagogii musi mieć zatem świadomość tego, że przyjdzie mu działać w kontekście permanentnego ryzyka i niepewności.

Upadek kategorii naukowej prawdy i rozpoznanych przez nauki o wychowaniu empirycznych determinant prowadzi do wniosku, że ich wyniki, przynajmniej dla odbiorców wiedzy pedagogicznej, mogą być niebezpieczne. Oto bowiem okazuje się, że istnieją różne „prawdy”, że np. zdolności determinowane są genetycznie albo wręcz przeciwnie, że są one wyłącznie produktem procesów socjalizacyjnych; że koedukacja polepsza szanse edukacyjne dziewcząt lub odwrotnie, że je pogarsza; że większy system oświatowy z dużą ofertą szkół karłowatych (małych) sprzyja osiągnięciom uczniów albo na odwrót, że karłowate szkoły są gwarancją większej intensywności relacji międzyludzkich; czy też, że legastenia jest wadą wrodzoną albo że jest ona

efektem skomplikowanego procesu socjalizacyjnego. W zależności od tego, po którą z tych „prawd” sięgną politycy oświatowi, to albo w oświacie obniża się procesy selekcyjne w szkołach (skoro decyduje genetyka o rozwoju i jego wadach), albo każe się jednostkom przebijać przez system ocen, świadectw i osiągnięć (Lenzen 1992).

Nauki o wychowaniu wytwarzają zatem nie tylko ryzyko, ale i problemy etyczne, które wynikają nie tylko z ich rezultatów, ale i z samego procesu badawczego. O ile w badaniach medycznych trudno jest przejść przez działalność komisji etycznej, by przepisać chorym określone nowe medykamenty, gdyż porównuje się ich z grupą kontrolną, która otrzymuje tylko placebo, to nauki o wychowaniu nie poddają w żadną wątpliwość tego, czy określoną grupę dzieci poddać nowym metodom nauczania czy też zapytać ich opiekunów o prawo do uczestnictwa w tym eksperymencie. Nie ma lepszej czy innej pedagogiki, jest tylko gorsza, zła, niepożądana od jakiejś jedynie słusznej. Nie można ulegać pokusie wyrażającej tęsknotę za Absolutem, gdzie prawdy dostępne wtajemniczonym, mającym lepszy wgląd w prawdziwą moralność, jedynie słuszny paradygmat stają się zarazem obowiązującym prawem. Państwo i prawo nie powinny zajmować się wcielaniem w życie jakiegokolwiek koncepcji metafizycznej, paradygmatu, prądu czy kierunku wychowania, by nie przekroczyć granic prowadzących do fundamentalizmu i despotyzmu. Jeśli już mówić o jakimkolwiek zaangażowaniu władz państwowych, w tym także prawa, to ich rolą powinna być przynajmniej ochrona, jeśli nie wspieranie stanu zróżnicowania myśli, by dzięki prowadzonym badaniom i wdrożeniom umożliwiać poszukiwanie wartości absolutnych: prawdy, dobra i piękna.

Czy pedagogika nie dojrzała już do konieczności stworzenia syntetycznej nauki o wychowaniu i edukacji, która obejmowałaby badania paradygmatów wewnątrz poszczególnych subdyscyplin pedagogicznych i przenikających między nimi? Może należałoby opowiedzieć się za budowaniem tzw. syntez nieabsolutnych i to z ambicjami na ich względną pozaczasowość, a będących syntezą policentrycznych prądów i kierunków myśli, których celem nie byłoby zintegrowanie czy zrównanie ich ze sobą w jakąś jedną całość, metanarrację, ale stworzenie swoistego metafizycznego forum do współgrania systemu różnic? „Wszak taki jest już los dyskursów, i tych przeszłych, i tych obecnych, że walczyły one ze sobą i walczą, jednocześnie jednak współpracują ze sobą, a nieakceptująco-akceptując się, transformują się nawzajem, asymilują i hierarchizują. Rzeczywiste dyskursy są tożsamością-w-różnicy i różnicą-w-tożsamości, są też uniwersalnością-w-partykularyzmie i partykularyzmem-w-uniwersalności, a nie tylko samą grą partykularyzmów. Hierarchie są konieczne, ale równie konieczne jest ich obalanie. Sam

fakt istnienia hierarchii dyskursów nie jest czymś złym; każda epoka filozoficznej samoświadomości ma jakąś swoją nie-absolutną metanarrację z jej właściwymi hierarchiami. Problem rodzi się dopiero wtedy, gdy dana hierarchia nie chce się zdekonstruować, tj. ustąpić miejsca innej, być może lepiej pasującej do nowych wymogów nowego stanu wiedzy przyrodniczo-humanistycznej” (Kościeszko 2006, s. 44).

Każda pedagogia jest jak sztuka, ma swoje stałe elementy, punkty oparcia, jak np. w malarstwie jest nimi droga albo rzeka, coś, co jest w stosunku do nas ponadczasowe (*Chodzi o niewidzialne* 2008, s. 38). Być może wątpiący w jej sens nabiorą do niej większego zaufania lub pozostaną przy swoich poglądach na jej temat, zaś dotychczasowi czy przyszli jej przeciwnicy będą musieli z jeszcze większą dozą manipulacji doszukiwać się w niej tego, czego w niej nie ma, by zachować swoje prawo do jej negacji. Wszystkie podejścia są możliwe, natomiast jedno nie może ulec zaprzeczeniu: że istniejące nurty, prądy i kierunki pedagogiczne mają swoje „wyspy edukacyjnej szczęśliwości” na całym świecie, rozwijają się, rozprzestrzeniają i wnoszą wiele cennych rozwiązań do praktyki i teorii. Problem zatem stanu rozwoju współczesnej myśli pedagogicznej nabiera szczególnego znaczenia w wyniku jej radykalnego otwarcia się na światową humanistykę i nauki społeczne. „Różnorodność w świecie ludzkim – jako w świecie niepowtarzalnej syntezy kultury i natury, znaku i milczenia – jest faktem. Żaden wzorzec arbitralny, względem którego ktoś zapragnąłby ujednolicić różnorodność i paradoksalność świata, nie jest możliwy” (Malewska-Mostowicz 1996, s. 18).

Niezwykle trafnie odnosi się do tej kwestii Scott Greer, pisząc: „Jeżeli mamy szczęście i nasza wiedza naukowa się akumuluje, to może się ona wspinać spiralnie do góry; może również krążyć w kółko na tym samym poziomie lub może spadać w dół – od teorii do doktryny dogmatyzmu” (Frankfort-Nachmias, Nachmias 2001, s. 32). Jaki jest zatem poziom szczęścia pedagogiki w kumulowaniu wiedzy naukowej, by zbliżyć się ku normalnej, jeśli już nie rewolucyjnej nauce? W moim przekonaniu, o czym mówiłem już w czasie ostatniego Zjazdu Pedagogicznego, polska pedagogika rozwija się dobrze, a w wykorzystywaniu niektórych paradygmatów nawet wyróżniającą, bowiem nawet psychologowie i socjologowie tak dobrze nie posługują się teorią krytyczną, jak właśnie pedagodzy. Nie mamy problemu z akceptowaniem w naszym środowisku naukowych i traktowaniem jako prawomocnych i wartościowych paradygmatów innych niż tylko pozytywistyczny. Wielu naukowców młodego i średniego pokolenia z powodzeniem zrealizowało i nadal prowadzi znakomite badania w paradygmacie krytycznym, funkcjonalnym i interakcjonistycznym. Mamy zdecydowanie lepsze podręczniki akademickie, wyniki badań i rozprawy z nurtu badań podstawowych (pedagogika

ogólna, teorie wychowania, współczesna myśl pedagogiczna, filozofia edukacji), specjalnościowych-historycznych, społecznych (socjalnych, andragogicznych, geragogicznych, opiekuńczych), specjalnych i komparatystycznych niż te, które w analogicznych dyscyplinach są publikowane czy prowadzone w innych krajach OECD. Nie musimy mieć zatem kompleksów.

Literatura

- BERG H. CH. (2000), Pluralizm w szkolnictwie jako wymiar praw człowieka do wolności w edukacji, [w:] Europejskie perspektywy pluralizmu w oświacie, red. M. Ziemska, Wyd. Instytut Stosowanych Nauk Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- BURCHILL S. (2006), Wstęp, [w:] Burchill S., Devetak R., Linklater A., Paterson M., Reus-Smit Ch., True J., Teorie stosunków międzynarodowych, przeł. P. Frankowski, Książka i Wiedza, Warszawa.
- BURSZTA W. J., KULIGOWSKI W. (1999), Dlaczego kościotrup nie wstaje. Późnowczesne pejzaże kultury, wstępem opatrzył Zygmunt Bauman, Wydawnictwo Sic!, Warszawa.
- CHODZI o niewidzialne (2008), Z Jerzym Mierzejewskim rozmawiał Maciej Mazurek, „Tygodnik Powszechny”, nr 3.
- FRANKFORT-NACHMIAS CH., NACHMIAS D. (2001), Metody badawcze w naukach społecznych, tłum. E. Hornowska, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
- GROBLER A. (2010), Interdyscyplinarność, „Rocznik Pedagogiczny”, nr 33.
- KLEPACZ M. (1936), Materializm na ... ławie oskarżonych. ... „Przegląd Homiletyczny”, nr 14.
- KLUS-STĄŃSKA D. (2010), Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- KRAUSE A. (2010), Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- KOŚCIUSZKO K. (2006), O pluralizmie filozofii – polemika z Lyotardem, Pluralizm filozofii. Filozofia wobec pluralizmu, red. S. Richert, Polskie Towarzystwo Filozoficzne Oddział w Olsztynie, Olsztyn.
- KRZYSZTOSZEK Z. (1968), Pedagogika. Zarys podręcznikowy dla studium nauczycielskiego, PZWS, Warszawa.

- KWIECIŃSKI Z. (1990), *Pedagogika i edukacja wobec wyzwania kryzysu i gwałtownej zmiany społecznej*, [w:] *Ku pedagogii pogranicza*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Wydawnictwo UMK, Toruń.
- LECHTE J. (1999), *Panorama współczesnej myśli humanistycznej. Od strukturalizmu do postmodernizmu*, tłum. T. Baszniak, Książka i Wiedza, Warszawa.
- LENZEN D. (1992), *Reflexive Erziehungswissenschaft am Ausgang des postmodernen Jahrzehnts oder Why should anybody be afraid of red, yellow and blue?* „Zeitschrift für Pädagogik”, Nr 29.
- MALEWSKA-MOSTOWICZ L. (1996), *Paradoks – jako fakt oraz metoda „oswajania” zjawiska wieloznaczności*, „Społeczeństwo Otwarte”, nr 10.
- MARZEC J. (2002), *Dyskurs. Tekst. Narracja. Szkice o kulturze ponowoczesnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- MEŁOSIK Z. (1995), *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Wydawnictwo Edytor s.c., Toruń – Poznań.
- NOWAK M. (2010), *Pedagogika – próba zarysowania stanu, perspektyw i kierunków współczesnej polskiej myśli pedagogicznej*, „Rocznik Pedagogiczny”, nr 33.
- RUTKOWIAK J. (1995), „Pulsujące kategorie” jako wyznacznik mapy odmian myślenia o edukacji, [w:] *Odmiany myślenia o edukacji*, red. J. Rutkowiak, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- SIKORA M. (1997), *Problem interpretacji w metodologii nauk empirycznych*, tom XXXIX, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM w Poznaniu, Poznań.
- THOM R. (2010), *O naukowości nauk humanistycznych*, [w:] *Rozmowy w Castel Gandolfo*, wstęp Krzysztof Michalski, Centrum Myśli Jana Pawła II – Wydawnictwo Znak, Warszawa.
- WIECZOREK E. (2002), *Działalność Biskupa Michała Klepacza w zakresie teorii i praktyki pedagogicznej (1893-1967)*, niepublikowany maszynopis pracy doktorskiej napisanej pod kierunkiem prof. zw. dra hab. Tadeusza Jałmużny, Wydział Nauk o Wychowaniu UŁ, Łódź.
- WITKOWSKI L. (2010), *Uwagi o interdyscyplinarności w pedagogice (Z perspektywy epistemologii krytycznej)*, „Rocznik Pedagogiczny”, nr 33.
- WRÓBEL S. (2006), *Wstęp: Uniwersytet w opałach*, „Studia Pedagogiczno-Artystyczne”, t. VI.
- WYCHOWANIE. *Pojęcia. Procesy. Konteksty (2007-2010)*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, tom 1-5, Gdańsk.

Bogusław Śliwerski

PEDAGOGY AS A SCIENCE WITHOUT COMPLEXES

Abstract

Pedagogy is not unique among related social sciences, such as psychology or sociology, whose end (as a science) has already been announced many times, not only by a number of its representatives, but also by its opponents. Although the phenomena of scientific revolution and resulting paradigm changes have affected all areas of knowledge, including sciences, pedagogy is not going to disappear because it represents humanities and social sciences, and it is understood as the knowledge on education and training of a man. The assumption of a criterion that determines which knowledge is scientific and which is not (positivist approach) would lead to the conclusion that pedagogy could not fail as a science as being in *statu nascendi* paradigm itself. Thus, how can anything fail if it does not exist?

Therefore, I deal with the problem that perhaps the belief that pedagogy, not fulfilling all methodological requirements of empirical sciences, is not and will never be the science understood as such (the thesis supported by scientologically oriented psychologists) was premature. There is no place for complexes, not only due to the fact that other social sciences and humanities have similar dilemmas, but also because of profound changes of Polish pedagogy in the past two decades of III RP. Behind those changes there is the heritage of great thinkers and practitioners and the world-class development of basic research, comparative research, socio-educational research, paradigm research, historical research and research in the field of special education.

Andrzej Radziewicz-Winnicki*

DOMINACJA PARADYGMATÓW CZY TEŻ WYJAŚNIEŃ KOMPLEMENTARNYCH W OKRESIE ZMIANY SPOŁECZNEJ?

Zamysł przygotowania do druku tego szczególnie autorskiego tekstu zrodził się późną jesienią 2011 roku, w rezultacie propozycji Redaktora Naczelnego popularnego i znanego czasopisma jakim jest *Rocznik Lubuski*. Redaktorzy naukowy czasopisma, Ewa Narkiewicz-Niedbalec, Bogdan Idzikowski oraz współredaktor tematyczny Mirosław Kowalski, w sposób nadzwyczaj przejrzysty nakreślili potencjalnym autorom tematykę kolejnego numeru czasopisma, pozostawiając w kwestiach szczegółowych satysfakcjonującą i oczekiwaną dowolność zarówno w zakresie sformułowania tytułu artykułu, jak prowadzonego przez danego autora wywodu. Niniejszy okolicznościowy tom uświetnia trwające od jesieni 2011 roku obchody jubileuszu 40-lecia Wydziału Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu Uniwersytetu Zielonogórskiego. Wypada zatem nadmienić, iż jest to w całym naszym regionie nie tylko jedna z ważnych dat zrealizowanych zamierzeń naukowych. Ów okres stanowi określoną i wymierną miarę wrastania naszej jednostki organizacyjnej w kulturową i organizacyjną całość nauki polskiej i nauki europejskiej. Oczywiście główną zasługę w tym względzie przypisać należy

* **Andrzej Radziewicz-Winnicki** – urodzony w 1945 roku, absolwent Uniwersytetu Warszawskiego, socjolog, pedagog; profesor zwyczajny Uniwersytetu Śląskiego (do końca 2010; obecnie profesor zwyczajny Uniwersytetu Zielonogórskiego oraz Śląskiej Wyższej Szkoły Zarządzania im. Gen. Ziętki w Katowicach), zajmuje się wybranymi zagadnieniami z pogranicza pedagogiki społecznej i socjologii wychowania. Wieloletni członek Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. Do końca bieżącej kadencji pełni funkcję wiceprzewodniczącego KNP. Autor i redaktor naukowy ponad 200 publikacji, z których trzecia część wydana została w języku angielskim (głównie poza granicami kraju). Dwanaście publikacji zwartych Autora wykazanych zostało w zbiorach Biblioteki Kongresu USA. Visiting Profesor w zagranicznych ośrodkach akademickich (USA, Niemcy, Finlandia, Austria, Norwegia, Dania, Węgry, Czechy, Słowacja). W latach 1997-2005 redaktor naczelný kwartalnika „Auxilium Sociale – Wsparcie Społeczne”; od 2008 r. przewodniczący Rady Wydawniczej czasopisma „Auxilium Sociale Novum”. W ostatnim okresie prowadzi badania instytucjonalizujące pedagogikę/socjologię zmiany społecznej oraz pedagogikę codzienności.

postawie i aktywności bardzo wielu znakomitych osobistości – reprezentujących Zielonogórską *Alma Mater*, które wywarły duży – niewymierny, ale jakże znaczący – wpływ na życie naukowe i rozwój społeczny miasta, województwa, regionu, ale przecież również całego kraju (zob.: Idzikowski 2007, s. 11-30; Narkiewicz-Niedbalec 2007, s. 73-82; Wołk 2007, s. 31-52). Pragnę zatem, na samym wstępie, wyrazić szczere i bardzo serdeczne podziękowania inicjatorom edycji niniejszego opracowania, redaktorom naczelnym kolejnego numeru *Rocznika*, za włączenie mojej skromnej osoby w poczet aktywnych członków zespołu autorskiego, który to fakt traktuję jako prawdziwy zaszczyt i dług wdzięczności.

Niniejszy artykuł porusza wybrane problemy nowej sytuacji badawczej, zaistniałej na gruncie nauk społecznych (w tym również pedagogice społecznej i socjologii wychowania, które to subdyscypliny staram się wiarygodnie od lat reprezentować) na początku XXI wieku. Mam na myśli zarówno próżnię, która wytwarzała się na gruncie metodologii i towarzyszy badaniom prowadzonym przez nauki społeczne w dobie transformacji, jak i aktualnie innych pojawiających się zagrożeniach (Idzikowski, Narkiewicz-Niedbalec, Zielińska, Papiór 2003). Wiele nowo powstałych subdyscyplin przyrodoznawstwa, fizyki czy matematyki zaczyna rościć sobie prawo do prowadzenia eksplikacji i proponowania określonych rozstrzygnięć w obrębie niektórych obszarów problematyki społecznej. Tym bardziej granice pedagogiki nieustannie się poszerzają poprzez podejmowanie zagadnień uniwersalnych. Zarysowanie powyżej przedstawionej tematyki może przyczynić się do modyfikacji podstawowego założenia obowiązującego w pedagogice społecznej (kompensacja oraz profilaktyka). Może również determinować najbliższą dekadę w pomyślnym rozwoju pedagogiki społecznej (Radzewicz-Winnicki 2011, s. 92-93) i innych subdyscyplin naukowych.

Trzeba koniecznie zaznaczyć, iż pedagogika w ostatnich dekadach wyraźnie się *odrodziła* jako wiarygodna dyscyplina naukowa – podobnie jak inne dziedziny nauk społecznych. Wrosła w życie codzienne, reprezentuje nowy, odmienny od poprzedniego sposób myślenia o społeczeństwie i otaczających jednostkę zdarzeniach, występujących w intensywnie rozwijającym się życiu publicznym (por.: Miłkowska, Olszak-Krzyżanowska 2008). Żyjemy bowiem pod naporem bieżącej, nieustannie zmieniającej się rzeczywistości. Mam na myśli psychospołeczny wymiar przebiegającej w Polsce i innych krajach jakże trudnej adaptacji do nowych warunków współczesnego społeczeństwa postindustrialnego. Powszechnie dostrzegane są występujące wokół konflikty i animozje typowe dla każdego okresu przemian (Wołk 2011, s. 3-7). Metodologia zarówno pedagogiki, socjologii czy psychologii jest jednorodną metodologią nauk społecznych. Uwiarygodniają owe słusz-

ne spostrzeżenia i bogate refleksje Jerzego Szackiego. Jak twierdzi uczony, dostrzega się z jednej strony coraz to większą i doskonalszą specjalizację poszczególnych dyscyplin, z drugiej natomiast, każda z nauk coraz rzadziej jest w stanie obchodzić się bez inspiracji i pomocy innych dyscyplin z daną nauką blisko współpracujących, które zajmują się tymi samymi zjawiskami, wskazując przy tym sporą i często kreatywną inwencję. Wystarczy zresztą sięgnąć po jakąkolwiek ambitniejszą pracę reprezentującą nauki społeczne, by dostrzec, jak płynne są dzisiaj granice pomiędzy poszczególnymi jej dyscyplinami. Bez sięgnięcia po informacje biologiczne niepodobna często się zorientować, czy autorka/autor danego opracowania naukowego jest socjologiem, psychologiem społecznym, kulturoznawcą, ekonomistą, antropologiem bądź też reprezentantem innej dyscypliny naukowej. Niepodobna też zauważyć rozwoju takich badań społecznych, które konstytuują się wokół problematyki wspólnej wielu tradycyjnym dyscyplinom. Są dziedziny badań społecznych, w których niezmiernie trudno byłoby przekroczyć granice między dyscyplinami, będąc w wielu wypadkach tylko kwestią zbiegu historycznych okoliczności, a w rezultacie ukształtowania się pewnej narodowej tradycji, biurokratycznych konsekwencji czy też środowiskowych przyzwyczajęń. Nietrudno też wykazać, jak wiele poszczególni twórcy nauk społecznych, np. we współczesnej socjologii, zawdzięczali inspiracjom ze strony dyscyplin innych aniżeli ich własna, nie wspominając już o tym, że niejednen z nich nie był socjologiem z punktu widzenia kryteriów instytucjonalnych (Szacki 2007, s. 30-31; zob.: Lewowicki 2007; por.: Śliwerski 2011).

Jedną ze szczególnie żywo dyskutowanych koncepcji/teorii – do których będę starał się nawiązać – we współczesnych naukach społecznych są kolejno przedkładane propozycje dotyczące statusu pojęcia paradygmatu w literaturze przedmiotu. Kontrowersje, jakie ono wzbudziło i nadal wywołuje (pozytywne bądź negatywne, wiążące się z przyjęciem lub pewnym zaprzeczeniem) wykraczają poza ramy jednej tylko dyscypliny naukowej i sięgają do całego zespołu nauk społecznych (Paluch 1973, s. 5), a w tym również pedagogiki. **Paradygmat naukowy** (łac. *paradigma*) to w najprostszej interpretacji wzorcowa teoria, zasadniczy przykład bądź model. Stanowi on zbiór fundamentalnych i naczelných koncepcji, obowiązujących w określonym czasie, przestrzeni, dotyczących świata, jego struktury i przedmiotu badań z danej dziedziny wiedzy (np. mechanika Newtona bądź też teoria względności Einsteina). Twórcą teorii paradygmatów był – jak dobrze wiemy – Thomas S. Kuhn. W swojej *Strukturze rewolucji naukowych* zawarł ów wybitny uczony sugestię, że paradygmatem staje się powszechna obiegowa wiara (przekonanie) teoretyczne – przyjęte powszechniej nawet niż dzieje się to w obrębie wielu różnych dyscyplin badawczych – jak również me-

metodologiczne wzory postępowania badawczego. Warto odróżnić w związku z powyższym stwierdzeniem występowanie (egzystencję) paradygmatów różnych poziomów, np. globalne czy lokalne (Olechnicki, Załęcki 1997, s. 150; Kuhn 1968, s. 231). Problemy i propozycje metodologiczne – sygnalizowane powyżej – spotykały się z żywym zainteresowaniem, bowiem miało to swoje uzasadnienie w charakterze wszechogarniającym samego pojęcia, którego zakres poszczególnych elementów pozostaje wspólny dla całego zespołu dyscyplin i subdyscyplin naukowych. Dynamiczny rozwój teorii paradygmatu powoduje jednak stopniowe nawarstwianie się pewnych nie do końca rozwiązanych i jednoznacznie rozstrzygniętych problemów, dostrzeganych także w rodzimej pedagogice. Kryzysogeny charakter dotychczasowego rozwoju środowisk lokalnych, a również społeczeństw postrzeganych w perspektywie globalnej (zakłócenia rozwoju ekonomicznego, politycznego, degradacja środowiska przyrodniczego, kulturowego itp.) rodzi konieczność poszukiwania nowych idei, których realizacja w przyszłości pozwoli na bardziej oczekiwane przez grupy ekspertów wprowadzenia niezbędnych korekt i modyfikacji (Kaleta 1992, s. 143), celem pomyślnej partycypacji jednostki/wychowanka w globalnym społeczeństwie obywatelskim. Prowadzone w niniejszym artykule refleksje dotyczą więc problematyki *racjonalności*, która musi odcisnąć swoje piętno we współczesnej metodologii badań prowadzonej m.in. na gruncie pedagogiki¹. Idzie oczywiście o racjonalność metodologiczną, a więc ten typ racjonalności, który rozważany jest w kontekście filozofii nauki i dotyczy samej *racjonalności* jako pewnej metody naukowej. Pytania, które w następstwie przyjęcia niniejszej opinii wywodzą się/oscylują wokół kwestii: jak należy rozumieć racjonalność i dlaczego podjęte czynności (dane poznanie naukowe) uznaje się za poprawne i racjonalne? (Kleszcz 1992, s. 22). Z powyższym, jakże szerokim zagadnieniem wiąże się również kwestia naszej świadomości aksjologicznej. Przekonujemy się niezbicie w oczach Mirosława Kowalskiego oraz Daniela Falcmiana, że mnogość ujęć i perspektyw, w których jest rozważana, kwalifikuje ją właśnie do pojęć wie-

¹Sam termin racjonalność, podobnie jak i zbliżony doń racjonalizm wywodzi się od łacińskiego słowa *ratio*, obarczonego pewną wieloznacznością. Ogólnie można powiedzieć, że termin racjonalizm odnoszony bywa do kierunku filozoficznego, akceptującego szczególną rolę rozumu. Racjonalność natomiast odnoszona przeważnie jest do bytu, czy też, jak to obecnie bywa najczęściej – do poznania oraz sposobu/trybu myślenia. Jest charakteryzowana niekiedy za pomocą takich cech, jak ścisła i skrupulatna artykulacja (jasność), przestrzeganie reguł logiki (konsekwencja) wreszcie zaś – do wiarygodnego uzasadnienia. Ponadto – jak trafnie stwierdza Ryszard Kleszcz – występuje ona w innych kontekstach, odnosi się m.in. do wartościowania czy wszelkiego działania o charakterze intencjonalnym. Zob.: R. KLESZCZ, *Metodologia, filozofia, racjonalność*, „Kultura i Społeczeństwo” nr 3, 1992, s. 21-22.

lozacyjnych i posiadających szczególną wagę dla analityków penetrujących nauki społeczne. Wielość spojrzeń na świadomość aksjologiczną badacza oddaje również pewną dyferencję poszczególnych dyscyplinarnych orientacji (Kowalski, Falcman 2010, s. 29). Przemiany społeczne, kulturowe i cywilizacyjne są przecież nierozzerwalnie związane z powstaniem/wyzwalaniem się nowych nauk, które są subdyscyplinami już istniejących bądź sytuują się na pograniczach kilku z nich, bądź też są całkowicie nowe, gdyż odnoszą się do badań zjawisk współczesnych (Osmańska-Furmanek, Furmanek 2006, s. 295), co dowodzi również o racjonalności rzetelnego postępowania metodologicznego.

Jednostka ludzka zawsze rozporządzała pewną wiedzą o tym, jak jest skonstruowane i jak funkcjonuje otaczające ją zewnętrzne oblicze świata społecznego. Oczywiście jej wizja podlegała stale dokonującym się zmianom. Potoczną wiedzę nabywamy także dzisiaj, w toku całego naszego życia. Przyswajamy ją spontanicznie – jak ongiś – sami nie wiedząc, w jaki sposób, kiedy, jak, dlaczego i w jakim trybie ją wchłaniamy, kontaktując się z innymi ludźmi, przenika do nas i nasiąkamy nią jak przysłowiowa „skorupka za młodu” (Szacka 2003, s. 21). Taki właśnie typ wiedzy potocznej przeważał w okresie dominacji wiedzy przednaukowej, wiedzy potocznej i w publicznej wymianie towarzyszących jej licznych refleksji.

Później, stopniowo wiedza ta została formalizowana, rozpoczął się okres – trwający po dzień dzisiejszy – instytucjonalizacji wielu dyscyplin naukowych. Pomimo tego oczywistego faktu, trudno jest podać adekwatną do rzeczywistości pełnionej roli i podejmowanych zadań (jak i sposobu jej rozumienia) definicję *nauki*. Należy ona do innych pojęć, oznaczających zjawiska zmienne w czasie i o bardzo długich dziejach, takich m.in. jak: kultura, religia, język czy sztuka i samo sformułowanie adekwatnej historycznie definicji w zasadzie nie jest możliwe. Pomiedzy nauką współczesną a nauką starożytnych Greków – twierdzi Stefan Amsterdamski – nie wspominając o wiedzy ludów jeszcze dawniejszych, zachodzi zapewne związek genetyczny, co wcale nie oznacza, że nauka starożytna musiała nieuchronnie na mocy określonej logiki przekazać nam swoją nowożytną czy współczesną mutację. W każdym okresie uprawiane są różne rodzaje wiedzy, orzekanie zaś, które ich fragmenty zaliczane są do obszaru wiedzy *naukowej*, a które do wiedzy *pozanaukowej*, utożsamianej z refleksją potoczną możliwe jest na podstawie konwencjonalnych definicji, projektujących znaczenie danego terminu. U podłoża każdej propozycji leży zawsze określony normatywny ideał poznania naukowego. Cywilizacja, która nas otacza sprawia, że „nieomal wszystko – od filozofii po wróżbiarstwo – pragnie uchodzić za »naukowe«” (Amsterdamski 1999, s. 296).

Wracając do toczącej się debaty, dobrze byłoby przypomnieć w znacznie szerszej perspektywie głośną polemikę, jaką wywołała książka Thomasa Kuhna, na którą uprzednio się już powołałem. W centrum dyskusji znalazła się właśnie teza, że zrozumienie rozwoju nauki wymaga wyjścia poza logikę i metodologię, przywołania kategorii psychologii społecznej i socjologii wspólnot naukowych, że same tylko dyrektywy metodologiczne nie mogą wyznaczać rozwiązań różnorodnym pytaniom naukowym, przed którymi staje badacz. Dla zrozumienia rozwoju danej nauki badać trzeba, zdaniem Kuhna, wartości, jakimi kierują się jej uczeni w pracy naukowej, instytucje, które pracę tę prowadzą czy organizują, bacznie obserwując otaczającą rzeczywistość.

„Odpowiedź – jak pisze – musi być ostatecznie psychologiczna lub socjologiczna; zawierać musi opis systemu wartości – ideologii – wraz z analizą instytucji, poprzez które ten system wartości funkcjonuje i jest wzmacniany” (Kuhn 1968, s. 19).

Nikt z krytyków stanowiska Kuhna nie dowodził, że problem rozwoju wiedzy naukowej, dla którego zrozumienia wyjść trzeba poza logikę odkryć naukowych, nie należy do filozofii nauki, ograniczającej się do badania logiki rozwoju danej dziedziny. Problem rozwoju danej wiedzy wiąże się zarazem z logiczną rekonstrukcją rozwoju danej dyscypliny, ale nie może być ze swego założenia wyłącznie opisem historii rzeczywistej. W przeszłości i obecnie uczeni postępowali i postępują nie zawsze tak, jak nakazywałyby to racjonalny wzorzec konstruowany przez metodologów – **model** lub też określony **typ idealny**. Z tych względów można byłoby oczekiwać, że zwłaszcza model powinien posiadać charakter normatywny, a nie opisowy w ogólnie przyjętym **paradygmacie** uprawiania danej dziedziny naukowej (Amsterdamski 1971, s. 36). Podobne dylematy towarzyszą orędownikom współczesnego uniwersytetu pozostającego – jak słusznie twierdzi Wielisława Osmańska-Furmanek – w dobie globalizacji *na rozdrożu* (2011, s. 111-120).

Na daną dyscyplinę naukową – twierdzi Salomea Kowalewska – wpływają również praktycy, którzy z różnych względów starają się ją wykorzystać, nie uczestnicząc bezpośrednio w tworzeniu wiedzy. Zatem oblicze nauki nie jest tworzone przez samych naukowców na ich użytek jako grupy osób o określonych zamiłowaniach poznawczych, potrzebach i interesach zawodowych. Jej obraz tworzy się również dla przedstawienia nauki różnym kręgom szerokiej społeczności, jej aktualnym i przyszłym użytkownikom. Ostateczny wizerunek jest celową lub mimowolną manifestacją stosunku do wartości nauki nie tylko twórców, ale również jej użytkowników. Przyjmując takie założenie, można wyróżnić – zdaniem Salomei Kowalewskiej – wiele grup, które spełniają funkcję ważnych interpretatorów nauki, propagatorów

jej wartości, a zarazem współtwórców. Dostrzec można poszczególne grupy wyraźnie zarysowujące się w życiu społecznym, które są zainteresowane tworzeniem wizerunku nauki. Nauka korzysta dodatkowo z pomocy praktyków, głównie tych przejawiających zainteresowania badawcze, którzy sferę współpracy nauki starają się opisać i poddać analizie jej uniwersalną użyteczność. Ich dziełem są niewidoczne, ale podejmowane często inicjatywy, dążące do usprawnienia wzajemnej współpracy; na nich spoczywa również obowiązek oczekiwanego, racjonalnego i pragmatycznego współudziału i odpowiedzialności za współczesną racjonalną ekspansję poszczególnych dziedzin naukowych (Kowalewska 1981, s. 12-13).

Zrozumienie danej nauki (a w analizowanym przez nas przypadku – *paradygmatu*) wymaga wyjścia poza samą tradycję, logikę rozwoju i metodologię oraz przyjęcia faktu (pewnika), konwencjonalności (umowności i schematyczności) wszelkich podejmowanych rozstrzygnięć o charakterze klasyfikacyjno-typologicznym.

Przytoczone uwagi sygnują jednoznacznie, że ustalone miejsce danej teorii (paradygmatu) w określonym systemie teoretycznym nie jest wielkością stałą. Jest rzeczą najzupełniej zrozumiałą, że my, współcześni będziemy też kiedyś odbierani w przyszłości przez kolejne pokolenia jako *producenci* pewnych poglądów, wprowadzanych podziałów bądź systematyzacji, które trzeba będzie koniecznie co najmniej skorygować (Wolański 1992, s. 46). Elżbieta Tarkowska, omawiając pojęcie czasu społecznego podkreśla, iż każdy element mikrosocjalny, każda grupa i wszelki rodzaj działalności przebiegają w czasie właściwym dla siebie. Nie płynie on w jednym kierunku, nie musi być także linearny, może (choć nie musi) być cykliczny, spiralny czy wahadłowy. Nie jest pustym upływem astronomicznej uniwersalności przepływu, lecz czynnikiem (elementem) oddziałującym w sposób zasadniczy na życie społeczne. Jest to okres wspólny dla szerokiej zbiorowości ludzi – wspólnie podzielane wyobrażenia, systemy myślenia, symbolika itp. Pełni w tej zbiorowości ważne i istotne funkcje regulacyjne, komunikacyjne i integracyjne, bowiem bezpośrednio wyzwała więzi społeczne, stanowi podstawę kształtowania grupowej identyfikacji i integracji.

„[...] Jednym z podstawowych problemów dyskusji nad czasem społecznym jest kwestia jego uniwersalności. Charakterystyka czasu jako zjawiska społecznego uwzględnia społeczną zmienność i różnicowanie czasu, a także wyrażające się w zmiennych formach uniwersalne procesy poznawcze, symboliczne, wartościujące. Kategoria czasu należy do najbardziej podstawowych i uniwersalnych pojęć, za pomocą których ludzie ujmują rzeczywistość i czynią ją zrozumiałą. Przy całej kulturowej różnorodności i wielości czasów społecznych można mówić o powszechności i uniwersalności omówio-

nego w zarysie pojęcia i ujmować czas społeczny jako atrybut społecznego funkcjonowania ludzi, jako konieczny i niezbędny element życia społecznego” (Tarkowska 1998, s. 109-111).

System czasu społecznego zmienia się wraz ze strukturą społeczną i bezsprzecznie modyfikuje tradycyjne paradygmaty. Na przykład pedagodzy społeczni od dwóch dekad próbują oceniać możliwości i perspektywy rozwoju sytuacji poszczególnych grup społecznych w odmiennym od poprzedniego, a tworzącym się obecnie nowym łańdźcie społecznym. Pojawiły się pytania: Co obecnie mogą oznaczać dla jednostki pojawiające się trendy rozwoju i domniemane scenariusze egzystencji? Jakie kryteria i podstawowe interakcje będą obowiązywały w bliskiej przyszłości? Czy stosowanie się do nich będzie decydować jeszcze o skutecznym udziale jednostki w życiu ogółu, naszym lub kolejnej generacji? Jak wyglądać będą narodziny, rozwój i przyszłość społeczeństwa postinformatycznego? Czy zakres, głębokość, częstotliwość i bieg towarzyszących nam wydarzeń utrwalą pewien stan przyszłej rzeczywistości czy też ludzkość XXI wieku będzie świadkiem instytucjonalizującej się nietrwałości i stanu permanentnej zmiany? Czy dominować będzie współdziałanie, kooperacja formalna i nieformalna oraz współpraca symbiotyczna, czy też dominować będą: konflikt, opozycja, bezwzględna konkurencja, konfrontacja i rywalizacja? Czy winniśmy przypuszczać, że najbardziej charakterystycznym symptomem dalszego rozwoju stanie się sytuacja transformacji, którą cechuje natłok wydarzeń i nowych zjawisk, niejasny ich kształt, nieznan kierunek przemian, niepewność oraz niska przewidywalność zmieniających się realiów życia? (Tarkowska 1993, s. 115-116, por.: Radziejewicz-Winnicki 2004, s. 26). Nasze życie zostało zdominowane przez pluralizm, demokrację, transformację, reformy rynkowe, recesję wywołującą masową traumę i wszechobecne stresy. Skupia się ono obecnie w zasadzie na sytuacjach kryzysowych. Koncentracja badaczy – zresztą oczywista – skupia się na sygnalizowanych powyżej problemach egzystencjalnych bezpośrednio dotyczących człowieka, wywołuje wzrost poczucia odpowiedzialności. Odczuwalnym faktem staje się brak odejścia (rezygnacji) z paradygmatów lokalnych egzystujących w danym środowisku. Andrzej Paweł Wejland przywołuje w zaistniałej sytuacji ponownie myśl samego Kuhna, sprowadzającą się do stwierdzenia, iż uczeni akceptujący odmienne paradygmaty „żyją w innych – lokalnych – światach” (Wejland 2004, s. 207-208). Przy czym, w przytoczonym poniżej cytacie wybitnego filozofa, a zarazem metodologa ujawnia się reprezentatywne *credo* wyznawanych przekonań.

„Jak żyją badacze w świecie paradygmatu lokalnego? Jak w każdym innym własnym świecie. Rozbudzona wyobraźnia znów podsuwa wiele skojarzeń, sprowadzę je tu wszakże do paru prostych konstatacji.

Życie w świecie własnego paradygmatu lokalnego to, po pierwsze, widzenie czasem wszystkiego tylko po swojemu i niezdolność do rozumienia innych światów (dotykamy w ten sposób Kuhnowskiego problemu niewspółmierności paradygmatów), po drugie, zamykanie oczu na inne światy i zgoda na wygodną jednooczność. Na czym polega ta jednooczność? Nie jest to z pewnością jednooczność cyklopa – jednookiego olbrzyma, choćby – jak u Hezjoda w *Teogonii* – równego bogom, wspaniałego budowniczego fortyfikacji. Nie jest to również (najczęściej) jednooczność pirata – barwnego rozbójnika morskiego, który stracił oko i przysłania twarz opaską. Jednooczność, o jakiej tu mówię, jest raczej dobrowolnym bielmem, albo – jak kto woli – kłapką na oku, w gruncie rzeczy całkiem zdrowym i zdolnym (po jej zdjęciu) do widzenia.

Można to spostrzeżenie rozwinąć stwierdzając, że z powodu tej jednooczności dochodzi do przeoczenia przez paradygmat pewnych zjawisk, tematów czy problemów: badacz żyjący w świecie paradygmatu zapytany o nie powie, że są nieistotne, to znaczy nie należą do »natury rzeczy« lub jej nie ujmują. Następuje też pomijanie przez paradygmat pewnych zjawisk, tematów i problemów: badacz należący do świata paradygmatu uzna, że są one nieważne, to znaczy nie odpowiadają przyjętemu w nich podejściu, jego ideałom poznawczym, czasem też wzorcom ideologicznym.

Życie w świecie własnego paradygmatu lokalnego izoluje wprawdzie, lecz jednocześnie pozwala wyraźnie odróżniać się od innych i zachować tożsamość. Nastawienie to objawia się i umacnia w dyskursie wspólnotowym: to jest nieistotne, a to właśnie istotne, to jest nieważne, a to właśnie ważne. Strategii tej, konsolidującej paradygmat od środka, towarzyszą rozmaite strategie skierowane na zewnątrz: i obronne, i zaczepne, konfrontujące »nasz świat« z różnymi »światami obcymi« (Wejland 2004, s. 207-208; zob.: Nowosad 2011, s. 710).

Sądzę, iż z punktu widzenia metodologicznej poprawności i racjonalności działania, a także w kontekście dążenia nauk społecznych ku stosowaniu *synthetic methodology*, należałoby – przed podjęciem się próby modyfikacji istniejących paradygmatów – wrócić do tworzenia wyjaśnień i sformułowań (refleksji, uogólnień) o charakterze *komplementarnym* (Radziewicz-Winnicki 2011, s. 92-98). Mamy bowiem do czynienia z okresem *postmonocentrycznej* ewolucji w czasie rozwoju kraju, której towarzyszą liczne zjawiska (i stany psychiczne) nieantycypowane, pewną żywiołowość dziejową generującą sprawcze (określone) *traumatyczne* skutki społeczne.

Pedagogika, jak i cała rodzina reprezentowanych również przez nią nauk społecznych uznaje, iż trwałym czynnikiem rozwoju są konstruowane (nie tylko w teorii, ale i w praktyce społecznej) ideały. Alienując się często,

instytucje społeczne nie stanowią nigdy stabilnych, choćby tylko historycznie ustanowionych i w miarę trwałych struktur, lecz są wyłącznie formami zbiorowego działania społecznego. Jeśli dostrzegamy jakiekolwiek uchybienia czy niedorzeczości w stawianych diagnozach, a następnie podejmowanych (czy też zaledwie propagowanych) rozstrzygnięciach o charakterze wadliwych i błędnych przekonań, niekompetencji tworzących realia naszej rzeczywistości (a jest nim niewątpliwie deficyt racjonalnie wyzwalanych pomysłów i doradztwa zdecentralizowanego na miarę potrzeb praktyki ekonomicznej i społecznej we współczesnych strukturach obywatelskich, które mogłyby uelastyczyć tradycyjny archetyp organizacyjnego działania), to główny tego powód można upatrywać w braku stosowania wyjaśnień właśnie komplementarnych (Radziewicz-Winnicki 2008, s. 631), w dobie obecnej stanowiących rezultat prowadzonych eksploracji diagnostycznych w okresie wszechogarniającej nas zmiany. *Transformacja* przedstawiana bywa z jednej strony jako *rewolucja*, ze względu na radykalność przebiegających zmian społecznych, w następstwie których wyłania się nowa/odmienna forma organizacji życia zbiorowego. Często utożsamiana jest ona ze zmianą gwałtowną, eksplozywną i krótkotrwałą, w której dominują formy bliżej niesprecyzowanej przemocy, prowadzące nawet ku wyniszczeniu niektórych klas (czy też grup) społecznych. Inni myśliciele z kolei uznają, iż pomimo występującej żywiołowości i spontaniczności potrafi ona przybrać formę po części planowaną i nawet sterowaną (Gumuła 2002, s. 240). Niezależnie od przyjętej interpretacji tego zjawiska/procesu, transformacja zakłóca w skali globalnej i lokalnej spójność społeczną, integrację, a więc *homeostazę* strukturalną. A przecież zasadniczym warunkiem istnienia każdego społeczeństwa jest osiągnięcie pewnego poziomu międzyludzkiej wspólnoty o cechach spójnościowych, więziotwórczych bądź też *stricte* wspólnotowych. Jednocześnie zaś współzależność spójnościowa, kształtująca struktury społeczne, aby móc (za)istnieć, musi uwzględniać warunek względnego ograniczenia podziałów i różnic strukturalnych: społecznych, ekonomicznych czy kulturowych. Aby zbiór jednostek i szerszych zbiorowości można byłoby uznać za całe relatywne zintegrowane społeczeństwo, winien on posiadać pewien wymiar grupowej (publicznej) spójności. Nie powinno, a wręcz nie może współczesne społeczeństwo charakteryzować się zbyt dużymi, wręcz drastycznymi różnicami społeczno-ekonomicznymi, jak i kulturowo-aksjologicznymi (Gliński 2011, s. 240-241), które ze względów oczywistych – poza znanymi skutkami – stanowią poważne utrudnienie w rzetelnej, trafnej i wiarygodnej eksploracji prowadzonej przez badacza. Podważa zaistniała sytuacja przyjęcie określonego paradygmatu jako wzorcowej i zadawalającej w pełni teorii, o zasadniczym znaczeniu dla danej nauki, która umożliwia badaczom okre-

ślonej dziedziny przyjęcie założeń uznawanych za trafne, pewne i skupienie się na rozwiązywaniu bardziej konkretnych problemów. Alicja Siegień podaje w toku prowadzonego wywodu, iż paradygmat wymyka się jakiegokolwiek opracowanej przez nas definicji. Mimo to można opisać jego niektóre typowe składniki, do których z pewnością należą: jasno sformułowane prawa, sprecyzowane założenia teoretyczne, typowe sposoby stosowania podstawowych praw w różnorodnych sytuacjach teoretycznych, instrumentarium naukowe oraz techniczne sposoby odnoszenia praw paradygmatu do rzeczywistego świata, bardzo ogólne, metafizyczne zasady, kierujące pracą badacza w ramach przyjętego paradygmatu (Siegień 2005, s. 36).

Liczne zagadnienia, z którymi borykają się badacze – a zwłaszcza reprezentanci nauk o wychowaniu – domagają się w dobie innowacyjnych przekształceń ścisłej operacjonalizacji, w kontekście najważniejszych warunków ich występowania i przebiegu po to, aby ułatwić prowadzenie wszechstronnych analiz, przedstawiając je następnie pod osąd kompetentnych ekspertów i publiczną/społeczną debatę.

Pojawiające się w literaturze, często nie tylko pozorne nieporozumienia, towarzyszące zmianie społecznej, są też rezultatem występowania obok głównych pojęć danego obszaru wiedzy również wielu synonimów czy interpretacji bliskoznacznych. Są wynikiem nieuchwytności tych zjawisk i niskiej przewidywalności. Proponowane rozstrzygnięcia są zawsze związane z jedną tylko dyscypliną naukową, a dla reprezentantów innej przybierają zalewie postać wyjaśnień hipotetycznych. Dlatego należałoby przedstawić tę problematykę za pomocą **wyjaśnień komplementarnych**.

Zjawiskiem dość powszechnym w nauce – pisał przed laty Stefan Nowak – staje się zaistnienie kilku odmiennych wyjaśnień pewnego realnego zdarzenia, natomiast znacznie rzadziej mówi się o wyjaśnieniach komplementarnych, chociaż są one bardzo powszechne. Jeśli jeden badacz wyjaśnia sukcesy (zdarzenie Z) swoich studentów ich inteligencją (A), a drugi chęcią i wyjątkową dyspozycją do nauki (B), to wcale nie głoszą oni zdań sprzecznych, lecz podają względem siebie wyjaśnienia komplementarne, wymieniając różne składniki istotne dla tego samego warunku wystarczającego. W rozważanej sytuacji oceny A i B wchodzi w skład tego samego warunku wystarczającego zdarzenia (Z) i są tymi czynnikami wyjaśniającymi, lecz każde z nich z osobna może być wyjaśnieniem niekompletnym (Nowak 1970, s. 362-364).

Kończąc prowadzone rozważania – o często polemicznym charakterze – można również zasugerować badaczom, aby nie zawsze formułowali oni *twierdzenia konkurencyjne*. Można się również postarać, aby uniknąć sytuacji – w trakcie prowadzonych eksplikacji – żeby badacz koniecznie zobligo-

wany był do opowiedzenia się za określonym wyborem pomiędzy skrajnościami dokonywanych ocen, pojawiających się wskutek narastającej profesjonalizacji badań i kolejnych dociekań naukowych, prowadzonych w ramach różnych konwencji. „Często w takiej sytuacji mogą być (słusznie/niesłusznie) podważane interesujące koncepcje podmiotu poznawczego. W rezultacie coraz silniejsze jest przekonanie, że treść wiedzy naukowej opatrzona konwencjonalnie przyjętą „[...] nazwą nie jest niezależna ani od gatunkowych cech podmiotu, ani też od aparatury pojęciowej, którą się ona posługuje, artykułując rzeczywistość, ani od języka, w którym wiedza jest formułowana, ani od społeczno-historycznych warunków, w których nauka jest uprawiana, ani od kultury, w którą jest uwikłana” (Amsterdamski 1971, s. 299).

Jeżeli przyjmiemy, iż celem naukowych dociekań staje się próba szczegółowego formułowania kolejnego paradygmatu na poziomie precyzyjnych ustaleń, to właśnie wyjaśnienia komplementarne mogą stanowić ciągłość (w procesie dokonującej się zmiany), przyczyniając się do zapewnienia trwałości pewnych sposobów rozumowania i modyfikowania tradycyjnych paradygmatów na poziomie *dzisiejszej* świadomości metodologicznej. Paradygmat jest zawsze dostatecznie nieprecyzyjny i w miarę *otwarty*, m.in. po to, aby pozostawić wiele miejsca na jego dokładne wypełnienie analityczną treścią. „[...] Kuhn opisuje naukę normalną jako rozwiązywanie łamigłówek zgodnie z regułami paradygmatu. Naukowcy, trudniący się rozwiązywaniem łamigłówek, muszą uznawać, że paradygmat zawiera środki rozwiązywania takich problemów. Niemożność rozwiązania łamigłówki uważa się raczej za porażkę uczonego niż za słabość paradygmatu. Łamigłówki, które nie dają się rozwiązać, uznaje się za anomalie, nie zaś za falsyfikacje paradygmatu. Kuhn twierdzi, że każdy paradygmat zawiera jakieś anomalie i odrzuca wszelkie formy falsyfikacjonizmu” (Siegień 2005, s. 37).

Historia jakiegś dziedziny nauki (subdyscypliny) jest z reguły tworzona z punktu widzenia określonej *filozofii*, która dostarcza zarówno wykładnię samej koncepcji, czym jest dana nauka, jak też dokonuje opisu dotyczącego historii jej dotychczasowego rozwoju i etapów powstawania. Granice rozmaitych normatywnych metodologii ustalały „wewnętrzną” i „zewnątrzną” jej historię, często w sposób zróżnicowany. Te fakty na gruncie jednej logiki dadzą się objąć rekonstrukcją, na innej zaś muszą być odesłane do ponownego wyjaśnienia poprzez historię „zewnątrzną” (Amsterdamski 1971, s. 39).

Wydaje mi się, iż przypomnienie skrupulatnym Czytelnikom powyżej przytoczonych zjawisk i problemów – przebiegających w skali mikro- i makrospołecznej w okresie radykalnych przemian rozciągniętych na razie na przestrzeni dwóch dekad, wielonurtowych i niezbyt jednoznacznych – przyczynić się może do twórczego *renesansu* dalszych poszukiwań o implikacjach

zarówno poznawczych, jak i praktycznych.

Wieloteoretyczność, do której staram się nawiązać, staje się zatem nie zawsze uświadomionym faktem w kręgach pedagogów różnych pokoleń, która obecnie może być postrzegana w kategoriach dużej odmienności występujących stylów i samej prezentacji wyników prowadzonych badań i analiz. Zróznicowana optyka, jak również przyjmowanie odrębnych koncepcji teoretycznych często uniemożliwia prowadzenie jakichkolwiek porównań. Być może, a taką wiarę przedkładam, iż dla młodych badaczy niniejsze opracowanie stanowi uzupełnienie/dopełnienie tradycyjnej wiedzy z zakresu metodologii nauk społecznych ze względu na potrzeby pedagogiki tak teoretycznej, jak i empirycznej.

Jest ono rezultatem przekonania, że zmieniająca się rzeczywistość społeczna stanowi istotny bodziec do ustawicznego rozrastania się tzw. pluralizmu metodologicznego i niebezpieczeństwa, na które jest narażony badacz owładnięty wiarą w poprawność i rzetelność idiografizmu². Sytuacja zmiany społecznej (transformacji) z pewnością stwarza szczególnego rodzaju pokusy, ale i problemy badaczom nauk społecznych. Zrozumienie i uzmysłowienie – jeszcze przed wszczęciem procedury badawczej – istotnych *zaszłości i innowacyjnych przedsięwzięć badawczych* (wszelkich nowości) może przyczynić się do ograniczenia możliwych błędów i uchybień, jak i oczekiwanej oraz aktywnej obecności praktyków i teoretyków badaczy, reprezentantów nauk o wychowaniu w codziennej eksplikacji i formułowaniu wiarygodnych prognoz społecznych. Głęboko też wierzę, że metodologia nauk (wgłębiając się w rzeczywistość procesu poznania) od lat uczy tolerancji i pokory intelektualnej, również wśród rzeczników rodzimej edukacji. Równocześnie jesteśmy przekonani, iż w żadnym przypadku – przy ewentualnie konwencjonalnie podejmowanych zmianach (por.: Krzysztoszek 2011, s. 123-145) nie będzie można podważyć autonomii naszej subdyscypliny jako intelektualnego, tak w przeszłości, jak i obecnie, podmiotu poznającego. Opisana powyżej sytuacja prawdopodobnych zmian/propozycji w obszarze tradycyjnego oblicza współczesnej pedagogiki nie będzie dotyczyć dotychczasowej tożsamości

²Idiografizm (wyjaśnienie idiograficzne): jest to rodzaj określonego, przyczynowego rozumowania. *Idio* – w tym kontekście oznacza wyjątkowy, szczególny, odmienny, wyodrębniony. Gdy badacz kończy prezentację danego wyjaśniania ideograficznego ma poczucie, że w pełni rozumie przyczyny i warunku zajścia danego zjawiska (zachowania, procesu itp.) na podstawie analizy elementów cząstkowych, doprowadzających do wyzwolenia się (powstania) danej okoliczności. W sytuacji postępującej w szybkim tempie zmiany społecznej badacz musi rejestrować na bieżąco często ulotne i przemijające (nietrwałe) zjawiska. Łączy się to z niebezpieczeństwem ujęcia bardzo powierzchownego, zewnętrznego, brakiem kompletnego ukazywania szerszych prawidłowości i trwałych tendencji rozwojowych.

i przyszłego, zapewne interesującego (ale już odmiennego) wizerunku naszej dyscypliny naukowej.

Literatura

- AMSTERDAMSKI S. (1971), Nauka jako przedmiot humanistycznej refleksji, „Studia Socjologiczne”, nr 2, s. 36.
- AMSTERDAMSKI S. (1999), Nauka, [w:] Encyklopedia Socjologii, t. II, Oficyna Naukowa, Warszawa, s. 296.
- GLIŃSKI P. (2011), Społeczeństwo i socjologia 2010. Przemówienie Przewodniczącego PTS na sesji inauguracyjnej XIV ogólnopolskiego zjazdu socjologicznego w Krakowie (8-11 września 2010), [w:] „Informacja bieżąca PTS”, nr 91, Warszawa.
- GUMUŁA W. (2002), Transformacja ustojowa, [w:] Encyklopedia Socjologii, t. IV, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- IDZIKOWSKI B., NARKIEWICZ-NIEDBALEC E., ZIELIŃSKA M., PAPIÓR E., (RED.) (2003), Młodzież polska w nowym łańdźie społecznym, Oficyna Wydawnicza UZ, Zielona Góra.
- IDZIKOWSKI B. (2007), Ciągłość i zmiana profilu zielonogórskich instytucji kultury, „Rocznik Lubuski”, nr 33, Zielona Góra.
- KALETA A. (1992), W poszukiwaniu nowych paradygmatów rozwoju wsi, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 3.
- KLESZCZ R. (1992), Metodologia, filozofia, racjonalność, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 3.
- KOWALEWSKA S. (1981), Wstęp, [w:] Społeczne wartości nauki, red. S. Kowalewska, PWN, Warszawa.
- KOWALSKI M., FALCMAN D. (2010), Świadomość aksjologiczna i podmiotowość etyczna. Analizy i impresje, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- KRZYSZTOSZEK K. (2011), W stronę maszyn społecznych. Jaka będzie socjologia której nie znamy?, „Studia Socjologiczne”, nr 2.
- KUHN T. (1968), Struktura rewolucji naukowych, PWN, Warszawa.
- LEWOWICKI T. (2007), O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki, Instytut Technologii Eksploatacji PJB, Warszawa-Radom.

- MILKOWSKA, OLSZAK-KRZYŻANOWSKA B., (RED.) (2008), *Teraźniejszość i przyszłość osób niepełnosprawnych w kontekście społecznych zmian*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- NARKIEWICZ-NIEDBALEC E. (2007), *Oferta edukacyjna dla młodzieży w województwie Lubuskim*, „Rocznik Lubuski”, nr 33, Zielona Góra.
- NOWOSAD I. (2011), *O zmianie paradygmatu szkolnictwa*, „Edukacja”, nr 1.
- NOWAK S. (1970), *Metodologia badań socjologicznych*, PWN, Warszawa.
- OLECHNICKI K., ZAŁĘCKI P. (1997), *Słownik socjologiczny*, Wyd. Grafitti, s. 150, Toruń.
- OSMAŃSKA-FURMANEK W. (2011), *Dylematy i rozterki uniwersytetu na rozdrożu*, „Edukacja”, nr 1.
- OSMAŃSKA-FURMANEK W., FURMANEK M. (2006), *Pedagogika mediów*, [w:] *Pedagogika. Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*, red. B. Śliwerski, t. III, GWP, Gdańsk.
- PALUCH A. K. (1973), *O pojęciu struktury w naukach społecznych*. Propozycja Claude Lévi-Straussa, „Studia Socjologiczne”, nr 3.
- RADZIEWICZ-WINNICKI A. (2004), *Spółczesność w trakcie zmiany*, GWP, Gdańsk.
- (2008), *Pedagogika społeczna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- (2011), *Konteksty oraz możliwości zastosowania synthetic metodology we współczesnej pedagogice społecznej (żywołowość versus laboratoryzacja świata i planowanie społeczne)*, [w:] *Edukacja społeczna wobec problemów współczesnego człowieka i społeczeństwa*, red. J. Piekarski, T. Pilch, W. Theiss, D. Urbaniak-Zajac, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- SZACKA B. (2003), *Wprowadzenie do socjologii*, Oficyna Naukowa, s. 21, Warszawa.
- SZACKI J. (2007), *Socjologia jak wieża Babel*, „Studia Socjologiczne”, nr 1.
- SIEGIEŃ A. J. (2005), *Paradygmat*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. IV, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- ŚLIWERSKI B. (2011), *Podstawowe prawidłowości pedagogiki*. Podręcznik akademicki, Wydawnictwo APS im. M. Grzegorzewskiej, Warszawa.
- TARKOWSKA E. (1993), *Zmieniająca się rzeczywistość społeczna jako szczególna sytuacja badawcza*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 3.

- TARKOWSKA E. (1998), Czas społeczny, [w:] Encyklopedia Socjologii, t. I, Oficyna Wydawnicza, Warszawa.
- WEJLAND A. P. (2004), Jak żegnać lokalne paradygmaty. O metodologii wywiadu i naukowych wspólnotach dyskursu „Kultura i Społeczeństwo”, nr 1.
- WOLAŃSKI J. (1992), Racjonalność jako modalność, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 3.
- WOŁK Z. (2007), Funkcjonowanie Uniwersytetu w środowisku Zielonej Góry, „Rocznik Lubuski”, nr 33, Zielona Góra.
- WOŁK Z. (2011), Global and local changes on the modern Labour Market, Oficyna Wydawnicza UZ, Zielona Góra.

Andrzej Radziewicz-Winnicki

**DOMINATION OF PARADIGMS OR COMPLIMENTARY
EXPLANATIONS IN THE ERA OF SOCIAL CHANGE?**

Abstract

Social paradigms exists, in the tradition of social sciences, as narrow theoretical and research fields, but they hope to expand beyond their original scope leading to scientific recognition. The author analyzes the nature of paradigms and their usefulness in the era of social change. In final part of the article, the author comes to the conclusion that social sciences researchers should use complimentary explanations instead of applying traditional paradigms.

Arkadiusz Żukiewicz*

**TRANSVERSALIZM Z PERSPEKTYWY PEDAGOGIKI
SPOŁECZNEJ. INTEGRACJA WIEDZY WYWODZONEJ
Z DOROBKU NAUK SPOŁECZNYCH
I HUMANISTYCZNYCH DLA PRAKTYKI DZIAŁANIA
SPOŁECZNEGO**

Pedagogika społeczna jest jedną z subdyscyplin pedagogiki, która podlega procesowi permanentnej dyscyplinaryzacji (por.: Marynowicz-Hetka 2006, s. 27 i nast.). Zdaje się to być naturalną konsekwencją rozwoju prowadzącego do tworzenia nowoczesnych teorii, wzbogacania metodologicznych podstaw poznania przedmiotu pedagogiki społecznej, powiększania pola zainteresowania pedagogów społecznych, a także rozszerzania się potencjału instytucjonalnego (edukacja, rozwój kadr naukowych i środowiska praktyki działania społecznego dla/z/poprzez ludzi angażowanych w proces przetwarzania rzeczywistości życia codziennego). Będąc nauką, pedagogika społeczna przyjmuje od samego początku swego istnienia w Polsce założenie integrowania wiedzy teoretycznej dla praktyki działania na rzecz przekształcania warunków ludzkiego życia w teraźniejszości i przyszłości (Kowalski 1980, s. 71; Marynowicz-Hetka 2006, s. 157). Wyraża to jednoznacznie Helena Radlińska w słowach charakteryzujących pedagogikę społeczną jako naukę praktyczną:

[...] rozwijającą się na skrzyżowaniach nauk o człowieku, biologicznych i społecznych z etyką i kulturoznawstwem (teorią i historią kultury) dzięki własnemu punktowi widzenia. Można go najkrócej nakreślić jako zainteresowanie wzajemnym stosunkiem jednostki i środowiska, wpływem warunków bytu i kręgu kultury na człowieka w różnych fazach jego życia, wpływem ludzi na zapewnienie bytu wartościom przez ich przyjęcie i krzewienie oraz przetwarzanie środowisk „siłami człowieka w imię ideału (1961, s. 361).

Cytowana autorka, zarazem twórczyni polskiej pedagogiki społecznej i jej propagatorka wśród licznych pokoleń działaczy społecznych oraz teoretyków (Lepalczyk 1995, s. 7-8) wyjaśnia dalej, że pedagogika społeczna

*Arkadiusz Żukiewicz – dr hab. pedagogiki społecznej, prof. nadzw. Uniwersytetu Łódzkiego/Katedra Pedagogiki Społecznej.

jest nauką otwartą i dynamiczną. Żywo reaguje na zmiany w życiu ludzkim. Aktywność badawcza i teoriiotwórcza jest warunkowana rozwojem myśli teoretycznej i doświadczeń praktycznych. Wylicza tu nauki i ich dziedziny, których dorobek pożytkuje pedagogika społeczna. Na jej gruncie tworzy się synteza o człowieku wraz z modelami aplikacyjnymi, umożliwiającymi jej urzeczywistnienie w polu praktyki (Radlińska 1961, s. 361-362). Wśród wskazanych, Helena Radlińska wyróżnia nauki biologiczne i lekarskie, psychologię (w szczególności rozwojową, wychowawczą i społeczną), nauki pedagogiczne (zwłaszcza leczniczą – współcześnie jest to pedagogika zdrowia), kulturoznawstwo, socjologię, politykę społeczną, historię (w szczególności historię kultury i wychowania, historię społeczną i gospodarczą oraz historię ruchów społecznych) (por.: Wiatrowski 2007, s. 189 i nast.). W ślad za tym katalogiem wskazać można znanych badaczy i teoretyków reprezentujących odpowiednie dyscypliny i dziedziny nauki, z którymi Helena Radlińska współdziałała w okresie swej aktywności akademickiej. Szczegółowy opis przedstawia w listach do Irki, przedstawiających autobiograficzny portret z perspektywy działacza społecznego, nauczyciela i teoretyka, a także bojownika o wolność, niepodległość oraz prawa ludzkie do oświaty i rozwoju społecznego (Radlińska 1964, s. 329 i nast.).

Szczególne miejsce w opisie pedagogiki społecznej dokonany przez przywołaną autorkę zajmuje praktyka – utylitarny wymiar pedagogiki społecznej. To, co jest tworzone na gruncie teoretycznej aktywności ma służyć poprawie warunków życia i rozwoju ludzkiego (por.: Mazurkiewicz 1995, s. 71 i nast.). Praktyczny charakter opisywanej subdyscypliny wynika z warunków i potrzeb, w jakich pedagogika społeczna rodziła się w Polsce. Okres krzewienia idei pozytywistycznych, pracy organicznej u podstaw, walki z ciemnotą poprzez oświatę i rozwój czytelnictwa, troski o kulturalny, społeczny, patriotyczny, a także gospodarczy rozwój podzielonego na trzy zabory społeczeństwa polskiego, wszystko to implikowało konieczność budowania modeli działania praktycznego. Ich zadaniem było umożliwienie efektywnego angażowania i wykorzystania potencjału sił ludzkich pozostających w dyspozycji zniewolonego i rozdrobnionego narodu. W pedagogice społecznej Helena Radlińska odkryła szansę dla skutecznego integrowania dorobku różnych dyscyplin naukowych. W perspektywie teoretycznej (na gruncie nowej subdyscypliny pedagogiki – pedagogiki społecznej) można było budować nowoczesne ówczesnie modele oddziaływania społecznego z uwzględnieniem teorii i wiedzy wywodzonej z osiągnięć różnorodnych obszarów nauki. Inspiracja i zachęta do działania, do przezwyciężania trudności w codziennych sprawach, przy jednoczesnym wsparciu takich czynników, jak wola, wiedza czy zinternalizowane wartości wspólne to nic innego jak aplikacja teorii akty-

wizacji sił ludzkich w procesie tworzenia przestrzeni działania społecznego. Ta i inne teorie wynikające z syntezy osiągnięć różnych nauk to przykłady dorobku pedagogiki społecznej w służbie teorii dla praktyki działania społecznego i przebudowy rzeczywistości życia codziennego.

Można przyjąć (w ramach współczesnej kontynuacji myśli Heleny Radlińskiej), że w obszarze zainteresowania pedagoga społecznego pozostaje nie tylko człowiek, ale i środowisko, w którym żyje; nie tylko sprawy życia indywidualnego, ale i zbiorowego (Radlińska 1961, s. 361 i nast.; Marynowicz-Hetka, red. 2007; Kromolicka red. 2008). Wzajemne przenikanie się czynników warunkujących jakość i style życia ludzkiego w wymiarze osobowym i grupowym (jak również społecznym) stanowią swoistą macierz, z której wyprowadzane są teoretyczne podstawy wyjaśniania mechanizmów determinujących ludzkie życie oraz modele działania praktycznego zorientowanego na podnoszenie kultury życia codziennego i wspieranie rozwoju człowieka, rodziny, grup ludzkich, społeczności czy całych społeczeństw, tak w teraźniejszości, jak i w przyszłości. Znamienne w tym kontekście staje się łączenie dorobku różnych dyscyplin/subdyscyplin/dziedzin nauki, których wyniki poznania i aktywności teoriiotwórczej umożliwiają tworzenie modelowych rozwiązań, uprawomocnionych postępowaniem zgodnym ze sztuką metodologicznego poznania określonych wycinków rzeczywistości. Powstająca w polu syntezy pedagogiki społecznej macierz wymaga obecnie przekraczania granic i podziałów instytucjonalnych czy dyscyplinarnych.

Łączenie dorobku licznych nurtów i punktów widzenia naukowego, dążenie do tworzenia obrazów uniwersalnych, uwzględniających złożoność i wielowymiarowość świata ludzkiego, budowania odpowiednich modeli umożliwiających prowadzenie działań praktycznych stanowiących wynik badań i namysłu teoretycznego nad różnorodnymi kwestiami życia ludzkiego i społecznego to wyzwania dla współczesnej nauki. Nie sprzyja temu atmosfera konkurencyjności i „walki” o prymat, o pozycję w strukturze, o przewożenie czy pozyskiwanie funduszy na prowadzenie działalności badawczo-naukowej. Nie sprzyja temu także zanikanie „kultury bycia” w środowisku naukowym. Nierzadko „mieć” staje się przyczyną obniżania jakości pracy naukowej czy nawet dydaktycznej na uczelniach wyższych. W kontekście promocji „kadr naukowych” zwraca na ten problem uwagę prof. J. Pólturzycki, przy okazji analizy aksjologicznych aspektów kształcenia pedagogicznego w Polsce ostatnich lat (Pólturzycki 2008, s. 66 i nast.).

Bardzo trudno jednoznacznie wypowiadać się z odpowiedzialnością o stanie współczesnej nauki, tym bardziej o kryzysie, którego symptomy można dostrzegać w różnego rodzaju wymiarach funkcjonowania instytucji czy dyscyplin. Mimo że celem niniejszego rozważania nie jest ocena lub ana-

liza stanu nauki w ogólnym wymiarze, ani tym bardziej nauki w Polsce, uwagi te mają znaczenie w kontekście dalszych rozważań. Prowadzi ono bowiem do namysłu nad perspektywą „współ...” . Owe „współ...” oznacza tu budowanie podstaw dla współtworzenia, współprzetwarzania, współdziałania, współpracy, współdzielenia, współodpowiedzialności, współ... za teraźniejszość i przyszłość. We „współ...” jest miejsce dla wszystkich, którzy uznają życie ludzkie, rodzinne, wspólnotowe, grupowe, środowiskowe czy społeczne za wartość godną poświęcenia własnej uwagi i energii dla budowania oraz przetwarzania rzeczywistości życia codziennego w imię ideału dobra, sprawiedliwości, prawdy, pokoju, miłości czy szacunku dla godności każdego człowieka. Ten katalog aksjologiczny pozostaje wciąż otwarty na wszelkie wartości, dla których w imię humanistycznych idei ludzie podejmują każdego dnia specyficzny wysiłek. Ma on ostatecznie przyczyniać się do współtworzenia takich relacji międzyludzkich, które będą sprzyjały rozwojowi człowieka w trudnych współcześnie warunkach depersonalizacji stosunków interpersonalnych, atrofii więzi rodzinnych i środowiskowych czy uprzedmiotowienia dostrzeganego nie tylko w sferze stosunków gospodarczych, ale i w przestrzeni relacji rodzinnych, sąsiedzkich, rówieśniczych czy środowiskowych. Deprecjacja człowieka z uwagi na jego niski status zawodowy bądź społeczny, pozycję w strukturze rodzinnej czy grupowej, niewydolność fizyczną, umysłową czy materialną (finansową) to przejawy, które można porównywać do tak negatywnych zjawisk jak faszyzm, komunizm, rasizm czy holokaust. Trudno usprawiedliwiać nieetyczne działania ludzkie prawami konkurencyjności, nie sposób godzić się na milczenie w sytuacjach nieuczciwości, zakłamywania prawdy czy niszczenia dobra w imię tzw. „praw rynku” bądź wolności słowa, której w rzeczywistości brak zwyczajnej przyzwoitości i odpowiedzialności. Postawy społecznego egoizmu, przemocy i agresji przejawiające się w działaniach, których efektem jest cierpienie, upokorzenie czy wręcz marginalizacja bezbronnych (por.: Kwieciński 2002), słabych, niezaradnych (por.: Kawula 2006, s. 540-542; Radziewicz-Winnicki 1997, s. 28 i nast.) zasługuje na rozstrzygnięcia z udziałem nie tylko praktyków działania społecznego, ale i teoretyków, którzy z owego działania czynią przedmiot swego zainteresowania. Owa konsolidacja potencjału stanowiącego z jednej strony siły praktyków i teoretyków, z drugiej zaś praktyków różnych specjalności i teoretyków różnorodnych dyscyplin czy dziedzin nauki, daje szansę tworzenia zespołów badawczo-edukacyjno-działaniowych, które przewyciężą impas w procesie pogłębiającej się destytucji indywidualnego człowieka w globalnym świecie.

Koncentrując uwagę na środowisku naukowców, którzy w wymiarze badawczo-dydaktycznym nie tylko wytwarzają i przekazują wiedzę, ale

kształtują również świadomość oraz postawy praktyków, warto przywołać stanowisko prof. Anny Przecławskiej oraz prof. Wiesława Theissa, którzy na gruncie pedagogiki społecznej zarysowali obraz kreatora nowoczesnego świata: „Twórcą nowych kształtów świata jest człowiek odpowiedzialny, osoba świadoma swych możliwości i ograniczeń. Człowiek odpowiedzialny za swoje myśli i czyny dostrzega przede wszystkim to, co ludzi łączy. Nie jest nim zwolennik rewolucji, burzenia, wyrwania »z korzeniami«, ani też twórca pseudoradykalnych programów zmiany społecznej odległych od potrzeb życia i ludzi. Jest to natomiast pragmatyk, który widzi, iż świat jest lub mógłby być wspólnotą ukierunkowaną na dobro ogólne, wartości, które przekraczają granice partykularnych interesów. Co więcej, człowiek taki potrafi przełożyć owe idee na język współpracy, solidarności oraz porozumienia” (Przecławska, Theiss 1996, s. 15).

Zdaje się zasadne przyjęcie założenia, że przedstawiciele środowiska naukowego są powołani do takiej właśnie odpowiedzialności, w imię której możliwe będzie nie tylko urzeczywistnianie wskazanych przez cytowanych autorów idei, ale efektem tego stanie się również odbudowa zaufania, które stanowi fundament społeczeństwa (Sztompka 2007, s. 67 i nast.). Zaufanie do nauki, zaufanie do naukowców nie zrodzi się z „produkcji” pseudoteorii, które w rzeczywistości mogą być traktowane co najwyżej jako hipotezy lub tezy wymagające uzasadnienia naukowego. W długiej perspektywie trwania zaufanie można budować lub odbudowywać poprzez wymierne osiągnięcia. Nauka, która służy życiu, nauka, która pomaga w budowaniu lepszego świata, nauka, która ułatwia rozumienie i w konsekwencji rozwiązywanie konkretnych problemów, nawet jeśli jest daleko od codziennej rzeczywistości zyskuje uznanie i szacunek społeczny.

Nauki społeczne i humanistyczne, obok innych nauk mają szczególne zadanie, które prowadzi do wyzwania się ze stereotypów i wzajemnej konkurencyjności czy niekiedy manifestowanej niechęci. Idea tworzenia holistycznego obrazu świata, który obejmie wielowymiarowość i złożoność ludzkiego istnienia w perspektywie „ja” oraz „my”, zdaje się wykluczać akceptację dla „oni”. Chodzi tu o cedowanie odpowiedzialności na mitycznych „onych – ich”, którzy są zobowiązani do realizacji zadań niewygodnych, wymagających poświęcenia czy zaangażowania. Perspektywie konsumpcjonizmu przeciwstawia się tu perspektywa współuczestnictwa w dziełach służących wspólnemu dobru. Współuczestnictwo w działaniu opiera się na partycypacji, na przezwyciężaniu tego, co dzieli, na łączeniu potencjału sił ludzkich, sił różnych dyscyplin nauki w imię tworzenia teoretycznych podstaw dla budowania modeli działania praktycznego, modeli wyjaśniających i ułatwiających rozumienie złożonego, wielowymiarowego świata ludzkich powiązań i zależno-

ści.

Współdziałanie prowadzi do tworzenia zespołów, których członkowie posiadają różnorodne kompetencje, umożliwiające wzajemne uzupełnianie się w sferze potrzeb odkrywania i poznawania wybranych wycinków rzeczywistości. Im bogatszy zbiór kompetencji, tym większa szansa na dokładniejszy obraz poznawanego świata. Georg Herbert Mead zwraca uwagę na swoiste trudności związane z tworzeniem grupy realizującej wspólny cel. Są to zarazem niebezpieczeństwa, które powodują ograniczenia potencjału sprawczego w podejmowanym działaniu zespołowym. Zalicza się tu trudności z koordynacją działań, konieczność budowania wewnętrznej struktury, która wymaga odpowiedniego doboru partnerów czy określenia miejsca w owej strukturze wraz z zakresem przypisanych zadań. Jednak tym, co zdaje się być najważniejsze jest wspólna idea, która łączy poszczególnych uczestników współdziałania. Autor przywołuje tu również inteligencję jako czynnik konieczny do maksymalizacji skuteczności i efektywności podejmowanych działań. Analizując zagadnienia pomocy udzielanej innym, G. H. Mead zauważa, że: „jeśli można utworzyć dobrze zorganizowaną grupę, która pracuje jako jednostka, osiąga się wtedy uczucie osobowości, które jest doświadczeniem pracy zespołowej i z intelektualnego punktu widzenia jest to forma wyższa od abstrakcyjnego braterstwa. Praca zespołowa istnieje wszędzie tam, gdzie wszyscy pracują dla osiągnięcia wspólnego celu, a każdy czuje, że ten cel przenika szczególną funkcję, którą on wykonuje” (Mead 1975, s. 381).

Cytowany autor wzmacnia przekonanie o słuszności budowania wspólnoty idei i celu, które są nadrzędne wobec osobowego – ludzkiego wymiaru współdziałania. Czy rzeczywiście tak jest? Można postawić tu pytanie o owe relacje osobowe członków zespołu. Z doświadczenia wieloletniego działacza i badacza problemów społecznych mogę poczynić osobistą uwagę, że najlepiej określone cele i zadania, najdokładniej sprecyzowana misja zespołu i działania, wspólnie wyznawana idea stanowiąca impuls do działania nie zawsze wytrzymują próbę napięć międzyludzkich. Owe napięcia, wynikające z bogactwa i różnorodności doświadczeń, motywacji, aspiracji czy zwyczajnych pragnień, są naturalną konsekwencją kumulacji zespołowej i wartością wpisaną w grupę. Nieuniknionym jest zderzenie z odmiennością charakterów, postaw czy wyznawanych wartości i priorytetów, nawet przy celowym doborze poszczególnych członków zespołu. Jednak, a może właśnie dlatego, tak istotnym jest czynnik relacyjny, tworzenie warunków sprzyjających tolerancji dla wielorodności i zróżnicowania w postrzeganiu świata, wielości dróg konstruowania modeli osiągania celu czy organizacji pracy operacyjnej. Akceptacja różnorodności i wielowymiarowości zespołowej, tworzenie

perspektywy wspól... to bodaj najtrudniejsze zadanie, jakie staje przed organizatorami pracy zespołowej. Każde indywiduum, które zostaje powołane do wspólnoty działania społecznego wymaga odpowiedniego przygotowania, swoistego sformatowania dla potrzeb podejmowania wysiłków współtworzenia przestrzeni współdziałania nie tyle obok innych czy wśród innych, co we wspólnocie z innymi. Osią centralną owej wspólnoty będzie zinterioryzowany cel i idea, z której jest on wywodzony, ale konieczne są tu równoległe postawy i wartości orientujące działacza/badacza w perspektywie wspól... Uzdalniają one człowieka do przyjęcia pozycji równorzędnej wobec pozostałych współuczestników określonego typu działania, bez poczucia gradacji, bez kompleksów czy bezpodstawnej wyjątkowości sytuującej go ponad innymi.

Przykład środowiska akademickiego jawi się tu jako szczególny rodzaj takiej wspólnoty, która koncentrując swój wysiłek na osiągnięciu określonych celów może nie tylko skutecznie wzbogacać obraz danej rzeczywistości, co pomagać w jej rozumieniu i przebudowie dla dobra wspólnego. Przestrzeń działania społecznego stanowi tu doskonały obszar, w którym możliwe jest łączenie potencjału sił ludzkich. Jest to zarazem pole, w którym istnieje potrzeba integrowania wiedzy wywodzonej z różnych nauk, orientacji metodologicznych czy paradygmatów, będących wynikiem wielowiekowego rozwoju różnorodnych dyscyplin i dziedzin doktryny. Szczególnym przykładem mogą tu być nauki społeczne i humanistyczne, których przedmiot poznania w głównej mierze odnosi się do człowieka i jego środowiska oraz aktywności ludzkiej tak w teraźniejszości, jak i przeszłości. Obszary aktywności badawczej i punkt zainteresowania szczegółowego (przedmioty poznania), jak również towarzyszące temu podejścia metodologiczne wyznaczają akademickie granice dyscyplinarne. Nietrudno jednak dostrzec, że indywidualnie wywodzona wiedza z poszczególnych dyscyplin nauki pozwala tworzyć obrazy świata nacechowane swoistą monotonią ograniczającą się do konkretnych punktów widzenia konkretnych dyscyplin. Nawet wewnętrzna wielowymiarowość i uznawana coraz częściej konieczność akceptacji dla różnorodności dróg poznawania złożonej materii, będącej przedmiotem zainteresowania badawczego nie gwarantuje holistycznej perspektywy tworzonego obrazu eksplorowanych wycinków rzeczywistości. Dyscyplinarne ograniczenia są tu bowiem naturalną konsekwencją troski o tożsamość i jednoznaczność ontologiczną, epistemologiczną czy aksjologiczną badaczy konkretnej proweniencji. Jednak w budowaniu złożonego i możliwie całościowego obrazu świata potrzebne jest przekraczanie granic dyscyplinarnych oraz przełamywanie tego, co najogólniej można określić ramami konkurencyjności.

Porozumienie transdyscyplinarne budowane w perspektywie transwer-

salnego łączenia dorobku i kompetencji środowisk nauki reprezentujących różnorodne dyscypliny, subdyscypliny czy dziedziny zdaje się być jedną z dróg skutecznego wspierania praktyki działania społecznego w przetwarzaniu i przebudowywaniu rzeczywistości życia ludzkiego. Nauki humanistyczne i społeczne są tu w sposób szczególny powołane do służby na rzecz człowieka i ludzkości. Jako nauki szczegółowe mogą one wspierać praktyków w procesie poprawy warunków życia i rozwoju ludzkiego. Wymiar teoretycznego i metodologicznego wsparcia pola działania społecznego zdaje się tu być nader istotny z uwagi na istniejące potrzeby, wynikające z dynamiki zmian i intensyfikacji rozwoju cywilizacyjnego, za którym praktyka nie zawsze jest w stanie podążać równomiernie. Mowa tu szczególnie o formach działalności instytucjonalnej, której konstytutywnym elementem jest sfera prawnej regulacji, stanowiącej podstawę dla podejmowanej aktywności określonych służb społecznych. Ich działalność jest jednoznacznie reglamentowana przez czynniki decyzyjne, odpowiedzialne za redystrybucję środków publicznych, będących źródłem finansowania działalności odpowiednich instytucji użyteczności publicznej.

W polskim modelu pomocy społecznej sfera ta determinuje także w znacznym stopniu zakres działalności sektora pozarządowego. Dzieje się tak, ponieważ przyjęte rozwiązania odnoszące się do realizacji zadań państwa w trybie zlecenia organizacjom dobroczynnym, rozszerza krąg odbiorców owych środków publicznych. Stąd kwestia planowania i finansowania oraz organizacji działalności służb społecznych (tak instytucji państwowych czy samorządowych, jak i organizacji pozarządowych) wymaga pozyskiwania wiedzy i diagnozowania zjawisk oraz tendencji zmian procesów społecznych zarówno w teraźniejszości, jak i na przyszłość. Prognozowanie przyszłych zmian w oparciu o wiedzę i doświadczenia wywodzone z dorobku teoretycznego nauk społecznych i humanistycznych może wydatnie wspierać proces modelowania systemowego zarówno w sferze polityki społecznej czy pomocy społecznej, jak i metodyki działania społecznego.

W transwersalnej perspektywie – o której w wymiarze filozoficznej refleksji nad transwersalnym rozumem rozważanie prowadzi Wolfgang Welsch (Welsch 1998, s. 31 i nast.; por.: Mikołajczyk 2009, s. 33 i nast.), na płaszczyźnie zaś społeczno-pedagogicznej gruntowny wykład przedstawia Ewa Marynowicz-Hetka (2006, s. 163 i nast.; 2007, s. 554 i nast.; 2008, s. 22-26) – można dostrzec znaczący potencjał ujawniających się możliwości łączenia dorobku różnorodnych dyscyplin i dziedzin nauk społecznych oraz humanistycznych – dający się spożytkować w toku działania społecznego. Potencjał ten wymaga jednak przyjęcia owej perspektywy transwersalnej, która w tym kontekście oznacza spojrzenie na wspólny przedmiot poznania symboliczny-

mi oczami różnych perspektyw determinowanych dyscyplinarną proveniencją badaczy przy równoczesnym stworzeniu syntezy, stanowiącej kompromis wyrażony w postaci wspólnego obrazu odzwierciedlającego wysiłki i osiągnięcia różnych punktów widzenia. Można to wyrazić w postaci przykładowego obrazu dokonanego przez zespół badaczy. Oni to, poznając ten sam przedmiot eksploracji z perspektywy własnych dyscyplin i instrumentarium metodologicznego, przekraczają w końcowej fazie granice dyscyplinarne. Na etapie tworzenia owego obrazu generują wspólny język, za pomocą którego przedstawiają obraz badanej rzeczywistości „jednym, wspólnym głosem”. Wzbijając się ponad granice reprezentowanych przez siebie dyscyplin, tworzą obraz świata, który jest wygenerowany wysiłkiem wspólnym, powstałym w toku współdziałania. Taki obraz stanowi wielowymiarową, całościową, ale również zintegrowaną prezentację badanego wycinka określonej rzeczywistości. Powstaje w ten sposób nowa jakość, będąca syntezą dorobku różnych dyscyplin i dziedzin nauki, ujawniająca się w zwartym i holistycznym obrazie świata oddającym wielowymiarową macierz podmiotów, przedmiotów, sytuacji, zjawisk i procesów dokonujących się w przestrzeni poznawanego życia ludzkiego. Tego rodzaju integracja wiedzy i transdyscyplinarnego dorobku teoretycznego może stanowić znaczący wkład w proces tworzenia modelowych rozwiązań dla działania społecznego, podejmowanego w różnorodnych obszarach życia ludzkiego.

Przyjmując transversalny wymiar działania społecznego, koniecznym zdaje się budowanie go w oparciu o perspektywę „współ...”, która to w odniesieniu do aktywności akademickiej niesie ze sobą liczne niebezpieczeństwa i zagrożenia, powodowane wysokim wskaźnikiem indywidualizacji poszczególnych dyscyplin i subdyscyplin nauk społecznych i humanistycznych, a także swoistym dla indywidualnych badaczy poczuciem potrzeby odrębności i oryginalności. Ta cecha w szczególności i znaczący sposób ogranicza możliwość udziału w przedsięwzięciach zespołowych, gdzie perspektywa „współ...” jest elementem konstytutywnym. Stanowi ona nie tylko podstawę, ale i wyznacznik zdolności do generowania obrazu w wymiarze transversalnym, który przekroczy granice pluridyscyplinarnego i interdyscyplinarnego poznania określonej rzeczywistości (por.: Marynowicz-Hetka 2006, s. 162-163).

W konkluzji tego rozważania można dostrzec, że pedagogika społeczna jest tą subdyscypliną, która od samego początku swego istnienia w polskich warunkach przyjmuje koncepcję integrowania wiedzy i dorobku tworzonego w przestrzeni różnorodnych nauk dla praktyki przebudowy rzeczywistości życia codziennego w teraźniejszości i przyszłości. Być może właśnie dlatego na jej gruncie podejmowany jest w Polsce problem transversalności

i transwersalizmu w kontekście rozwoju dyscypliny, jak również integrowania potencjału sił ludzkich, reprezentujących różnorodne obszary aktywności teoretycznej i praktycznej na rzecz poprawiania świata w imię dobra wspólnego. Ważne przy tym staje się, aby sami pedagodzy społeczni odrzucali idee konkurencyjności, rywalizacji czy wręcz zwalczania odrębności, ale w perspektywie „współ. . .” poszukiwali rozwiązań, które będą jednoznacznie służyły umacnianiu w życiu codziennym takich wartości, jak: prawda, uczciwość, wolność, dobro, miłość, szacunek dla godności ludzkiej, tolerancja dla różnorodności oraz wszelkich innych, które służą pomnażaniu dobrostanu i rozwoju ludzkiego w świecie współczesnym i przyszłym.

Literatura

- KAWULA S., (RED.) (2006), *Pedagogika społeczna: dokonania, aktualność, perspektywy*. Podręcznik akademicki dla pedagogów, Wyd. Adam Marszałek, Toruń.
- KOWALSKI S. (1980), *Pedagogika społeczna H. Radlińskiej a socjologia wychowania*, [w:] *Pedagogika społeczna Heleny Radlińskiej*, red. J. Badura, I. Lepalczyk, TWWP, Warszawa.
- KWIECIŃSKI Z. (2002), *Bezbronni. Odpad szkolny na wsi*, Wyd. Edytor, Toruń.
- KROMOLICKA B., (RED.) (2008), *Pedagog społeczny w meandrach środowiska lokalnego*, Wyd. Ars Atelier, Szczecin.
- LEPALCZYK I. (1995), *Geneza i rozwój pedagogiki społecznej*, [w:] *Pedagogika społeczna*, red. T. Pilch, I. Lepalczyk, Wyd. Żak, Warszawa.
- MARYNOWICZ-HETKA E. (2006), *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, T. 1, WN PWN, Warszawa.
- MARYNOWICZ-HETKA E., (RED.) (2007), *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, T. 2, WN PWN, Warszawa.
- MARYNOWICZ-HETKA E. (2008), *Zintegrowany paradygmat analizy działania pedagoga społecznego w kierunku transwersalności pedagogiki społecznej*, [w:] *Pedagog społeczny w meandrach środowiska lokalnego*, red. B. Kromolicka, Wyd. Ars Atelier, Szczecin.
- MAZURKIEWICZ E. A. (1995), *Walory praktyczności pedagogiki społecznej*, [w:] *Pedagogika społeczna*, red. T. Pilch, I. Lepalczyk, Wyd. Żak, Warszawa.
- MEAD G. H. (1975), *Umysł, osobowość i społeczeństwo*, PWN, Warszawa.

- MIKOŁAJCZYK H. T. (2009), Rozum transversalny, czyli o postmodernistycznym rozumieniu racjonalnym, [w:] „Słupskie Studia Filozoficzne”, Nr 8, Akademia Pomorska, Słupsk.
- PÓŁTURZYCKI J. (2008), Potrzeba rekonstrukcji aksjologii w pedagogicznych studiach akademickich, [w:] Aksjologia w kształceniu pedagogów, red. J. Kostkiewicz, Wyd. Impuls, Kraków.
- PRZECŁAWSKA A., THEISS W. (1996), Pedagogika społeczna: nowe zadania i szanse, [w:] Pedagogika społeczna – kręgi poszukiwań, red. A. Przecławska, Wyd. Żak, Warszawa.
- RADZIEWICZ-WINNICKI A. (1997), Emeryci i renciści w sytuacji społecznego ubóstwa, Wyd. UŚ, Katowice.
- SZTOMPKA P. (2007), Zaufanie. Fundament społeczeństwa, Wyd. Znak, Kraków.
- WELSCH W. (1998), Transkulturowość. Nowa koncepcja kultury, [w:] Filozoficzne konteksty rozumu transversalnego. Wokół koncepcji Wolfganga Welscha, cz. 2, red. R. Kubicka, Wyd. Fundacji Humaniora, Poznań.
- WIATROWSKI Z. (2007), Pedagogika społeczna a inne obszary wiedzy naukowej, [w:] Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki, T. 2, red. E. Marynowicz-Hetka, WN PWN, Warszawa.

Arkadiusz Żukiewicz

**TRANSVERSALISM FROM THE PERSPECTIVE OF SOCIAL
PEDAGOGY. INTEGRATION OF KNOWLEDGE DERIVED FROM
SOCIAL SCIENCES AND HUMANITIES FOR THE PRACTICE OF
SOCIAL PERFORMANCE**

Abstract

Transversalism from the perspective of social pedagogy. Integration of knowledge derived from social sciences and humanities for the practice of social performance.

Social pedagogy is one of pedagogy subdisciplines which in a particular way emphasises its utilitarian character. As a detailed science, it thoroughly develops its theoretical potential and, continuing the work of Helena Radlińska (the pioneer of Polish social pedagogues), nurtures the ideas of the service of humanity and reality.

The integration of knowledge representing the output of multiple disciplines and fields of study is one of the constitutive characteristics of social pedagogy. It leads to the currently analyzed perspective of transversal connection of competences represented by practitioners and theoreticians from a variety of backgrounds and perspectives. With regard to the social sciences and humanities it can be seen that the integrated power potential of academic circles can significantly promote the processes of social actions, which serve to raise the quality and cultural aspects of everyday life as well as improve the conditions of human life in the present and future. There is a need, however, for ability and skill of perspective interiorization „co-...”, which enables researchers and activists to build a community oriented to creating common good in a variety of forms and dimensions. Such a „co-...” perspective constitutes a starting point for collaboration, cooperation, co-creation, co-reconstruction, co-responsibility, „co-...”, that multiply human welfare in present and future life.

Paweł Prüfer*

EDUKACJA I WYCHOWANIE W WYOBRAŹNI SOCJOLOGICZNEJ

Wprowadzenie

Odkrywanie nowej tożsamości pedagogiki dokonuje się z pewnością poprzez próby metateoretycznych i wielopłaszczyznowych analiz, w których znaczącą rolę odgrywa namysł o charakterze metodologicznym. Oprócz systematycznie prowadzonych badań empirycznych i szczegółowych, których nie brakuje za względu na ciągle nowe uwarunkowania kontekstualne, będące wynikiem przemian społeczno-kulturowych, pojawiają się także pewne intuicje, próby oraz diagnozy, będące wyrazem troski o coraz lepszą efektywność oddziaływania wychowawczego i socjalizacyjnego. Fakt ten oddziałuje także na potrzebę oraz faktyczną odpowiedź na nią, opracowań o charakterze teoretycznym, lokujących się w obrębie i na obrzeżach dyscypliny, jaką jest pedagogika. Słusznie zauważa Heinz-Herman Krüger, że w obrębie nauki pedagogicznej występują różne nurty, spośród których żaden nie może sobie rościć pretensji do bycia dominującym (2005, s. 69). To chyba słuszna intuicja, aby uczynić przedmiotem pedagogicznych poszukiwań badawczych elementy ściśle z nią związane i do niej przynależące, tak jak wskazuje na to rozwój myśli pedagogicznej w ciągu wieków i dekad. Można zgodzić się przecież, że dyscyplina ta sięga swoimi korzeniami do starożytności, choć status dyscypliny zaczął kształtować się dopiero w okresie nowożytnym (Palka 2000, s. 96). Od początku także problematyka wychowania i edukacji była związana z socjologią (Woźniak 1998, s. 57).

Powyższe informacje zatem mogą istotnie inspirować do tego, by podejmować próby pójścia specyficzną, ale jednocześnie także wyznaczoną już wcześniej drogą, mianowicie taką, by oprócz analiz podstawowych elementów tej dyscypliny, będących czymś w postaci jej kanonu przedmiotowego i lokującego się ściśle w ramach jasno zakreślonej co do jej granic dyscypliny, podjąć próbę sięgania po narzędzia badawcze zaczerpnięte z innych nauk,

*Paweł Prüfer – doktor nauk humanistycznych w zakresie socjologii; zainteresowania badawcze: teoria socjologiczna, katolicka nauka społeczna, etyka społeczna, socjologia młodzieży, socjologia zbiorowości terytorialnych.

społecznych i humanistycznych szczególnie. W niniejszej syntezie skoncentrujemy się przede wszystkim na odniesieniu pedagogiki do socjologii, wskazując także, iż nie jest to rzecz podyktowana panującą dziś modą na potrzebę interdyscyplinarności, a bardziej sięganiem do historii, gdzie uwidacznia się istotnie wskazany wyżej związek, jak i otwartością w nowych poszukiwaniach badawczych. Stąd ma tu miejsce przyglądanie się zagadnieniom edukacji i wychowania – podstawowym elementom konstytuującym przedmiotowo pedagogikę jako dyscyplinę naukową – w poszerzonej perspektywie, dzięki zastosowaniu tzw. „wyobraźni socjologicznej”, na którą wskazywał socjolog Charles Wright Mills (2008). Staje się ona ważnym odniesieniem nie tylko w postaci jej dosłownego, a więc takiego znaczenia, jakie mu nadał sam autor, lecz również w próbie *wypełnienia* jej nową treścią, zarówno aktualną, ale wierną temu, co wykoncypował amerykański socjolog, jak i wykraczającą poza jego możliwe przewidywania co do interpretacji i krytyki tejże koncepcji. W tym właśnie aspekcie upatruje się uzasadnionej próby *poszerzenia* pojęcia „wyobraźnia socjologiczna” o płaszczyznę pedagogiczną. Rozważania lokowane są jednak w obrębie obszaru nachodzących na siebie obserwacji oraz możliwości interpretacyjnych z zakresu teorii socjologicznej (socjologii edukacji), jak i pedagogiki, ze wskazaniem na zaakcentowanie tej pierwszej.

Myśl socjologiczna w pedagogice czy pedagogika a socjologia?

Florian Znaniecki uznał, iż wychowanie można traktować jako fakt społeczny. Wydaje się, że cenne będzie przytoczenie fragmentu, który nakreśla ten pogląd: „Jeżeli jako bezstronni obserwatorowie przystąpimy do zbadań faktów, objętych w pojęciu *wychowanie*, nie robiąc przy tym żadnych planów, nie stawiając żadnych ideałów pedagogicznych stwierdzimy z łatwością, że fakty te należą do dziedziny zjawisk społecznych w ścisłym znaczeniu tego terminu. [...] Wychowanie jako działalność społeczna należy więc do tej samej dziedziny zjawisk, co np. życie towarzyskie, współdziałanie i współzawodnictwo na terenie zawodowym, praca organizacyjna w stowarzyszeniach i związkach wszelkiego rodzaju, polityka państwowa, narodowa lub kościelna” (Znaniecki 2001, s. 3). Jak więc widać, jest to uzasadnienie z zastosowaniem argumentacji pochodzącej z nauk społecznych, zwłaszcza z socjologii. Z pewnością dla wielu pedagogów taka perspektywa badawcza będzie wielce uproszczoną, lecz trudno zaprzeczyć zasadności ujęcia socjologicznego w kwestii wychowania, zwłaszcza jeśli przyjmie się za słuszne odniesienie do kontekstualnego charakteru tegoż pojęcia. Wymiar społeczny wychowania niejako wymusza na badaczach z zakresu pedagogiki, jak i na tych, którzy aktywnie realizują projekty wychowawcze – jeśli chcą skutecznie rozstrzygać współczesne pedagogiczne kwestie metodologiczne, a także

przyczyniać się do efektywności w codziennej praxis – taką otwartość. Dość częste (zbyt częste) zjawisko rozwartych nożyc pomiędzy praktyką a teorią nie jest stanem, który mógłby satysfakcjonować każdego, kto rozumie potrzebę rozwoju i perspektywicznych odniesień (Nowak 2008, s. 46).

Metoda (socjologiczna) wydaje się właściwym instrumentem opisu i analizy także w odniesieniu do wychowania (edukacji). W samym pojęciu wychowania bądź edukacji należy zauważyć inne, bliskie i pochodne im elementy rzeczywistości społecznej, zwłaszcza te, które łączą się z procesami wychowawczymi co do ich instytucjonalizacji czy lokalizacji. Nawiązując do tezy, jaką wystosował socjolog Charles Wright Mills, poprzez zastosowanie tzw. „wyobraźni socjologicznej” analiza elementów życia społecznego wydaje się pełniejsza, żywotniejsza i sprzyjająca praktycznym (osobistym i społecznym) aplikacjom. Podejmując zatem taką perspektywę badawczą, można przyjrzeć się procesom edukacyjnym i wychowawczym na tle szerszego kontekstu społecznego, nie ignorując jednak możliwie rygorystycznej metodologii postępowania analityczno-badawczego. Jest to także argument przemawiający za tym, iż problem edukacji i wychowania wykracza poza wąski zakres dyscypliny autonomicznej (jaką jest np. pedagogika). Dzięki interdyscyplinarnej perspektywie (przynajmniej w odniesieniu do socjologii) znajduje także odpowiedzi na pytania-wymogi współczesności. Rodzi się oczywiście pytanie, na ile taka tendencja umożliwi jednak zachowanie wymogów gruntownego badania problemów szczegółowych. Pojawić się przecież może wątpliwość, czy wychylenie interdyscyplinarne nie rozmywa nie tylko granic samej dyscypliny, ale i wnikliwości w prowadzeniu analizy szczegółowych elementów badanego przedmiotu.

Realizowany – w sposób bardziej lub mniej udany – postulat o autonomiczności dyscyplin naukowych nie stoi zasadniczo na przeszkodzie w podejmowaniu dialogu i wzajemnym „uzupełnianiu się” w przypadku różnych dziedzin wiedzy. Dzieje się tak również w przypadku relacji pomiędzy pedagogiką a socjologią. Na podstawie dostępnych materiałów, które uwzględniają tę kwestię, można odnieść wrażenie, iż ich przeważająca część dotyczy minionego okresu, a dokładniej, jest zasadniczo dziełem myśli socjologicznej i pedagogicznej sprzed roku 1989, a więc zanim dokonały się przemiany ustrojowe w Polsce i w Europie Środkowo-Wschodniej. Fakt przeobrażeń w obrębie myśli pedagogicznej jest także widoczny nie tylko w Polsce, ale i na naszym kontynencie, co podkreśla wybitny polski znawca tematu, Bogusław Śliwowski (2006, s. VII). Czy więc jest to potwierdzenie, iż dyscyplina ta, mając długą historię i szeroki wachlarz tworzonych wciąż nowych paradygmatów metodologiczno-epistemologicznych w jej obrębie nie powinna nadal podlegać wartościowym przemianom? Skoro tak być powin-

no, to zrozumiałe wydaje się wnioskowanie niektórych autorów o potrzebie jej ciągłego uzasadniania i uwiarygodniania jako refleksji naukowej i jako siły generującej możliwe przemiany jednostkowe i społeczne. Maria Luisa De Natale swoje krótkie przemyślenia formułuje w postaci postulatów o potrzebie wspierania, a nawet obrony samej pedagogiki jako dyscypliny naukowej i pedagogów jako myślicieli i praktyków życia społecznego przed dość rozpowszechnioną ignorancją co do jej wagi (pedagogiki) i ich (pedagogów) roli społecznej (2010, s. 121-123).

Pochodzące z 1986 roku IV wydanie podręcznika z socjologii wychowania autorstwa Stanisława Kowalskiego w sposób zupełnie otwarty wyjaśnia: „Jeśli niełatwe było dorobienie się systemu marksistowskiej socjologii na miarę naszych aktualnych potrzeb, to jeszcze trudniej przygotować w pełni zadowalający podręcznik takiej socjologii wychowania” (1986, s. 5). Mimo że autor podręcznika skłania się jednak ku temu, by sięgnąć również po dorobek uczonych pochodzący z krajów uznawanych wtedy za ideologicznie niepoprawne, mianowicie krajów Europy Zachodniej, to wyraźnie także określa, iż tego rodzaju odniesienie może być stosowane jedynie w zawężonym zakresie albo nawet i marginalnie. Potwierdzenie znajdujemy w słowach: „Mamy wprowadzić do dyspozycji ogólną marksistowską teorię społeczeństwa, w tym również teorię wychowania; dysponujemy też poważnymi wynikami socjologicznych badań nad naszą współczesną rzeczywistością, dotyczącymi rozmaitych dziedzin wychowania na Zachodzie. Wszakże jest rzeczą oczywistą, że socjologia wychowania rozwinięta w warunkach kapitalizmu – a chodzi tu o osiągnięcia zarówno socjologii polskiej okresu międzywojennego, jak i współczesnych krajów kapitalistycznych – tylko w pewnych fragmentach i aspektach może być dla nas przydatna. [...] W całości wszakże zachodnie systemy socjologii wychowania, jako zbudowane na podstawie wyników analizy systemów wychowawczych powstałych w warunkach kapitalizmu i odpowiadających im procesów wychowania, nie mogą być w pełni przydatne do analizy analogicznych systemów i procesów występujących w krajach socjalistycznych, w innych więc z gruntu warunkach i stosunkach społecznych. Przede wszystkim wszakże są one w swej całości dla nas nieprzydatne z innych, ogólniejszych względów” (tamże, s. 5-6).

Na podstawie przytoczonych powyżej fragmentów można śmiało stwierdzić, że sprawa „rozbija się” zasadniczo o kwestię ideologiczności. Trudno więc przejść także do *łagodnie* i *systematycznie* realizowanej analizy w tym zakresie, bagatelizując ów wątek, wcale nie banalny i także niepozostawiający złudzeń w kwestii ukonkretyzowania się tegoż faktu w odniesieniu do pedagogiki. Jeśli więc podejmować kwestię stosunku obu dyscyplin do siebie nawzajem, należałoby mieć na uwadze historycznie uwarunkowaną *in-*

terdyscyplinarność ideologiczną. Jakkolwiek każdy rzetelny badacz (teoretyk zwłaszcza) powinien także uczciwie przywołać – nawet i w minimalnym i wybiórczym odniesieniu – choćby niektóre próby tejże międzydyscyplinarnej konfrontacji. Wydaje się, że jest to istotne także z racji przyjętych założeń, a mianowicie, ze względu na zajmowanie się problemem wychowania i edukacji jako podstawowymi przedmiotami badawczymi. Istotne jest to także z tego powodu, iż wychowanie i edukacja – choćby fragmentarycznie, ale niezaprzeczalnie – wiążą się ze wszystkim, co *cyrkuluje* wokół nich, co je naznacza, kształtuje, ukierunkowuje i w pewnym sensie także weryfikuje.

Stanisław Palka w opracowanym dla potrzeb *Encyklopedii Socjologii* hasło *Pedagogika*, w krótkim paragrafie zatytułowanym „Udział socjologii w rozwoju myśli pedagogicznej” wychodzi od nakreślenia pozytywnego stosunku obu dyscyplin względem siebie, stwierdzając: „[...] dla pedagogów ważnym źródłem poznania i inspiracji praktycznej stała się wiedza socjologiczna” (2000, s. 97). Sformułowanie odpowiada podstawowemu postulatuwi, jaki jest strukturalizowany w socjologii, mianowicie opisywaniu rzeczywistości społecznej taką, jaką ona jest naprawdę, bez określania jej zadań typu „tak powinno być”, „ku temu powinno się zmierzać”, „zdążać się powinno w stronę takiego rozumienia i takiej interpretacji”. Analogicznie więc stosowana jest kategoria opisu i rzetelnej uczciwości w stosunku do historii, do osiągnięć i działań, jakie faktycznie miały miejsce w minionym czasie. Wystarczy wskazać na okres Dwudziestolecia Międzywojennego, kiedy to pedagogika miała wyraźną orientację socjologizującą (Drynda 1986, s. 11-33). Stwierdzenie, iż element socjologiczny stał się ważnym odniesieniem dla pedagogów chroni samego autora, jak i przedstawicieli obu dyscyplin przed określeniem typu: *pedagodzy powinni koniecznie korzystać z wiedzy socjologicznej*. Jakkolwiek takie sformułowanie będzie ważne i poprawne z punktu widzenia pedagogiki, gdyż takim sposobem realizuje – w jakimś sensie – zadanie „powinności”, która nie dotyczy jedynie odniesienia do socjologii, ale całego zakresu treści, jakie formułuje, oraz do badań, jakie prowadzi. Sytuacja wyglądałaby inaczej, gdyby tę logikę odwrócić i zastosować podobną procedurę w stosunku socjologii do pedagogiki.

Próbując określić rodzaj relacji pomiędzy pedagogiką a socjologią, zdaniem Jana Szczepańskiego można ją rozpatrywać przede wszystkim w kategoriach konfrontowania ze sobą czegoś w rodzaju modeli idealnych. Dość powszechną rzeczą jest to, iż przedstawiciele poszczególnych dyscyplin tworzą takowe modele w odniesieniu do własnej dyscypliny. Mowa tu o pewnych regułach logiki i metodologii, dotyczących wspomnianych dziedzin wiedzy, dzięki którym można dokonywać czegoś w rodzaju komparacji interdyscyplinarnej. Lecz nie tylko ta droga wydaje się poprawna, a na pewno

nie wyczerpuje ona możliwości wzajemnego ubogacania się. Potrzeba także prowadzenia badań, z próbą określenia faktycznych stanów badanej rzeczywistości, gdzie odmiennność pedagogiki i socjologii nie zamyka możliwości porównawczych, ale je znacznie ubogaca.

Wskazywanie na odmiennność procesów badawczych, a także na różnorodność uzyskanych wyników badań realizowanych przez obie dyscypliny, będzie więc propozycją szerszą i chyba bliższą pożądanym oczekiwaniom, w efekcie zbliżoną do rzeczywistego stanu wiedzy na temat wychowania i edukacji. Istnieje tu także kwestia, o której wspomniano wcześniej, a którą można określić jako kwestię aksjologiczną, w przypadku pedagogiki znacząco obecną, a w odniesieniu do socjologii – znacznie mniej. Nie można także, co postuluje J. Szczepański, wyzbyć się przy takich komparacyjnych próbach różnego rodzaju uprzedzeń, lęków, ambicji, gdzie dominujące jest przekonanie nadrzędnej wartości własnych koncepcji i dyscypliny, którą się reprezentuje. Na potwierdzenie tego faktu autor przywołuje dyskusję, jaka miała miejsce w latach 30. dwudziestego wieku pomiędzy Józefem Chałasińskim a Sergiuszem Hessenem (Szczepański 1993, s. 542-543).

Wychowanie i edukacja w socjologicznej czy w socjologiczno-pedagogicznej wyobraźni?

Analiza sformułowanego przez socjologa C.W. Millsa pojęcia „socjologiczna wyobraźnia” dotyczy zasadniczo perspektywy dyscypliny, którą intelektualista reprezentuje. Trudno posługiwać się tym pojęciem w odniesieniu do pedagogiki, choć ona przecież powinna być głównym obszarem badawczym z racji niniejszego tomu „Roczników Lubuskich”. Wydaje się jednak, że na aktualnym etapie rozwoju myśli pedagogicznej, wyłaniających się nowych kierunków i paradygmatów w tejże dyscyplinie można próbować odnosić wskazane pojęcie nie tyle na zasadzie przeniesienia z dziedziny, jaką reprezentuje C.W. Mills, co uzupełnienia – czy lepiej – poszerzenia aplikacyjnego w odniesieniu do pedagogiki. Trudno dziś uprawiać dyscyplinę, jaką jest pedagogika nie tylko poprawnie, ale i z nadzieją na skuteczne aplikacje praktyczne jej dorobku jako dziedziny naukowej, pozbawiając jej tego odniesienia, o jakim wspomniał amerykański socjolog, mianowicie bez wykorzystania w badaniach i namyśle pedagogicznym już nie tylko samego pojęcia „wyobraźnia socjologiczna”, co pewnego stylu, postawy badawczej, perspektywy. Wiązanie jednostkowych biografii (wychowanków, nauczycieli, reprezentantów instytucji wychowawczych, odpowiedzialnych za socjalizację i resocjalizację jednostek itp.) z szerokim (niekoniecznie w znaczeniu makrostrukturalnym – dziś waloryzuje się w socjologii tzw. miękkie imponderabilia

– określenie pojawiające się zwłaszcza w opracowaniach socjologicznych Piotra Sztompki) i złożonym kontekstem społecznym. Będzie to coś w rodzaju socjologicznej edukacji (Sztompka 2003, s. 38) jako wymogu, który powinien – odważnie i z pasją intelektualisty i praktyka – podjąć zajmujący się wychowaniem tak przypadkowo, jak i profesjonalnie ktoś, komu ta problematyka wydaje się istotna. Efekty wielorakich zmian społeczno-kulturowych, a tym samym chociażby świadomość osłabienia roli wychowawcy w stosunku do wychowanka nie oznacza, że zarówno ten szczegółowy problem, jak i wiele innych z wychowaniem związanych, potwierdzają rzekomo, iż cała rzeczywistość edukacyjno-wychowawcza została przewrócona do góry nogami. A tym samym nie oznacza to, by dalsza refleksja i zaangażowana praktyka w tym zakresie nie były możliwe. Nauczyciel pozostaje nadal głównym i centralnym odniesieniem w realizacji procesu wychowawczo-edukacyjnego (Schizzerotto, Barone 2006, s. 212).

Dla C.W. Millsa zdolność wykorzystania socjologicznej wyobraźni prowadzi do zrozumienia szerokiego spektrum problemów historycznych. To z kolei umożliwia jego włączenie w wewnętrzne życie jednostek i w zewnętrzny wachlarz możliwości, które autor określa w kategoriach ich kariery. Zdolność korzystania z tego „narzędzia” stwarza możliwość zdania sobie sprawy z faktycznego położenia, a że nie zawsze subiektywna świadomość odpowiada rzeczywistości stanowi rzeczy, będzie chodziło o poszukiwania ram nowoczesnego społeczeństwa, kształtującego psychikę i postawy jednostek. Zdolność do pojmowania własnego doświadczenia i kształtującej się biografii, intensywniej i miarodajnie konstytuuje świadomość własnych życiowych kontekstów, jak i tych, które są charakterystyczne dla pozostałych jednostek tworzących społeczeństwo. „Nie znamy granic zdolności człowieka do najwyższego wysiłku albo dobrowolnej degradacji, cierpienia albo radości, upodobania w brutalności albo słodczy rozumu” – przekonuje C.W. Mills (2008, s. 53). *Fragment* społeczeństwa jaki przypada jednostce w udziale do *wypełnienia*, mimo iż ta jest w pewnym sensie wytworem społeczeństwa, pozwala na realizację – tak można sądzić – antydeterministycznego charakteru relacji społeczeństwo-jednostka. Ponadto, warto pamiętać, iż w większości koncepcji pojawiających się w myśli pedagogicznej podkreśla się priorytet i odrębność jednostki, uznanie jej za cel jakiegokolwiek organizacji społecznej i politycznej, w tym szczególnie kontekstu edukacyjnego (Foray 1996, s. 30).

Słusznie zauważa P. Sztompka, że pojęcie społeczeństwa ewoluowało w ciągu historii, a samo zajmowanie się rozpatrywaniem jego znaczenia poprzedzone jest zazwyczaj uwarunkowaniem już nie tylko ideologicznym, ale próbom lokowania w różnych obszarach o charakterze *geograficznym*.

Konkretniej, klasycy socjologii, używając pojęcia *społeczeństwo*, rozumieli je zazwyczaj w skali abstrakcyjnej. Następnie można zauważyć, iż większość socjologów odnosiło ten termin do mniejszych całości, już nie tyle abstrakcyjnych (cała ludzkość), co konkretnych, ale o zawężonych granicach, zazwyczaj narodowych (Sztompka 2009, s. 29).

Warto wrócić w tym miejscu raz jeszcze do koncepcji C.W. Millsa i stwierdzić, iż relacja jednostka-społeczeństwo – tak istotna także dla pedagogiki, zwłaszcza społecznej – ograniczona do konkretnego wymiaru lokalnego, bardziej jeszcze wskazuje na niezdeterminowaną wizję oddziaływania jednostki na społeczeństwo, kształtowania go, niżby miało się to odbywać odwrotnie. Im mniejsze – co do zakresu – odniesienie społeczne, tym możliwości jego kształtowania będą większe. Wydaje się, że z punktu widzenia pedagogiki, a chociażby takich jej przedmiotów badawczych, jakimi są wychowanie i edukacja, jest to istotne ze względu na możliwość twórczego oddziaływania jednostki na otoczenie społeczne, gdzie podmiotowość jednostki wyraźnie krystalizuje system i hierarchizację, w którym także zajmuje poczytne i priorytetowe miejsce. A to z kolei uznać można za realizację podstawowego postulatów pedagogicznego, mianowicie osiągnięcia przez jednostkę w toku procesów wychowawczych i socjalizacyjnych maksymalnej podmiotowości w twórczym i decyzyjnym kształtowaniu siebie i w oddziaływaniu na świat społeczny.

Przytoczony powyżej metaforyczny fragment pozwala także na jego odniesienie do wychowania i edukacji. Wychowanek, uczeń, student, stają się *przedmiotem* działalności wychowawczej i edukacyjnej w różnych i zdwywersyfikowanych okolicznościach, z równie różnorodną skutecznością. Będzie się to przejawiało zarazem w oczekiwanych i niespodziewanych (odmienionych od założeń) skutkach tejże działalności co do jakości zaangażowania wychowawczo-edukacyjnego, jak i co do percepcji i efektywności jego realizacji w osobie wychowanka. Jan Mucha podkreśla, że zadaniem działalności o charakterze edukacyjnym (upatruje w tym cennego narzędzia przede wszystkim w odniesieniu do tzw. socjologii krytycznej i radykalnej) będzie pomoc człowiekowi, by posiadał wiedzę na temat powiązań między jego uświadomionym działaniem a jego rezultatami, czyli pomiędzy jego egzystencją a funkcjonowaniem społeczeństwa. Małe środowisko, począwszy od rodziny, grupy rówieśniczej, po kontekst społeczności lokalnej, stają się przedmiotem porównawczym i powiązaniem z tym, co dzieje się w przestrzeni publicznej o szerokim zasięgu (Mucha 1986, s. 180).

Czy więc socjologiczna wyobraźnia jest nie tylko konkretnym, ale i jednocześnie szerokim pojęciem, umożliwiającym zarówno praktykom wychowania, jak i badaczom społecznym zainteresowanym wychowaniem i edu-

cją, by nie tylko poznawać, ale i wpływać na ich przebieg? Warto zastanowić się, czy aby korzystniejszym zabiegiem nie będzie *rozciągnięcie* i *poszerzenie* socjologicznego rozumienia postawy umysłu o pedagogiczny wymiar. Socjologia i pedagogika, a więc także metodologiczne i epistemologiczne drogi postępowania badawczego w przypadku obu dyscyplin, zamiast być postrzegane w perspektywie konfrontacyjnej, mogłyby stworzyć coś w rodzaju komplementarnego paradygmatu. Pojęcie *wyobraźni socjologiczno-pedagogicznej* mogłoby wyjść naprzeciw takiej logice, nie zapominając jednak o tym, że socjologia, zwłaszcza socjologia wychowania, odcina się raczej od ustalania dyrektyw, nakreślania planów wychowawczych. Natomiast cenne będzie to, iż socjologia może dawać pedagogice stosowne impulsy dla aplikacji wyników własnych badań w obszarze praktyki wychowawczej. Obie dyscypliny zainteresowane są problematyką rodziny, grup rówieśniczych, autorytetami i grupami odniesienia, hierarchią prestiżu, socjalizacją itp. Każda z nich jednak opisuje i rozstrzyga odmiennie i z akcentowaniem niektórych spośród licznych kwestii (Szczepański 1993, s. 545).

Myśląc szczególnie o polskiej szkole i o możliwości interdyscyplinarnej współpracy na rzecz podnoszenia efektywności pedagogicznej, nie sposób zaprzeczyć obserwacji poczynionej przez Magdę Karkowską, iż jest nadal nikła i dość rozmyta droga rozwiązywania problemów pedagogicznych z zastosowaniem parametrów i badań empirycznych (socjologicznych). Więcej w tym intuicji, działania „na wyczucie”, ekstrapolowania osobistych przeżyć wynikających z praktyki pedagogicznej niż właśnie naukowego namysłu, zwłaszcza korzystania z cennych wyników badawczych socjologicznych (2009, s. 20). Fakt ten zastanawia i jednocześnie prowokuje do poszukiwania sposobów przekonywania wszystkich tych, dla których wychowanie nie jest tylko zwykłym sposobem na realizację aktywności zawodowej, lecz także stanowi przedmiot szczerego i zaangażowanego namysłu nad poszukiwaniem najskuteczniejszych sposobów operatywności wychowawczej.

Zakończenie

Poczynione rozważania są z jednej strony próbą wyjścia naprzeciw aktualnym potrzebom poszukiwań optymalnych i efektywnych rozwiązań praktycznych w obszarach edukacji i wychowania. Z drugiej strony stanowią także namysł nad kondycją dyscypliny, jaką jest pedagogika, przy dość mocnym stawianiu akcentów na możliwość jej cennych odniesień w stronę socjologii edukacji i wychowania. Mimo że prób takowych poszukiwań, które można uznać także – na zasadzie komplementarnych uzupełnień – było w historii całkiem sporo (Palka 2000, s. 97-98), wciąż niezbyt jasno i chyba mało

odważnie, zarówno sami pedagodzy, jak i socjologowie podejmują taki badawczy i analityczny trud. Za wysoce satysfakcjonujące zwolenników tej opcji badawczej może być opracowanie, jakiego dokonał Jan Szczepański – do którego w niniejszej analizie wielokrotnie nawiązywano – jednak, co przecież nie dziwi, z racji opracowania hasła encyklopedycznego jest jedynie syntezą i nakreśleniem takiej relacji.

Brytyjski socjolog wychowania Roland Meighan, choć dokonał próby stworzenia bardzo oryginalnej i dogłębnej analizy problematyki edukacji z zastosowaniem namysłu socjologicznego w swoim dziele *Socjologia edukacji* (1993) i pozostając nadal ważnym odniesieniem metodologiczno-epistemologicznym, w niektórych obszarach przedmiotowych poddanych analizie jest już nieco zdezaktualizowany. To zrozumiałe z racji chociażby technicznych i instytucjonalnych zmian, jakie wygenerował rozwój społeczno-gospodarczy oraz kulturowy, dokonujący się od lat w dziedzinie szkolnictwa. Jakkolwiek publikacja ta, tak się wydaje, postaje nadal najlepszą i najgłębszą analizą socjologiczną, poświęconą problematyce edukacji. Potwierdzenie tej tezy – choć poczynione już kilkanaście lat temu przez Zbigniewa Kwiecińskiego – znajduje się we wprowadzeniu do polskiej edycji podręcznika (Kwieciński 1993, s. V-VIII). Warto więc powziąć trud odważnej kontynuacji tego, co do tej pory już zostało uczynione. Kontynuacja może oznaczać przyczynianie się do przyrostu wiedzy w zakresie wychowania i edukacji. Trudno podważać przekonanie, że wiedza jest kluczem do sukcesu jednostek i społeczności (Pawłowski 2004, s. 19). Kontynuacja będzie także nową interpretacją zawłości i heterogeniczności świata społecznego i jego wymiaru pedagogicznego, a tym samym skutecznym uruchamianiem nowych mechanizmów namysłu, tudzież aktywności, realizujących się w szeroko pojętej praktyce pedagogicznej. Możliwości i związanych z nimi nadziei jest sporo. Warto sprawić, by nie trzeba było formułować jako syntez i konkluzji – z racji podejmowanych lub zaniechanych działań – stwierdzeń, jakie kilka lat temu poczyniła między innymi Barbara Post: *Zawiedzione nadzieje: reforma edukacji* (2007, s. 151-172). Nie wydaje się zatem banalne pytanie, jakie stawia sobie i czytelnikom Franciszek Adamski: „Komu zatem służy wychowanie?” (2005, s. 15). Z pewnością wychowywanym, ale nie tylko im. Wychowawcom, grupom społecznym, państwu, także badaczom społecznym, z pewnością pedagogom, najprawdopodobniej także socjologom.

Literatura

- ADAMSKI F. (2005), Wychowanie humanistyczne. Wybór tekstów, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- DE NATALE M. L. (2010), In difesa della pedagogia e dei pedagogisti, [w:] L'Emergenza educativa. Presona, intelligenza, libertà, amore. IX Forum del Progetto Culturale, Edizioni Dehoniane, Bologna.
- DRYNDA D. (1986), Orientacja socjologizująca w pedagogice II Rzeczypospolitej, [w:] Pedagogika a socjologia wychowania (Szkice socjopedagogiczne), red. A. Radziwicz-Winnicki, Uniwersytet Śląski, Katowice.
- FORAY P. (1996), Alain, [w:] Myśliciele – o wychowaniu, red. C. Kulisiewicz, I. Wojnar, Polska Oficyna Wydawnicza, Warszawa.
- KARKOWSKA M. (2009), Socjologia wychowania. Wybrane elementy. Mechanizmy socjalizacji i edukacja szkolna, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź.
- KOWALSKI S. (1986), Socjologia wychowania w zarysie, Wydanie IV, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- KRÜGER H.-H. (2005), Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu, przeł. D. Sztobryn, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- KWIECIŃSKI Z. (1993), Słowo wstępne do wydania polskiego, [w:] Socjologia edukacji, R. Meighan, przeł. E. Kiszurno-Koziej, Z. Knutsen, P. Kwieciński, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- MEIGHAN R. (1993), Socjologia edukacji, przeł. E. Kiszurno-Koziej, Z. Knutsen, P. Kwieciński, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- MILLS C. W. (2008), Wyobrażenia socjologiczne, przeł. M. Bucholc, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- MUCHA J. (1986), Socjologia jako krytyka społeczna. Orientacja radykalna i krytyczna we współczesnej socjologii zachodniej, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- NOWAK M. (2008), Teorie i koncepcje wychowania, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- PALKA S. (2000), Pedagogika, [w:] Encyklopedia Socjologii, red. W. Kwaśniewicz i inni, t. 3, O-R, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- PAWŁOWSKI K. (2004), Społeczeństwo wiedzy szansa dla Polski, Wydawnictwo ZNAK, Kraków.

- POST B. (2007), *Zawiedzione nadzieje: reforma edukacji*, [w:] *Transformacja. Elity. Społeczeństwo*, red. M. Jarosz, Instytut Studiów Politycznych PAN, Warszawa.
- SCHIZZEROTTO A., BARONE C. (2006), *Sociologia dell'istruzione*, Societe editrice il Mulino, Bologna.
- SZCZEPAŃSKI J. (1993), *Pedagogika a socjologia*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- SZTOMPKA P. (2003), *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Wydawnictwo ZNAK, Kraków.
- SZTOMPKA P. (2009), *Przestrzeń życia codziennego*, [w:] *Barwy codzienności. Analiza socjologiczna*, red. M. Bogunia-Borowska, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa.
- ŚLIWERSKI B. (2006), *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, t. 1, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk.
- WOŹNIAK R. B. (1998), *Zarys socjologii edukacji i zachowań społecznych*, Wydawnictwa Uczelniane Bałtyckiej Wyższej Szkoły Humanistycznej, Koszalin.
- ZNANIECKI F. (2001), *Socjologia wychowania*, t. 1, *Wychowujące społeczeństwo*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Paweł Prüfer

EDUCATION AND UPBRINGING IN SOCIOLOGICAL IMAGINATION

Abstract

Florian Znaniecki acknowledged that upbringing can be treated as a social fact. He justified his claim by using arguments derived from social sciences, especially from sociology. Thus this method (sociological) is an appropriate tool of description and analysis of upbringing (education). It is important to notice close and derivative elements of social reality in the notion of upbringing or education. According to the theory of Charles Wright Mills, the sociologist, thanks to the use of so-called sociological imagination, the analysis of social life elements is more complete, more vital and possible for practical (personal and social) applications. Therefore, undertaking such a research perspective, one can observe educational processes within a wider social context by applying the rigorous methodology of analytic and testing procedure as well as attempting to develop even wider concept of *sociological and educational imagination*. It demonstrates that the problem of education and upbringing goes beyond the narrow scope of an autonomous discipline (e.g., pedagogy) and finds the answers to the questions/requirements of contemporaneity thanks to an interdisciplinary perspective (at least in relation to sociology).

Marzenna Magda-Adamowicz*

EPISTEMOLOGICZNY KONTEKST PEDAGOGIKI I JEJ TOŻSAMOŚĆ

Wprowadzenie

Coraz więcej polskich naukowców podkreśla kryzysowy stan nauk pedagogicznych (Denek 2011, Kwieciński 2011, Górniewicz 1993, Palka 1999, Milerski, Śliwerski, red. 2000; Witkowski 2007). Dlatego pedagogika, postawiona wobec gwałtownych przemian społeczno-cywilizacyjnych musi na nowo sprecyzować swój sens, istotę, treść i powinności, aby dookreślić swoją tożsamość naukową. W tradycyjnym, przez co pewnym i bezpiecznym społeczeństwie wychowanie było procesem transmisji i dziedziczenia stabilnych wartości. Dzięki temu człowiek zdobywał kompetencje, pozwalające mu rozpoznawać to, co jest dobre, prawdziwe, piękne. Współczesna, stale zmieniająca się rzeczywistość społeczna, gospodarcza, polityczna nie oferuje jednostce jednoznacznych drogowskazów, prowadzących przez życie. Człowiek zmuszany jest do ciągłych wyborów, decydowania, eksperymentowania i kwestionowania. Zmienne funkcjonowanie w świecie przyczynia się do innego pojmowania człowieka i procesu jego wychowania. Analiza treści publikacji rozpraw naukowych z zakresu pedagogiki wskazuje, że dyscyplina ta jest bardzo różnorodnie pojmowana i uprawiana.

Stale są kontrowersje na temat, czy pedagogika: 1) jest samodzielną dyscypliną naukową; 2) jest nauką teoretyczną czy praktyczną i inne. Dlatego celem prezentowanego tekstu jest włączenie się w dyskusję nad tożsamością współczesnej pedagogiki jako nauki. Ograniczę swoją wypowiedź tylko do kilku – moim skromnym zdaniem – istotnych poniższych zagadnień.

1. Epistemologia teorii poznania prawdy i teorii wiedzy naukowej

Wiedzę, którą dzisiaj nazywamy nauką, zwano filozofią naturalną przed około stu laty. Do około połowy XIX wieku nie odróżniano rozważań filozoficznych od badań naukowych. Prowadzono do tego czasu badania raczej

***Marzenna Magda-Adamowicz** – prof. nadzw. dr hab., Katedra Pedagogiki Przed-
szkolnej i Wczesnoszkolnej Uniwersytetu Zielonogórskiego.

z filozoficznego niż naukowego punktu widzenia i były nazywane kolejno epistemologią i teorią poznania.

W ogólnym znaczeniu *epistemologia* (od gr. *episteme* – wiedza, poznanie, a *logos* – nauka) to teoria poznania często utożsamiana z *gnoseologią*. W ścisłym zaś znaczeniu *epistemologia* to teoria wiedzy naukowej, zajmująca się systemami nauki, ich strukturą i językiem nauki, sposobami myślenia naukowego i poznawania rzeczywistości oraz społecznym funkcjonowaniem nauki, jak również jej zastosowaniami w praktyce. Można więc stwierdzić, iż epistemologia posiada kontekst efektywnościowy. Klasycznymi zagadnieniami epistemologii są kwestie historycznych, społecznych i psychologicznych uwarunkowań działalności poznawczej człowieka oraz istota i struktura poznania, jego źródła, przedmiotu i granic, metod uzasadniania wiedzy, koncepcji prawdy. Zaś *gnoseologia* to dyscyplina filozofii, której przedmiotem jest poznanie ludzkie rozumiane procesualnie jako sposób uzyskiwania zrozumienia rzeczywistości.

Epistemologia jest: 1) działem filozofii zajmującym się zdolnościami człowieka do poznania rzeczywistości, pozyskania prawdy; 2) nauką o źródłach poznania i formach, w jakich proces poznania się dokonuje. Jej punktem wyjściowym jest materialistyczne lub idealistyczne rozwiązywanie podstawowego zagadnienia filozofii. Materialistyczna teoria poznania przyjmuje istnienie przedmiotów rzeczy, ciała poza nami i niezależnie od nas. Natomiast nasze wrażenia są obrazami, odbiciami świata zewnętrznego (Rozen-tal, Judin, red. 1955).

Epistemologia uważana za synonim teorii poznania i filozofii nauki, traktowana jest jako krytyczne badanie założeń, zasad, ogólnych hipotez oraz pojęć nauk szczegółowych, rozważanych bądź oddzielnie, bądź łącznie. Od niedawna epistemologia zwraca także uwagę na szersze związki, zachodzące pomiędzy nauką a jej zewnętrznym otoczeniem, np. finansowanie badań, organizacja wyższych uczelni, relacje naukowców z władzą.

Epistemologia pozwala wyróżnić dwie podstawowe formy poznania: 1) typy poznania sensualistycznego, gdy idzie o ich genezę; empirystycznego, gdy idzie o ich metody; realistycznego, gdy idzie o ich podstawę; 2) typy poznania, odpowiednio do tego – racjonalistyczny, intelektualistyczny i idealistyczny. Sprowadzanie filozofii do epistemologii było z końcem XIX w. charakterystycznym rysem scjentyzmu, który przyjmował, że nauka pozwoli na poznanie absolutu.

Epistemologia jest szerszą refleksją nad nauką, starającą się odkryć uniwersalnie ważną/ważne metodę/metody, pozwalające na jednolite i uproszczone ujęcie wszystkich zabiegów, znanych dotąd nauce (Didier 1992).

Epistemologia bada przedmiot poznania, jego źródła i wartość przede

wszystkim w aspekcie prawdziwości. W innych aspektach poznaniem i wiedzą zajmują się również: socjologia wiedzy, psychologia poznania, historia nauki i inne. Wiele koncepcji epistemologii jako teorii poznania świadomie opiera się na wynikach tych dyscyplin. Inne zaś postulują autonomię teorii poznania, jej niezależność od innych nauk.

Klasycznymi zagadnieniami epistemologii są kwestie: istoty i struktury poznania, jego źródeł, przedmiotu i granic, metod pozyskiwania i uzasadniania wiedzy, koncepcji prawdy, a także historycznych, społecznych i psychicznych uwarunkowań działalności poznawczej człowieka (Milerski, Śliwowski, red. 2000).

2. Poznanie prawdy w naukach pedagogicznych

Metodologie empiryczne nauk szczegółowych, np. pedagogiki uwzględniają cztery dominujące metody poznania w nauce, tj. (wg Charlesa Peirce'a): tradycyjną, autorytarną i intuicyjną (zwaną też *apriori*) oraz naukową właściwą. Wyróżniamy głównie dwa ujęcia nauki: statyczne (wiedza) i dynamiczne (proces poznawania). Natomiast naukoznawstwo występuje w dwóch wariantach: epistemologicznym (epistemologia pragmatyczna, czyli droga poznania rzeczywistości) i antropologicznym (nauka jako sfera ludzkiej działalności). Naukoznawstwo bywa często dzielone w zależności od czterech aspektów: 1) filozofii nauki, 2) psychologii nauki, 3) socjologii nauki i 4) zagadnień praktyczno-organizacyjnych.

Ważne są horyzonty poznania naukowego. Nauki praktyczne nie mogą istnieć bez nauk teoretycznych i odwrotnie. Teoria jednak musi być ściśle związana w praktyką edukacyjną. Teoria wpływa z praktyki i winna do niej wrócić (Kunowski 2007, Palka 1999). Tymczasem w nauce mamy problem. A mianowicie, naukowiec prowadzi badania, obserwacje, doświadczenia, eksperymenty pedagogiczne, ich wyniki analizuje, interpretuje i na tej podstawie tylko formułuje postulaty dla praktyki pedagogicznej i dalszych badań. Nie podejmuje się trudu pisania tekstów metodycznych w danym zakresie, gdyż będzie posądzony o pracę metodyczną. Jeśli jest zainteresowany dalszym awansem naukowym, musi swoje dywagacje pedagogiczne zakończyć na lakonicznych postulatach. Zauważę też, że niniejsze nie występuje w naukach ścisłych. Budując wiedzę, należałoby przestrzegać zasad jej ujmowania:

- musi ona połączyć w całość rozmaite „wiedzę rozproszoną”,
- winna być oparta na akceptacji istnienia prawd przeciwstawnych,
- powinna być integralną częścią ogólnego procesu życia (Denek 2011).

Natomiast nauczyciele nie czytają książek naukowych, ograniczają się jedynie do metodycznych¹. Uważają, że nie jest im potrzebna wiedza na temat (np.) mechanizmów kształtowania pojęć naukowych u dzieci, ale potrzebne są konkretne rozwiązania metodyczne, kształtujące te pojęcia u dzieci. Należy też zwrócić uwagę na kolejny problem wynikający z wcześniejszego. Język nauczycieli jest praktyczny, uboższy, a język naukowców jest abstrakcyjny, złożony. Zatem trudno jest nauczycielowi zrozumieć i przenieść abstrakcyjną tezę na konkretną sytuację dydaktyczną. Gdyby nauczyciele przyjmowali, że dzięki wiedzy następuje ich wewnętrzny rozwój, to wówczas poznanie – wzorując się na Platonie – jest źródłem radości i doskonałości indywidualnej i przyczynia się do naszego wewnętrznego rozwoju. Po drugie zaś – idąc za Francisem Baconem oraz Augustem Comtem – można ujmować je jako środek do osiągnięcia władzy nad światem zewnętrznym. Poznanie rozszerza nasze panowanie nad światem. Jest ono ściśle powiązane z techniką, przyczynia się do postępu materialnego i cywilizacyjnego ludzkości. Ma ono charakter społeczny. Jest zatem jaskrawa różnica zachodząca między wymienionymi rodzajami poznania. Pierwsze z nich bierze pod uwagę nasze najgłębsze dążenia, drugie zaś – środki działania.

Na poznanie można też spojrzeć z innego punktu widzenia, gdyż pojęciem tym nazywa się zarówno pewne akty i rezultaty poznawcze. Aktami poznawczymi są czynności psychiczne, jak np. spostrzeganie, analizowanie, syntezowanie, zapamiętywanie, przypominanie, sądzenie, interpretowanie itp. Przykładem rezultatów poznawczych są twierdzenia, tezy naukowe. W tym miejscu należy zwrócić uwagę, że psychologia zajmuje się procesami poznawczymi, za które przyjmuje procesy, dzięki którym jednostki myślą o przedmiotach i zdarzeniach, poznają i uświadamiają je sobie. Procesy te obejmują uczenie się, rozumowanie, zapamiętywanie, podejmowanie decyzji, twórczość itd. (Zimbardo, Rucha 2006). Jakkolwiek przedmiot psychologii i teorii poznania jest częściowo wspólny, to każda z tych dyscyplin bada ten przedmiot z innego punktu widzenia. O coś innego jednak pyta psychologia, a o co innego gnoseologia. Akty i rezultaty poznawcze poddajemy ocenie, która bierze pod uwagę prawdę, fałsz i uzasadnienie. Psychologia interesuje się oraz ocenia zjawiska na kontinuum prawda-fałsz, zasadność-bezzasadność poznania. Tutaj pojawia się kolejny znak zapytania.

Co to jest prawda? To jest pierwsze z naczelných pytań teorii poznania, zwane zagadnieniem istoty prawdy (Ajdukiewicz 1983). Klasyczne (scholastyczne) ujęcie prawdy głosi, że prawda myśli polega na jej zgodności z rzeczywistością. Nie do przyjęcia jest jednak wyjaśnienie, które utrzymuje, że

¹Czego dowodzą badania prowadzone przez Aleksandra Nałaskowskiego, na temat których prowadzone były debaty w telewizji polskiej, „Na każdy temat”, program 2, 2006 r.

owa myśl byłaby identyczna z rzeczywistością. Na plan pierwszy wysuwa się interpretację, że byłaby ona raczej podobizną czegoś rzeczywistego, odbiciem jakiejś rzeczywistości. Niektórzy filozofowie odrzucają interpretację prawdy i szukają innej definicji, ponieważ sądzą, że tego, czy myśli nasze są zgodne z rzeczywistością, czy też nie, żadną miarą nie możemy stwierdzić. Pogląd, że zgodności myśli z rzeczywistością nie można stwierdzić, opiera się na rozumowaniu starożytnych sceptyków.

Sceptycy odrzucali klasyczną definicję prawdy. Filozofowie nieklasycyści za definicję prawdy, czyli twierdzenie prawdziwe uznali założenie, które czyni zadość kryteriom ostatecznym i nieodwołalnym.

Wobec powyższego, chcąc określić pojęcie prawdy, winniśmy zdefiniować ją jako zgodność myśli z ostatecznymi i nieodwołalnymi kryteriami (Ajdukiewicz 1983).

W dalszych poszukiwaniach za kryterium prawdy przyjęto, że jest nim powszechna zgoda. Skoro zaś prawda ma polegać na zgodności, to nasuwa się definicja, według której prawdziwość jakiegoś twierdzenia polega na powszechnej zgodzie. Według innych filozofów ostatecznym kryterium prawdy jest to, że każdy, kto twierdzenie zrozumie, będzie je musiał uznać za prawdziwe.

Przedstawione wersje nieklasycznej definicji prawdy mają dziś charakter wyłącznie historyczny. Rozważania dotyczące logiki zachowują obecnie swą wartość. Podkreślając znaczenie systemu logiki klasycznej, dwuwartościowej, można uważać, że istnieje wspólna dla całej ludzkości, kultur i dla rozważania wszystkich zagadnień taka sama metoda wyciągania wniosków z przesłanek. Różnimy się nie logiką, lecz przyjmowanymi założeniami, wybranymi źródłami, podejściami metodologiczno-rzeczowymi. Mogą się różnić także tym, że niektórzy z nich mogą nie chcieć zastosować pewnych praw logiki, nawet mimo ich zasadności. Wówczas różnice tkwią nie w logice, ale w woli.

Filozofia jest więc systematyczną refleksją krytyczną, dotyczącą zagadnień związanych z bytem, poznaniem i działaniem. Tak pojęta filozofia może swoim przedmiotem uczynić dziedzinę, którą bezpośrednio bada jakaś inna nauka (na przykład istnieje filozofia pedagogiki lub filozofia sztuki). Odpowiadając na pytanie, czym jest filozofia, nie powinniśmy ulegać fałszywej sugestii, która zawiera się w etymologii tej nazwy (miłość mądrości). Miłość należy do porządku uczuć. Z drugiej strony – nie można filozofii utożsamiać z mądrością. Dość często przyjmuje się, że filozofię cechuje pewien typ postawy, którą pierwszy zajął Sokrates. Przy tej postawie dużo bardziej liczą się pytania niż dogmatyczne odpowiedzi.

Filozofia nie daje się oddzielić od swej historii. Od czasu Arystotelesa

aż do XVIII w. pojęcie *filozofia* było synonimem najogólniej pojętej nauki. W języku francuskim aż do XIX w. naukę określano mianem filozofii naturalnej. W języku potocznym natomiast termin „filozofia” utożsamiany bywa z mądrością: 1) pozwalającą cierpliwie i ze spokojem znosić niekorzystny bieg wydarzeń (w tym sensie mówimy, że ktoś zniósł coś w sposób filozoficzny); 2) jest ono synonimem mniej lub bardziej sprecyzowanego światopoglądu, czyli ktoś ma własną filozofię (Durozoi, Roussel 1997).

Tradycja głosi, że słowa „filozofia” po raz pierwszy użył Pitagoras, który nie chcąc nazywać siebie mędrce, przez skromność mówił o sobie, że jest tylko „miłośnikiem mądrości” (gr. *philosophos*). Z tych samych względów za filozofa uważał się Sokrates, który dodatkowo podkreślał, że ta „miłość mądrości” ma dużą wartość moralną. Do XVIII w. słowo „filozofia” oznacza uczonego. W XVIII w. natomiast nazwa ta nabiera nowego znaczenia, zaczyna określać kogoś, kto uznaje wyłącznie autorytet rozumu. Wśród filozofów wciąż panują kontrowersje co do definicji ich dziedziny.

Samo to słowo jest pochodzenia greckiego i od czasów starożytnych pojmowano je dwojako jako: 1) ową miłość mądrości (gr. *philos* – przyjaciel, miłośnik; *phileo* – miłuję, dążę; *sophós* – mądry, *sofia* – mądrość), 2) to, co zajmowało mądrych przyjaciół, czyli członków wczesnego bractwa pitagorejskiego (Durozoi, Roussel 1997).

Granica między filozofią a tym, co obecnie nazywamy nauką, nie jest wyraźna. Fundamentalne pytania dotyczące cech wspólnych wszystkim rzeczom Arystoteles badał w ramach tzw. „pierwszej filozofii”, którą później nazwano metafizyką. Stamtąd w późniejszej terminologii przetrwał pogląd, że filozofia zajmuje się pytaniami ogólnymi. Heidegger akcentował, że filozofia przede wszystkim zajmuje się „stawianiem pytań”. Inni z kolei zwracali uwagę na charakter naukowy filozofii i konieczność spełniania przez nią określonych kryteriów weryfikacji. Filozofia traktowana jest jako: 1) ogólna nauka o świecie, jako synteza nauk lub badanie ich podstaw; 2) filozofia ma charakter praktyczny, buduje światopogląd, uczy życiowej mądrości – zdaniem starożytnych.

Filozofia zatem to poszukiwanie specyficznej mądrości. Wieloznaczność antycznego pojęcia „mądrości”, oznaczającego zarazem wiedzę o prawdzie i praktykowanie moralności, musiało spowodować dwie interpretacje filozofii. Pierwsza, której początki sięgają jońskich filozofów przyrody (VI w.), a potem zostaje rozwinięta przez Hegla i anglosaski racjonalny pozytywizm, pojmuje filozofię zasadniczo jako racjonalne właśnie poznanie, poszukiwanie zrozumienia. Druga, powołująca się na Sokratesa, Kanta i współczesny egzystencjalizm, uważa filozofię za poszukiwanie moralności, naszego prawdziwego przeznaczenia oraz traktuje ją jako naukę właściwego postępowania.

Każda z filozofii (Platon, Kartezjusz, Spinoza, Kant, Hegel) w swoisty sposób przyczyniły się do pogłębienia ludzkiej myśli. Nie może się jednak to obyć bez udziału samego umysłu, co wymaga osobistego ukształtowania, ciągu indywidualnych doświadczeń, zebranych po drodze życiowej i przezwyciężenia przeszkód. Filozofia jest zarazem wiedzą i mądrością, poznaniem i próbą; jest to wiedza oparta na rozumieniu, co wymaga efektywnego i praktycznego uczestnictwa podmiotu refleksji.

3. Istota i sens pierwotnych zainteresowań pedagogiki

W pierwszej kolejności istnieje potrzeba udzielenia odpowiedzi na pytanie: Czym jest pedagogika i jakie są elementy poznania? Pedagogika była nauką o wychowaniu, formułującą teoretyczne i metodyczne podstawy planowej działalności wychowawczej. Pojęcie nauki – według Józefa Marię Bocheńskiego – ma dwa ściśle ze sobą związane, lecz różne znaczenia, tj. subiektywne i obiektywne. Nauka rozumiana subiektywnie jest wiedzą usystematyzowaną, czyli pewną własnością ludzkiego indywidualnego podmiotu. Nauka rozumiana obiektywnie jest tworem społecznym, który istnieje w myśleniu ludzi tak, że żaden z nich nie zna wszystkich należących do niej twierdzeń, przyjmując przy tym, iż nauka ta jest także układem zdań obiektywnych. Natomiast status poznawczy jakiejś teorii wyznaczają następujące komponenty: określony zbiór abstrakcyjnych postulatów definiujących implícite podstawowe terminy pedagogiki, następnie model lub interpretacja postulatów lub twierdzeń z nich wyprowadzonych. Znaczące dla statusu naukowego pedagogiki – moim skromnym zdaniem – są jeszcze: wybór przedmiotu badań, metod badań i zasady konstruowania twierdzeń naukowych.

Początkowo zakres pedagogiki ograniczał się do problemów związanych z przygotowaniem młodej generacji do dojrzałego życia. Była ona pojmowana jako proces planowego oddziaływania dorosłego pokolenia na dzieci i młodzież. Głównymi instytucjami, które oddziaływały na młode pokolenie były zaś rodzina i szkoła (Hejnicka-Bezwińska 2008, Kunowski 2007). Tradycyjnie pedagogika była nauką o wychowaniu dzieci. W wyniku nieustannego rozwoju społecznego ulega rozszerzeniu przedmiot badań pedagogiki. Obejmuje ona proces zamierzonego, niezamierzonego i naturalnego wychowania oraz kształcenie i nauczanie dorastających pokoleń (tamże).

Dzięki wielowiekowym badaniom wyodrębniła się z pedagogiki teoria wychowania i dydaktyka, które też przechodzą kryzys tożsamości naukowej, oraz historia wychowania. Teoria wychowania ma kłopoty z samą nazwą. Ponieważ nazwa kojarzy się z socjalistyczną teorią wychowania, jaka obowiązywała w Polsce przez trzydzieści lat, dlatego zaproponowano nazwy:

teorii lub teoretyczne podstawy wychowania. Już sama nazwa sugeruje, iż ma zajmować się wychowaniem człowieka na każdym szczeblu jego rozwoju. Zaś dydaktyka ma koncentrować się na kształceniu i nauczaniu-uczeniu się. Zatem te dwie subdyscypliny jakby „zabierają” pedagogice pierwotny przedmiot badań.

Przyspieszony rozwój społeczny, kulturalny i ekonomiczny wpłynął na przełomie lat 80. i 90. XX wieku na rozszerzenie rozważań teoretycznych i zakresu praktycznych zastosowań pedagogiki. Oprócz tradycyjnych zadań pedagogika formułuje zasady rozwoju i aktywności człowieka w całym procesie ontogenezy, które mają szczególne znaczenie dla praktyki wychowawczej w związku z przyspieszonym rozwojem nauki, techniki i kultury. To rodzi konieczność ustawicznego poszerzania oraz modernizacji wiedzy i kwalifikacji w ciągu całego życia (kształcenie ustawiczne). W związku z tym wysuwają się nowe problemy badawcze, jak: rozwijanie trwałych zainteresowań, motywacji do ciągłego kształcenia się, samokształcenia, samowychowania. To przyczyniło się do znacznego wzrostu rozwoju społecznego i zapotrzebowania społeczeństwa na różnorodność zdobywanej wiedzy. Można zauważyć to po roku 1994, kiedy zaczęły powstawać na polskich uczelniach nowe kierunki i profile. Występuje więc wiele orientacji teoretycznych i metodologicznych w uprawianiu pedagogiki – od neopozytywizmu w naukach społecznych po hermeneutykę i postmodernizm.

4. Treść współcześnie uprawianej pedagogiki

W pedagogice polskiej, szczególnie po okresie przemian społeczno-politycznych na przełomie lat 80. i 90. XX wieku zaznaczyły się orientacje i ideologie z Europy Zachodniej i Stanów Zjednoczonych. Dzięki czemu rozwinęła się pedagogika krytyczna, emancypacyjna, postmodernistyczna, feministyczna, pogranicza, antypedagogika i inne. W każdej z orientacji inaczej przedstawia się problem metodologiczny pedagogiki i przyznaje się różny status poznawczy generowanym na jej gruncie częściowych teorii. Obecnie pedagogika obejmuje swym zakresem wszystkie fazy życia człowieka. Przede wszystkim tworzy podstawy działalności wychowawczej, mającej na celu wyposażenie społeczeństwa w wiedzę ogólną, a także w system wartości i przekonań niezbędnych do jego funkcjonowania.

Współczesność wraz z jej wymaganiami sprawia, iż istnieje konieczność objęcia przez pedagogikę wszystkich zagadnień wiążących się z wychowaniem człowieka. Pedagogika bada więc człowieka w różnych etapach życia i rozwoju, uwzględniając badania typowo pedagogiczne, jak i te, które są na pograniczu pedagogiki i filozofii, pedagogiki i historii, pedagogiki i psy-

chologii uczenia się, rozwojowej, wychowawczej, pedagogiki i socjologii, pedagogiki i medycyny. W nowoczesnym pojmowaniu procesów wychowania, kształcenia i samokształcenia studiowane i analizowane są zagadnienia: podmiotowość, partnerstwo, dialog, demokracja, przedsiębiorczość, tolerancja, wielostronność osobowości, kompetencje, samodzielność poznawcza, postawa i aktywność twórcza oraz wiele innych. Bogactwo przedmiotu badań pedagogiki powoduje, że obok tradycyjnych dyscyplin pedagogiki (jak pedagogiki ogólnej, dydaktyki ogólnej, teorii wychowania, historii wychowania) tworzą się dziesiątki dyscyplin pochodnych:

- od ugruntowanych tradycją i zasięgiem badań, jak: społeczna, porównawcza, specjalna, zawodowa, opiekuńcza, przedszkolna, wczesnoszkolna, szkolna, andragogika
- przez dyscypliny szczegółowe, jak: pedagogika czasu wolnego, muzealnictwa, medialna, ekologiczna, rodziny, twórczości
- do dyscyplin tworzonych w odniesieniu do całej pedagogiki, jak: pedagogika aksjologiczna, prakseologiczna, systemowa, transcedentalno-universalistyczna itp.

W związku z próbami całościowego ujmowania badanych zjawisk pedagogicznych poglądy rozszerzono o ideę, iż te powyższe podejścia umożliwiają pełniejszy opis podstaw filozoficznych problemów pedagogicznych, pozwalają scalić wiedzę o badanych obiektach do integralnej całości. To właśnie dlatego w filozofii upatruję owocną podstawę dla pedagogicznych badań interdyscyplinarnych. Dla wiedzy naukowej szczególne znaczenie ma proces rozwoju, w którym można wyodrębnić trzy podstawowe etapy: 1) powstawanie i rozwój idei naukowych, 2) tworzenie inwencji, tj. znajdowanie praktycznych zastosowań dla tych koncepcji i 3) tworzenie innowacji, czyli praktyczne wykorzystanie nowych rozwiązań.

Dzięki tworzonym w pedagogice modelom, daje się podstawy zarówno poziomej, jak i pionowej integracji różnych koncepcji naukowych i różnych dyscyplin wiedzy. Integracja pozioma polega na tym, że badacz korzysta z dorobku wszelkich badań nad obiektem tego samego szczebla w hierarchii złożoności lub nad którymś ze szczegółowych aspektów ich funkcjonowania, prowadzonych w ramach wielu dyscyplin i z różnego punktu widzenia. Integracja pionowa występuje wówczas, gdy modele prostsze wykorzystywane są w badaniach bardziej złożonych lub odwrotnie. Wiadomo na przykład, że badania nad psychiką człowieka opierają się na eksperymentach ze zwierzętami. Wielodyscyplinarne podejście do zjawisk pedagogicznych przyczynia się do integracji współczesnej nauki.

Wielozakresowość i wielobarwność zagadnień we współczesnej pedagogice doprowadziły do krystalizacji nowych obszarów badawczych, niemieszczących się w dotychczasowym podziale nauki na dyscypliny. Powstały one wokół praktycznych problemów pedagogicznych. Za ich przykłady mogą posłużyć: teoria projektowania, socjotechnika, teorie zmian, innowacji, twórcza aktywność dzieci, twórczość pedagogiczna nauczycieli, systemowa teoria zarządzania. Badania prowadzone w tych zakresach mają charakter interdyscyplinarny, a ich ogromne znaczenie praktyczne sprawia, iż tradycyjnie ukształtowane dyscypliny naukowe, jak ekonomia, socjologia czy psychologia zaczynają pełnić w stosunku do nich w niemałym stopniu rolę służebną. Polega ona przede wszystkim na dostarczaniu zestawów narzędzi badawczych, znajdujących zastosowanie zarówno w analizach teoretycznych, jak i empirycznym badaniu rzeczywistości pedagogicznej. Tym samym przyczynia się do tego, że pedagogika jako nauka zatracą swoją tożsamość. Dodam, że tożsamość jest tutaj traktowana jako poczucie odrębności pedagogiki, jako nauki wobec innych nauk. Naukoznawstwo wyróżnia trzy zasadnicze koncepcje rozwoju nauki:

- a) skrajny kumulatywizm, traktujący rozwój nauki jako zwykle dodawanie nowych prawd do starych i niedostrzegający np. potrzeby reinterpretacji starej teorii w świetle nowej;
- b) skrajny antykumulatywizm, podkreślający niewspółmierność starej i nowej teorii, ich absolutną odmiennność;
- c) koncepcję dialektyczną, wedle której rewolucją naukową jest dialektyczna negacja, tj. zaprzeczenie dotychczasowej teorii, ale z zachowaniem jej pozytywnego dorobku (Hajduk 1995).

Którą z tych koncepcji rozwoju procesu poznania stosować należałoby w badaniach pedagogicznych w zakresie np. teorii wychowania, dydaktyki i pedeutologii, pozostaje cały czas kwestią dyskusyjną.

5. Wybrane obszary kryzysu pedagogiki

Wielokrotnie powtarzana jest teza, że pedagogika przeżywa kryzys, ponieważ: 1) znajduje się na etapie przednaukowym, poszukując swojej tożsamości; 2) nie ma własnego paradygmatu; 3) istnieje kryzys problematyki, metod i instytucji badawczych; 4) teoria odbiega od praktyki itp. (Folkierska 1990, Hejnicka-Bezwińska 2008, Kwieciński 2011, Palka 1999, Schulz 2007). Często też pedagogika jako nauka jest obwiniana za kryzysy społeczne i polityczne danego kraju, uzasadniając, że nie przewidziała owego kryzysu oraz

że teoria nie jest związana z praktyką. Nie zgadzam się z niniejszym, a mianowicie kryzys społeczny wpływa na kryzys praktyki edukacyjnej, a nie nauki o niej. Jednocześnie praktyka edukacyjna i pedagogika nie są w stanie przewidzieć przyszłości, w tym nadchodzącego kryzysu.

Przy tej okazji można zaobserwować niską samoocenę teoretyków pedagogiki. Przejawia się to częstym porównywaniem z innymi naukami, nawet takimi, z którymi nie mają nic wspólnego, np. z naukami ścisłymi. Oprócz tego, że porównujemy się, to udowadniamy sobie nawzajem brak naukowości, brak twórczości naukowej. Cechy naukowości i twórczości naukowej są subiektywne. Nie ma konkretnych, precyzyjnych, mierzalnych cech, za pomocą których stwierdzimy, że dana teoria jest naukową. Częściej pojawiają się przenoszone z Zachodu na grunt Polski koncepcje uznawane za twórczy wkład naukowy. Zaś te teorie, w których podejmowane są rzadko poruszane zagadnienia i które budowane są przez naukowca przez wiele lat pracy pobudzają do krytyki, doszukiwania się autoplagiatu itp. Nie można pracować i pisać przez dziesięć lat o jednym zagadnieniu, rzucając się na różne podłoża teoretyczne. Zatem zasadne jest ugruntowanie swoich teoretycznych założeń w jednej teorii i uzasadnić empirycznie, ale wówczas można być posądzonym o monotonię, monogamię, monotematyczność, autoplagiat. Przedmiot zainteresowań naukowych pedagogów często zahacza o tereny badane przez innych badaczy, np. psychologów, socjologów, filozofów. Pojawia się spór o kompetencje, o granice uprawnień, o to, czy pedagog może być czasami psychologiem, socjologiem, filozofem, o jego rolę w badaniach interdyscyplinarnych. Z tych właśnie względów teoretyk pedagog ma słabe samopoczucie wśród przedstawicieli innych dyscyplin nauk społecznych i humanistycznych oraz ciągle broni swojej pozycji.

Z tych właśnie względów pedagogika jest na etapie poszukiwania przedmiotu badań. Problematyka wychowania obejmuje coraz nowsze aspekty funkcjonowania człowieka w zmieniającej się cywilizacji i wkracza na tereny dotąd nieznane, a badania muszą być interdyscyplinarnymi. Jednocześnie problematyką wychowania zajmuje się teoria wychowania (lub teorie, teoretyczne podstawy wychowania). Może to teoria wychowania, jako młodsza i skażona socjalistyczną teorią wychowania (Muszyński 1974, 1977 itp.) winna ustąpić miejsca ugruntowanej historycznie i naukowo pedagogice. Tym samym, obok pedagogiki, dydaktyki winny tylko funkcjonować współczesne kierunki wychowania. Wielość przedmiotów – uważam na podstawie dziesięcioletniej pracy naukowej – na studiach pedagogicznych, tj. pedagogika ogólna, wstęp do pedagogiki, filozoficzne podstawy pedagogiki, współczesne kierunki wychowania, teoretyczne podstawy wychowania, doktryny pedagogiczne też przyczyniają się do zamazania przedmiotu i charakteru pedago-

giki jako nauki.

6. Zadania teoretyka-badacza, pedagoga-specjalisty-hobbysty

Powyższy stan rzeczy wynika też z kilku względów. Pierwszym z nich jest wąskie specjalizowanie się teoretyków i praktyków pedagogów. Dochodzi do tego, że mają niepełną orientację w pokrewnych specjalnościach. Ta słaba znajomość przez specjalistów jednej dziedziny pedagogiki dorobku pozostałych pedagogik jest też zrozumiała, uwzględniając rozrost i wielość problemów badawczych tej dyscyplin. Należy też zauważyć, że uprawiają pedagogikę teoretycy „różnej maści”, którzy niekoniecznie mają podstawowe – magisterskie wykształcenie pedagogiczne. Mało jest tzw. „rasowych pedagogów”. Mamy też tych teoretyków, którzy uprawiają wąski wycinek rzeczywistości edukacyjnej. Obok nich jest nieznaczna grupa tych, którzy są specjalistami niemalże od wszystkiego, co jednocześnie przyczynia się do różnego pojmowania i analizowania zjawisk pedagogicznych. „Naukowcy niejako z definicji zakładają, że mają olbrzymią wiedzę, ale tak nie jest. Dobrze by im zrobiło, gdyby częściej przyznawali się do swojej niewiedzy” (Fisher 2011). Jednocześnie eksperci słabo radzą sobie z prognozowaniem dalszych losów w obranej przez siebie dziedzinie, w której są specjalistami. Lepiej prognozują sytuacje osoby ze znikomą wiedzą w danym zakresie (tamże). „Nikt nie wie wszystkiego o wszystkim. Wszyscy jesteśmy ignorancjami w większym lub mniejszym stopniu niż byliśmy skłonni przypuszczać, co ma jednocześnie pozytywne strony. Wiara we własną wiedzę i możliwości dostarcza pozytywnych złudzeń, które zapewniają dobre samopoczucie” (tamże).

Teoretyk pedagog w roli nauczyciela akademickiego winien przekazywać wiedzę już historyczną, ukazując aktualność niektórych jej elementów i wynikające konsekwencje dla praktyki pedagogicznej. Może on tutaj wskazywać drogi poszukiwań badawczych w pedagogice, orzekać o statusie poznawczym poszczególnych tez, o zasadach hierarchizacji systemu wiedzy. Pedagog teoretyk występuje często w roli eksperta przy ocenie programu pracy wychowawczej.

Wydaje się jednak, że ze względu na jego pracę naukową, pierwszą i ważniejszą funkcją jest projektowanie badań naukowych, a na podstawie uzyskanych wyników i ich analizy, interpretacji, konstruować określony system wiedzy naukowej. Organizuje on badania, ich teren i poszukuje środków na ich realizację. Wiele czasu poświęca na sprecyzowanie koncepcji i kosztorysu. Swoją wysiłkę ukierunkowuje na przygotowanie miejsca badań (w sensie lokalnym), na selekcję osób, instytucji, przygotowanie zespołu badawczego

i stworzenie narzędzi badawczych. Poszukuje różnych źródeł finansowania, czasami bez efektu. Dodam, że owe pozyskane środki są bardzo skromne. Jeśli ich zaś nie uzyska, wówczas wykorzystuje swoje indywidualne możliwości, współpracę z różnymi instytucjami i studentami. Zauważyć też należy, że z roku na rok coraz skromniejsze są dotacje MNiSzW na granty badawcze, zwłaszcza w naukach humanistycznych i społecznych. Szybciej można pozyskać sfinansowanie projektu na popularną tematykę. Syntezowanie wyników badań w formie deskryptywnej oraz tworzenie na tej podstawie modelu teoretycznego przyczynia się do podniesienia statusu metodologicznego pedagogiki. Ci badacze prowadzą do postępu w pedagogice i jednocześnie są jej siłą napędową. Charakteryzuje ich erudycja, wysokie kompetencje badawcze, umiejętność konstruowania modeli teoretycznych pedagogiki i moc upowszechniania ich w praktyce pedagogicznej.

Można więc śmiało powiedzieć, że pedagog-teoretyk-badacz to o wysokich ambicjach specjalista-hobbysta. Posiada duży zasób wiedzy z określonej dziedziny, którą swobodnie posługuje się i przekazuje studentom. Konstruuje, organizuje i realizuje badania, na które bardzo często nie otrzymuje żadnych dotacji. Na tej podstawie pisze monografie, na którą również musi „skądś” pozyskać środki finansowe. Często też musi zadbać o jej dystrybucję. Zatem jest też pisarzem naukowym, menedżerem i dystrybutorem. Na domiar wszystkiego winien mieć praktykę pedagogiczną. A – dodajmy – jego miesięczne wynagrodzenie jest adekwatne nauczycielskiej pensji. Zatem badacz-teoretyk-pedagog jest specjalistą obranej dziedziny i jednocześnie pełnym wiary misjonarzem i hobbystą.

Zakończenie

Jak widać z powyższego, pedagogika należy do nauk empirycznych i społecznych, a jej swoistym przedmiotem jest oddziaływanie na człowieka, który zmienia się pod wpływem innych ludzi. Przedmiot pedagogiki stanowią świadome i celowe działania wychowawcze, jak i te nieświadome i spontaniczne, składające się razem na proces socjalizacji jednostki. Przyjęto więc, że pedagogika jako nauka opisuje, diagnozuje i wyjaśnia fakty, z jednoczesnym prognozowaniem następstw (Kunowski 2007). Przedstawione powyżej rozważania na temat tożsamości naukowej pedagogiki są zaledwie głosem w dyskusji i próbą wyrażenia własnego stanowiska w niniejszej sprawie. Pedagogika znajduje się w okresie intensywnego rozwoju. Wielość orientacji badawczych (czego tutaj nie rozwijałam), bogactwo nurtów, wiara teoretyków-badaczy-pedagogów może budzić niepokój i wątpliwości. Jednak tę różnorodność w pedagogice należy uznać za bogactwo, które może prowadzić do ładu poznawczego i prakseologicznego.

Zamiast zakończenia sformułuję kilka kwestii, których rozstrzygnięcie może okazać się płodne dla badań z zakresu pedagogiki. Jednym z naczelných problemów dla pedagogiki jest świadomy wybór filozofii, która, tkwiąc u podstaw badań, warunkuje specyfikę, sens i strukturę ich wyników. W związku z tym pozostają pytania otwarte o to, kto – filozofowie czy (i) pedagodzy mają sprecyzować założenia epistemologiczne i gnoseologiczne pedagogiki? Jakimi kryteriami kierować się w doborze i precyzowaniu przesłanek filozoficznych dla badań interdyscyplinarnych w nauce? Czy każdemu pojedynczemu i samotnemu badaczowi pozostawiać te zadania do wykonania samodzielnego? Jak inaczej rozwiązać postawione problemy? Jak motywować teoretyka-badacza-pedagoga? W jakim zakresie i w jakim stopniu teoretyk-badacz-pedagog może spełniać swoją misję? Jak długo jeszcze i w jakim zakresie i stopniu teoretyk-badacz-pedagog może być misjonarzem i hobbystą?

Literatura

- AJDUKIEWICZ K. (1983), Zagadnienia i kierunki filozofii: teoria poznania, metafizyka, Wydanie 2, Wyd. „Czytelnik”, Warszawa.
- BUNGE M. (1968), O przyczynowości, PWN, Warszawa.
- DENEK K. (2011), Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy, WSPiA, Poznań.
- DIDIER J. (1992), Słownik filozofii, Wyd. „Książnica”, Katowice.
- DUROZOI G., ROUSSEL A. (1997), Filozofia – słownik: pojęcia, postacie, problemy, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- GASPARSKI W., MILLER D., (RED.) (1981), Nauka, technika, systemy, „Ossolineum”, Wrocław.
- GLEICK J. (1996), Chaos: narodziny nowej nauki, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań.
- GOLKA M. (1992), Kultura jako system, Ośr. Wyd. Nauk., Poznań.
- GÓRNIOWICZ J. (RED.), (1993), Stare i nowe dylematy teorii wychowania, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- FISHER R. (2011), Uczymy się myśleć, WSiP, Warszawa.
- FOLKIEWSKA A. (1990), Pytania o pedagogikę, Wydawnictwo UW, Warszawa.

- HAJDUK Z. (1995), *Temporalność nauki: kontrowersyjne zagadnienia dynamiki nauki*, Wydawnictwo KUL, Lublin.
- HEJNICKA-BEZWIŃSKA T. (2008), *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwo WAiP, Warszawa.
- KUNOWSKI S. (2007), *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa.
- KWIECIŃSKI Z. (2011), *Dylematy, inicjatywy, przebudzenia: nad przesłankami odrodzenia edukacji w Polsce*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- MILERSKI B., ŚLIWERSKI B., (RED.) (2000), *Pedagogika*, PWN, Warszawa.
- MUSZYŃSKI H. (1974), *Wychowanie moralne w zespole*, WSiP, Warszawa.
- MUSZYŃSKI H. (1977), *Zarys teorii wychowania*, WPWN, Warszawa.
- ROZENTAL M., JUDIN P., (RED.) (1955), *Krótki słownik filozoficzny, „Książka i Wiedza”*, Warszawa.
- PALKA S. (1999), *Pedagogika w stanie tworzenia*, Wydawnictwo UJ, Kraków.
- SCHULZ R. (2007), *Wykłady z pedagogiki ogólnej*, Wydawnictwo UMK, Toruń.
- WITKOWSKI L. (2007), *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- ZIMBARDO PH. G., RUCHA F. L. (2006), *Psychologia życia*, Wydawnictwo PWN, Warszawa.
- <http://dx.doi.org/10.1037/%2FOO22-3514.77.6.1121> – strona aktywna w maju 2012 r.

Marzenna Magda-Adamowicz

EPISTEMOLOGICAL CONTEXT OF EDUCATION AND ITS IDENTITY

Abstract

Against a background of epistemological theory of the truth in educational sciences, the author has expressed her concern about: 1/ the object of scientific interest of educators, 2/ low self-esteem of education theorists, 3/ the fact that the object of academic interests of educators often interferes with the areas studied by other sciences, e.g., psychology, sociology, philosophy, which consequently leads to the state of scientific research in the area of education, 4/ the multiplicity of subjects while studying education (general education, introduction to education, philosophical fundamentals of education, contemporary trends in education, theoretical fundamentals of education, educational doctrines) which blurs the subject and character of education as a science, 5/ the situation of an educator-theorist-researcher (possessing a wealth of knowledge in a specific area; who constructs, organizes and implements the research, very often without any subsidies; writing monographs; winning funds).

II

Interdyscyplinarne pogranicza pedagogiki i jej subdyscyplin

Ewa Muszyńska*

MIEJSCE OPIEKI WE WSPÓŁCZESNEJ PEDAGOGICE

W artykule podejmuję próbę określenia miejsca, jakie zajmuje opieka we współczesnej pedagogice – zarówno jako obiekt jej zainteresowań badawczych, jak też jako jej przedmiot kształcenia.

Temat wydaje się ważny, przede wszystkim dlatego, że opieka zajmuje coraz więcej miejsca w naszym życiu – jednostkowym i zbiorowym, co jest konsekwencją tego, iż coraz częściej w tym życiu pojawiają się osoby potrzebujące opieki, a co więcej, zdane na opiekę ze strony innych. Przemiany zachodzące we współczesnej rodzinie sprawiają zaś, że owi „inni” nie zawsze pojawiają się w najbliższym kręgu osób potrzebujących opieki. To pociąga za sobą konieczność tworzenia instytucji opiekuńczych, opracowywania zasad i form ich funkcjonowania, a wreszcie kształcenia niezbędnych do tego kadr. Efekty ich kształcenia, a więc zdobyta wiedza, umiejętności i postawy, stanowią podstawę skuteczności działań praktycznych podejmowanych przez te instytucje. Coraz większej rangi nabiera w społeczeństwie zawód pracownika opieki, zaś kształcenie w tym zawodzie nie pozostaje także bez wpływu na możliwości zatrudnienia.

Jednym z ważnych wskaźników miejsca, jakie w jakiejś dziedzinie nauki zajmuje dana problematyka, jest zakres i stopień, w jakim jest ona podejmowana w badaniach, a co za tym idzie, także w literaturze naukowej. Drugim takim wskaźnikiem jest stopień, w jakim problematyka ta jest przedmiotem kształcenia, a więc miejsce, jakie zajmuje w programach studiów pedagogicznych, a co za tym idzie, w „zbiorze” efektów kształcenia obejmującym niezbędne w tym zawodzie wiedzę, umiejętności i postawy.

Rozważania dotyczące miejsca, jakie w pedagogice i kształceniu pedagogów zajmuje problematyka opieki prowadzą już na wstępie do wniosku, że jak dotąd jest ono dość mało znaczące – jeśli bierze się pod uwagę wciąż rosnące zapotrzebowanie na wiedzę i umiejętności dotyczące wypełniania w społeczeństwie szeroko rozumianych funkcji opieki. Ten wniosek skłania zaś do wysunięcia postulatów rozwijania tej problematyki, a tym samym

*Ewa Muszyńska – prof. nadzw. dr hab., kierownik Zakładu Podstaw Wychowania i Opieki UAM w Poznaniu.

do nadania odpowiedniej rangi samej subdyscyplinie, jaką jest pedagogika opiekuńcza.

Tym kwestiom, a więc wyjaśnieniu przyczyn zbyt niskiego, w porównaniu do potrzeb, zainteresowania opieką jako przedmiotem refleksji i badań naukowych, jak też jako przedmiotem nauczania na studiach pedagogicznych zamierzam poświęcić główną część rozważań podjętych w tym artykule.

Opieka jako przedmiot zainteresowań badawczych w pedagogice

Przegląd literatury z obszaru pedagogiki, w tym także problematyki podejmowanej w różnych konferencjach skłaniają do stwierdzenia, że problematyka opieki jest nader rzadko podejmowana i to najczęściej w dość ograniczonym (w stosunku do potrzeb) zakresie. Dzieje się tak, mimo że problematyka ta znalazła się przecież w pedagogice jako przedmiot wyodrębnionej subdyscypliny, jaką jest pedagogika opiekuńcza¹. Jakkolwiek bowiem w publikacjach i wystąpieniach z obszaru pedagogiki termin „opieka” często się pojawia, to kwestie związane z opieką rzadko stanowią przedmiot dalej idących i bardziej wnikliwych analiz oraz badań.

Najczęściej o opiece mówi się (i pisze) w kontekście wychowania; mówi się bowiem zwykle o działaniach (pracy) opiekuńczo-wychowawczych. Nierozłączność związku łączącego opiekę z wychowaniem obszernie omawia Zdzisław Dąbrowski, który pisze: „niezależnie jednak od pewnych różnic co do treści i zakresu rozpatrywanych powiązań, na ogół wszyscy autorzy stoją na stanowisku, że opieka zawsze wiąże się z wychowaniem” (Dąbrowski 2006, s. 89)².

Ten stan rzeczy przyczynia się, niestety, do zubażania problematyki opieki w pracach pedagogicznych. Niektóre zagadnienia opieki są niemal nieobecne w publikacjach, także tych, które mieszczą się w obrębie pedagogiki opiekuńczej.

¹ Mimo że pedagogika opiekuńcza zyskała status subdyscypliny kilkadziesiąt lat temu, wciąż niejasny jest jej status; piszą o tym niejednokrotnie autorzy prac z zakresu pedagogiki opiekuńczej (Gajewska 2009, Jundziłł 2008, Kelm 2000, Winiarski 2008). Kolejnym potwierdzeniem wątpliwości dotyczących statusu pedagogiki opiekuńczej może być tytuł konferencji, zorganizowanej przez Wyższą Szkołę Humanistyczno-Ekonomiczną we Włocławku (maj 2012): *Pedagogika opiekuńcza w stanie tworzenia – historia, epistemologia, metodologia i praktyka*. Znamienne jest także jedno z pytań, na jakie organizatorzy starali się odpowiedzieć: „Czy poglądy o »końcu« pedagogiki opiekuńczej [...] nie są przesadzone i przedwczesne?” (Komunikat dot. konferencji).

² Nie kwestionuję, oczywiście, zasadności łączenia opieki z wychowaniem, jednak tak wychowanie, jak i opieka są działaniami, które mogą występować oddzielnie; mogą też stanowić przedmiot odrębnych badań i analiz teoretycznych.

Niedostatki publikacji na temat opieki dotyczą przede wszystkim trzech (powiązanych z sobą) obszarów:

- opieki rodzicielskiej i opieki w rodzinie,
- opieki w szkole i innych instytucjach oświatowych,
- opieki nad osobami w podeszłym wieku i niepełnosprawnymi.

I tak, mimo iż opieka jest podstawowym działaniem podejmowanym wobec dziecka, niezbędnym dla utrzymania go przy życiu³, brakuje w pedagogice publikacji i badań na ten temat. Przegląd literatury pozwala na stwierdzenie, że zagadnienia opieki nad dzieckiem podejmowane są z reguły w odniesieniu do dziecka osieroconego i dotyczą opieki instytucjonalnej. Ten brak zainteresowania problematyką opieki rodzicielskiej i (idący w ślad za nim) brak publikacji na ten temat dziwi szczególnie, gdy przeciwstawiamy mu mnogość publikacji dotyczących wychowania rodzicielskiego⁴.

Problematyka opieki jest także prawie nieobecna w tych publikacjach i badaniach z zakresu pedagogiki, które dotyczą funkcjonowania rodziny, mimo że opieka jest jedną z podstawowych jej funkcji w każdej fazie jej rozwoju⁵; także mimo znaczenia, jakie dla rozwoju i funkcjonowania człowieka ma opieka ze strony członków rodziny⁶ i mimo (niespotykanej w żadnej innej instytucji świadczącej opiekę) różnorodności relacji opiekuńczej, która występuje w rodzinie⁷.

Znaczenie opieki nad rodziną podkreśla Marek Andrzejewski, twierdząc, że właśnie w pedagogice szczególnie ważne jest podejmowanie zagadnień związanych z opieką w rodzinie. Autor ten przekonuje, że „Warunkiem koniecznym sukcesu omawianej reformy (reformy opieki nad dzieckiem i rodziną – przyp. E. M.) jest również zmiana postaw pracowników instytucji opiekuńczo-wychowawczych – od skoncentrowania uwagi wyłącznie na dziecku, do podjęcia pracy z dzieckiem i jego rodziną” (2001, s. 16).

³G. Gajewska pisze: „Opieka jest pierwszą działalnością wobec drugiego człowieka, warunkująca jego przeżycie, zachowanie zdrowia, jakość życia, wychowanie, kształcenie, a więc w szczególności usamodzielnienie i socjalizację” (2009, s. 12).

⁴Warto tu zauważyć, że zagadnienia wychowania są w pedagogice znacznie częściej odnoszone do wychowania w rodzinie niż w szkole.

⁵Także w fazach następujących po opuszczeniu domu przez dzieci; funkcje opiekuńcze sprawują wtedy wobec siebie starzejący się małżonkowie, szczególnie, gdy jeden z nich zachoruje (Ostoja-Zawadzka 1999).

⁶Jakkolwiek znaczenie opieki rodzicielskiej (przede wszystkim macierzyńskiej) jest szczególnie duże w przypadku małych dzieci, to o priorytetowym znaczeniu opieki w rodzinie mówić także można w odniesieniu do opieki nad osobami osób w podeszłym wieku.

⁷Mowa tu o opiece dorosłych dzieci nad rodzicami w podeszłym wieku, opiece dziadków nad wnukami.

Do niezadowolających efektów prowadzi także poszukiwanie publikacji na temat opieki w szkole, co musi budzić zdziwienie, jeśli się zważy, że opieka jest jedną z podstawowych funkcji pełnionych przez placówki oświatowe, w tym przede wszystkim – szkołę. W publikacjach dotyczących pracy w szkole, w których podejmowana jest problematyka opieki, przede wszystkim brakuje całościowego jej ujęcia; jest ona rozproszona, a omawiane w niej działania opiekuńcze określane są innymi terminami⁸. Takie publikacje są zatem mało przydatne w planowaniu pracy opiekuńczej szkoły⁹. Niedostatku literatury na temat opieki w szkole nie rekompensują publikacje dotyczące pracy opiekuńczo-wychowawczej w świetlicy szkolnej czy też te, w których podejmowana jest problematyka pracy pedagoga szkolnego; dotyczą one bowiem wąskiego zakresu działań opiekuńczych.

Z podobną sytuacją, a więc niedostatkami publikacji, w których w sposób kompleksowy i zarazem systemowy byłyby przedstawiane kwestie opieki, mamy do czynienia w przypadku literatury dotyczącej działań podejmowanych wobec osób w podeszłym wieku i osób niepełnosprawnych (zarówno tych, którzy żyją samotnie, w rodzinach bądź też w specjalistycznych instytucjach). Owszem, w opisie działań podejmowanych wobec tych osób, a więc w obrębie andragogiki czy pedagogiki specjalnej używa się terminu „opieka”, ale brakuje odniesień do teorii; brakuje też metodyki, a sam termin „opieka” jest raczej stosowany w rozumieniu potocznym.

Przegląd publikacji z zakresu pedagogiki pozwala jednak nie tylko na stwierdzenie, że w „obrazie”, jaki w ramach pedagogiki tworzą zagadnienia opieki występują „białe plamy”, ale, nadto, że obraz ten nie jest spójny. Innymi słowy, problematyka opieki nie jest ujmowana systemowo; brakuje jej podstaw teoretycznych, a zagadnienia opieki, jeśli w ogóle stanowią przedmiot badań, to w sposób wycinkowy; często stanowiąc element innej, zorientowanej np. na zagadnienia wychowania bądź pomocy społecznej, całości.

W przedstawianej wyżej ocenie stanu publikacji dotyczących opieki nie jestem odosobniona; niedostatki w tym zakresie zauważają dość często autorzy prac poświęconych pedagogice opiekuńczej, zwłaszcza ci, którzy wykazują w nich troskę o dalszy rozwój tej subdyscypliny. I tak, na przykład,

⁸Chodzi tu przede wszystkim o termin „profilaktyka”. Literatura odnosząca się do opieki w szkole (profilaktyka stanowi niewątpliwie element tej opieki – por.: str. 101-102 tekstu tego artykułu), to bowiem przede wszystkim literatura dot. profilaktyki w szkole. Można tu wymienić takie publikacje, jak: Z. GAŚ, *Szkolny program profilaktyki; istota, konstruowanie, ewaluacja*, Fundacja „Masz szansę”, Lublin 2004.

⁹Publikacją, w której zagadnienia opieki w szkole przedstawione są w sposób uporządkowany i obejmujący najważniejsze jej aspekty, jest praca: J. MATERNE, *Opiekuńcze funkcje szkoły. Wprowadzenie do metodyki pracy opiekuńczej*, 1988.

redaktorki publikacji pt. *Pedagogika opiekuńcza. Przeszłość – teraźniejszość – przyszłość* we wprowadzeniu do niej piszą, że pomysł publikacji „[...] narodził się w trakcie zajęć ze studentami, którzy wielokrotnie sygnalizowali trudności w dostępie do publikacji z zakresu pedagogiki opiekuńczej” (Jundziłł, Pawłowska 2008, s. 9).

O pomijaniu w pedagogice treści związanych z opieką pisze także Grażyna Gajewska, pytając: „[...] czy wiedza o opiece stała się niepotrzebna, jej teoria niemożliwa, skoro jest pomijana w treściach pedagogicznych” (2009, s. 12).

Stan problematyki opieki w kształceniu pedagogów

Opieka jest też stosunkowo rzadko przedmiotem kształcenia na kierunku, jakim jest pedagogika. Zagadnienia opieki (teoria opieki, systemy opieki, metodyka opieki) są, oczywiście, przedmiotem studiów na specjalnościach określanych mianem pedagogiki opiekuńczej lub opiekuńczo-wychowawczej¹⁰ (w szczególności tej ostatniej)¹¹. Jednak na innych specjalnościach problematyka opieki nie stanowi odrębnego przedmiotu studiowania. Dochodzi zatem do sytuacji, w której kształcenie w zakresie przedmiotu: „Metodyka pracy opiekuńczo-wychowawczej” wymaga wprowadzenia (z konieczności pośpiesznego i zarazem powierzchownego) w zagadnienia tzw. teorii opieki¹². Warto zauważyć, że tej trudności nie doświadczamy w odniesieniu do problematyki wychowania; tzw. teoria wychowania jest przedmiotem realizowanym w większości uczelni kształcących na kierunku pedagogika na wszystkich specjalnościach.

¹⁰ Jednak nawet kształceniu na pedagogice opiekuńczo-wychowawczej zarzuca się ograniczenia; oto bowiem na tej specjalności studenci nabywają wiedzę i umiejętności niezbędne do pracy z dziećmi, podczas gdy dla efektywnej opieki nad dzieckiem nie mniej ważne są także wiedza i umiejętności dotyczące opieki nad rodziną. A. Andrzejewski pisze, że sposób kształcenia studentów w ramach specjalności „opiekuńczo-wychowawczej” jest nieadekwatny do potrzeb. Przygotowując jedynie do pracy z dziećmi czyni ich bezradnymi wobec elementarnej potrzeby podejmowania pracy z rodzicami wychowanków i współpracy z instytucjami działającymi w środowisku zamieszkania” (2001, s. 20).

¹¹ Warto tu zauważyć, że pedagogika opiekuńczo-wychowawcza jest też, znacznie częściej niż pedagogika opiekuńcza, specjalnością studiowaną w szkołach wyższych w ramach kierunku, jakim jest pedagogika.

¹² Celowo piszę: „tzw. teorii”, bowiem termin „teoria” jest w pedagogice, w odniesieniu do wychowania wciąż stosowany w bardzo szerokim rozumieniu i określa raczej „refleksję o wychowaniu” (co pozwala odróżnić teorię od praktyki pedagogicznej; nie służy jednak dobrze rozwojowi pedagogiki i osiąganiu przezeń statusu nauki teoretycznej – por.: Muszyński 2004). Z podobną sytuacją mamy do czynienia w odniesieniu do działalności, jaką jest opieka.

Niedostatek kształcenia w zakresie opieki dotyczy także kształcenia na tzw. kierunkach nauczycielskich, a więc na studiach (specjalnościach) przygotowujących do pracy w zawodzie nauczyciela. W programie tych studiów powinno wyróżniać się, obok funkcji wychowawczych i dydaktycznych, także jako równorzędną funkcję opiekuńczą. Niestety, w najnowszych standardach kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela¹³, w opisie efektów kształcenia (zarówno ogólnych, jak i szczegółowych) dotyczących wiedzy, nie ma opieki! W obrębie kategorii efektów, jaką są umiejętności odnajdujemy, co prawda, zapisy: „Posiada umiejętności i kompetencje niezbędne do kompleksowej realizacji dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych (podkreślenie – E. M.) zadań szkoły, w tym do samodzielnego przygotowania i dostosowania programu nauczania do potrzeb i możliwości uczniów) oraz: „Jest praktycznie przygotowany do realizowania zadań zawodowych (dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych [podkreślenie – E. M.]) wynikających z roli nauczyciela” (odpowiednio: p. 3 i p.7 „Ogólnych efektów kształcenia”)¹⁴, ale w treściach kształcenia, obejmujących ogólne przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne odnajdujemy tylko „Profilaktykę w szkole” (p. 1.12, s. 9). Co więcej, profilaktyka ta (jak wynika z treści szczegółowych) zorientowana jest jedynie na ochronę zdrowia uczniów oraz na zagadnienia postępowania pedagogicznego z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Nawet jeśli przyjąć, że istotą opieki jest ochrona przed zagrożeniem¹⁵ (a więc profilaktyka), to i tak zakres tej ochrony (wyznaczony przez określone w nowych standardach treści kształcenia) jest stanowczo zbyt wąski, a regulowane przez te treści kształcenie nauczycieli nie przygotowuje ich dostatecznie do wypełniania jednej z podstawowych funkcji, jaką jest opieka.

Ten (wynikający zapewne w dużym stopniu ze słabej obecności problematyki opieki w nauce, jaką jest pedagogika) niedostatek kształcenia w zakresie opieki skutkuje słabym przygotowaniem (bądź nawet brakiem przygotowania) absolwentów pedagogiki do pracy opiekuńczej i wszystkimi jego skutkami, w tym ograniczeniem możliwości ich zatrudnienia.

Potrzeba rozwijania problematyki opieki i jej uzasadnienie

¹³Standardy te zostały określone w załączniku do Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 roku.

¹⁴Podobne zapisy odnajdujemy także w opisie szczegółowych efektów kształcenia.

¹⁵Tak definiuje opiekę A. Kelm (por.: str. 100 tego tekstu). Píše on: „Tak więc przez opiekę w najogólniejszym znaczeniu rozumieć będziemy działanie podejmowane wobec osób i rzeczy ze względu na faktyczne czy potencjalne zagrożenie ich istnienia przy braku albo ograniczonych możliwościach przezwyciężenia zagrożenia własnymi siłami tych osób i rzeczy” (2000, s. 19).

Można zatem stwierdzić, że wiedza z zakresu opieki, jaką czerpie z pedagogiki dysponuje oraz umiejętności w zakresie opiekuńczych działań, jakie posiada absolwent pedagogiki i kierunków nauczycielskich już teraz są dalece niewystarczające. Ten niedostatek jest szczególnie dotkliwy, jeśli zważyć, jak bardzo zwiększają się potrzeby w zakresie działań opiekuńczych, a co za tym idzie, jak bardzo zwiększa się zapotrzebowanie na wiedzę i umiejętności z zakresu opieki. To stale powiększające się zapotrzebowanie na wiedzę i umiejętności dotyczące opieki ma kilka źródeł.

Po pierwsze, w społeczeństwie stale wzrasta odsetek osób w podeszłym wieku (Nowak-Starz, Markowska, Zboina, Grzywna 2009). W związku z tym, coraz bardziej daje o sobie znać niedostosowanie istniejącego obecnie modelu opieki nad osobami w podeszłym wieku do potrzeb. W modelu tym podmiotem działań opiekuńczych są bowiem przede wszystkim osoby starzejące się w chorobie i niedostatku; podejmowane współcześnie działania opiekuńcze są działaniami z zakresu tzw. opieki społecznej i zdrowotnej, zaś osobami podejmującymi te działania są przede wszystkim pracownicy socjalni i pracownicy służby zdrowia. Tymczasem wiele wskazuje na to, że dla starzenia się w dobrostanie ważne jest nie tylko zapewnianie tzw. opieki zdrowotnej i odpowiednich warunków bytowych, ale przede wszystkim kształtowanie umiejętności podtrzymywania kondycji zdrowotnej i psychicznej, a przede wszystkim tworzenie warunków do rozwoju¹⁶. Tworzenie takich warunków jest między innymi zadaniem praktyki opiekuńczej. Wprawdzie mamy na tym polu do czynienia z pewnym postępem, gdyż odpowiednie placówki kierują ku osobom w starszym wieku¹⁷ różne oferty edukacyjne (Kozieł, Trafiałek 2009), ale otwieranie możliwości kształcenia się to tylko jeden z wielu możliwych sposobów zapewniania warunków do rozwoju osobom w okresie późnej dorosłości¹⁸. Wciąż zbyt mało wiemy o czynnikach, potrzebach i warunkach rozwoju osób w tym wieku. Dobrym przykładem niedostatków naszej wiedzy na ten temat są kontrowersje dotyczące znaczenia, jakie dla tzw. pozytywnego starzenia się ma aktywność; przeciwstawne teoriom niezaangażowania, wycofania się, są teorie podkreślające wagę aktywności człowieka w tym okresie (Gajos, Wolińska 2006; Szarota 2010). Warto tu też zauważyć, że większość badań empirycznych na temat starzenia się to badania opisowe; stosunkowo mało wśród nich jest badań

¹⁶Rozwój psychiczny człowieka trwa bowiem całe życie (o ile nie zaburzą go choroby, np. choroba Alzheimera).

¹⁷Dla określenia osób w podeszłym wieku zamiennie stosuję tu terminy: osoby w starszym wieku, osoby w okresie późnej dorosłości, seniorzy.

¹⁸Przyjmuję takie rozumienie opieki, w którym ważnym jej elementem są działania skierowane na zapewnienie warunków rozwoju – por.: str. 101-102 tego tekstu.

wyjaśniających, a więc tych, które mogłyby stanowić solidną podstawę dla metodyki pracy z osobami w podeszłym wieku.

Po drugie, źródłem rosnącego zapotrzebowania na wiedzę i umiejętności z zakresu opieki są przeobrażenia, jakim podlega współczesna rodzina. Do najistotniejszych (z uwagi na potrzeby opieki) przemian zaliczyć można zmiany w charakterze pracy, szczególnie kobiet, przejawiające się w widocznym wzroście ich aktywności zawodowej, podejmowanej nie tylko z pobudek ekonomicznych (Tyszka 2003, Kwak 2005, Muszyński 2008 i in.). Coraz częściej kobiety stają w obliczu potrzeby, a często konieczności godzenia obowiązków macierzyńskich z pracą zawodową. Wymaga to stosownych rozwiązań w kwestii opieki (także instytucjonalnej) nad małymi dziećmi, a te z kolei potrzebują dobrej orientacji w swoistości opieki nad małym dzieckiem, warunkach prawidłowej opieki nad nim, skutkach powierzenia przez matkę opieki nad małym dzieckiem innej osobie itd. Brak tej wiedzy i idący w ślad za nim brak stosownych rozwiązań opieki nad małym dzieckiem stawia niejednokrotnie młode kobiety w obliczu dylematu: macierzyństwo czy praca zawodowa? Skutki, jakie niesie ze sobą rozwiązanie tego dylematu, zwykle są negatywne zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym: są one negatywne dla kobiety, bo powodują zagrożenie dla zaspokojenia jej potrzeby samorealizacji i rozwoju (gdy wybiera ona macierzyństwo, nie zaspokaja potrzeby rozwoju zawodowego; gdy wybiera pracę zawodową, musi zrezygnować z realizowania siebie w roli matki). Rezygnacja przez kobiety z macierzyństwa powoduje z kolei spadek przyrostu naturalnego ze wszystkimi negatywnymi jego skutkami.

Do podejmowania i rozwijania problematyki opieki skłaniają także inne zmiany współczesnej rodziny, a mianowicie zmiany w jej strukturze (przejście od rodziny wielopokoleniowej do dwupokoleniowej, a także zwiększający się odsetek rodzin niepełnych) oraz zmiany w organizacji i stosunkach społecznych. Przemiany te powodują, że wzrasta liczba osób (dzieci i dorosłych) potrzebujących opieki i zarazem rola osób zawodowo zajmujących się opieką; wzrasta zarazem potrzeba wiedzy i rozumienia zjawisk oraz procesów związanych z opieką (Żebrowski 2006).

Po trzecie, wzrastająca potrzeba w zakresie wiedzy dotyczącej opieki i umiejętności opiekuńczych wynika także z coraz liczniejszych i bardziej zróżnicowanych zagrożeń dzieci i młodzieży. Wynikają one przede wszystkim z przemian społecznych i cywilizacyjnych. Współczesne dzieci i młodzież są zagrożone biedą¹⁹, przemocą, uzależnieniami czy patologią spo-

¹⁹We współczesnych badaniach dotyczących ubóstwa, zwraca się uwagę na fakt tzw. infantyilizacji biedy, czyli wzrost udziału dzieci i młodzieży wśród ludności biednej (por.: Chrzanowska 2009).

łączną (Chrzanowska 2009, Izdebski 2008, McWhirter 2001 i in.)

Przed pedagogiką (a pedagogiką opiekuńczą w szczególności), rozumianą jako nauka i kierunek kształcenia stają zatem nowe zadania. Aby im sprostać, potrzebne są działania, które umożliwią rozwój problematyki opieki i pozwolą uzyskać należną jej wysoką rangę jako subdyscypliny naukowej i jako przedmiotu studiowania; to z kolei jest podstawą rozwoju kształcenia w zakresie pedagogiki opiekuńczej.

Punktem wyjścia skutecznych działań zorientowanych na rozwój problematyki opieki w pedagogice jest zdanie sobie sprawy z przyczyn istniejącego stanu rzeczy, a więc odpowiedź na pytanie: Co stanowi o słabości pedagogiki opiekuńczej i ogranicza jej rozwój? Próbą odpowiedzi na to pytanie zajmę się obecnie.

Przyczyny niskiej rangi problematyki opieki w pedagogice

Kiedy zastanawiamy się nad powodami, dla których problematyka opieki wciąż traktowana jest w pedagogice marginalnie, a pedagogika opiekuńcza wciąż stoi wobec trudności z samookreśleniem się, musimy zwrócić przede wszystkim uwagę na jej teoretyczne podstawy. Wyrasta wówczas przed nami trudność podstawowa, związana ze sposobem rozumienia terminu „opieka”. Jak się okazuje, już tutaj zaczynają się zupełnie podstawowe kontrowersje.

W wielu pracach wprowadzających problematykę opieki sam termin „opieka” pojmowany jest różnie i mało precyzyjnie. Najczęściej rozumiany jest zbyt wąsko²⁰. Nadto, często stosowany jest zamiennie z innymi, bliskoznacznymi terminami, takimi jak np. ochrona, pomoc socjalna bądź też zastępowany innym terminem²¹.

Mówiąc o wąskim rozumieniu terminu „opieka” mam na myśli takie jego pojmowanie, przy którym opieka ujmowana jest jako działalność polegająca na zaspokajaniu potrzeb osób, które same (z różnych przyczyn) uczynić tego nie mogą. Tak definiuje opiekę Z. Dąbrowski, który pisze: „Opieka międzyludzka jest, opartym na odpowiedzialności za podopiecznego (kompensacyjnej), ciągłym i bezinteresownym zaspokajaniem jego ponadpodmiotowych potrzeb w nawiązanym między nim a opiekunem zrównoważonym stosunku opiekuńczym” (2006, s. 87).

²⁰Przegląd różnych sposobów definiowania terminu „opieka”, wraz z komentarzami, odnajdujemy w pracy Zdzisława Dąbrowskiego (2006, tom 1, s. 47-78).

²¹Rezygnacja ze stosowania terminu „opieka” jest uzasadniana kojarzeniem działalności określanej tym terminem z jałmużnictwem; stąd głosy, aby (szczególnie w przypadku działań podejmowanych wobec osób dorosłych) zastępować go terminem „pomoc” lub „praca” z dopiskiem „socjalna” lub „społeczna”.

Wskazywanie na zaspokajanie (zastępcze) potrzeb jako celu działań opiekuńczych nie tylko nie pozwala na obejmowanie tym terminem działań niewątpliwie opiekuńczych, jakim np. jest „chronienie dziecka” (nie mamy tu przecież do czynienia z żadną potrzebą dziecka!); stawia nas także w obliczu trudnych pytań: o zaspokojenie jakich potrzeb chodzi? Wszystkich? Także tzw. potrzeb indywidualnych?²² Wątpliwości budzić może także ograniczanie działań opiekuńczych do działań bezinteresownych i ciągłych.

Wąsko opiekę rozumie także inny przedstawiciel pedagogiki opiekuńczej, Albin Kelm. Według tego autora, opieka jest działaniem służącym ochronie przed zagrożeniem. Pisze on: „Tak więc przez opiekę w najogólniejszym znaczeniu rozumieć będziemy działanie podejmowane wobec osób lub rzeczy ze względu na faktyczne czy potencjalne zagrożenie ich istnienia przy braku albo ograniczonych możliwościach przewyciężenia zagrożenia własnymi siłami tych osób i rzeczy” (2000, s. 19).

Takie ujmowanie opieki wydaje się także zbyt wąskie. Jakkolwiek bowiem tak rozumiana opieka obejmuje działania chroniące przed zagrożeniami różnego rodzaju i pozwala na objęcie tym terminem profilaktyki pierwszego, drugiego i trzeciego rzędu, to poza obrębem działań opiekuńczych znalazłyby się wszystkie te, które skierowane są na wspomaganie rozwoju w różnych jego sferach.

Mówiąc o zbyt wąskim ujmowaniu opieki w pedagogice można mieć także na uwadze odnośnienie zagadnień opieki niemal wyłącznie do działań podejmowanych wobec dzieci i młodzieży, co potwierdza przegląd treści publikacji z zakresu pedagogiki opiekuńczej, w których niemalże nieobecne są zagadnienia opieki nad osobami dorosłymi. Znamienne jest także to, że w wielu definicjach opieki znajdujemy stwierdzenie, że działania opiekuńcze podejmowane są „[...] zwłaszcza wobec dzieci i młodzieży”, co – jak można się domyślać – ma związek z tradycyjnym (ale zarazem wciąż powszechnie przyjmowanym) takim rozumieniem pedagogiki, w którym jest ona (zgodnie z etymologią słowa) nauką o wychowaniu i kształceniu dzieci oraz młodzieży. I choć coraz częściej zauważa się (choćby z uwagi na rolę kształcenia ustawicznego) konieczność rozszerzenia obszaru badań pedagogiki także na osoby dorosłe (por.: Janowski 2007), to stosunkowo niewiele jest prac w pedagogice, które dotyczą tej kategorii osób.

Wydaje się zatem, że tym, co może posłużyć do wyjścia pedagogiki opiekuńczej z pojęciowego zamieszania oraz niezakłóconego i zarazem prężnego jej rozwoju jest ustalenie i przyjęcie takiego rozumienia terminu „opieka”, który nie tylko pozwoliłoby terminem tym określać działania powszechnie

²²K. Obuchowski do potrzeb indywidualnych zalicza m.in. potrzeby chorobowe (1995, s. 95).

rozumiane jako opiekuńcze, ale przede wszystkim umożliwiłoby porozumienie i współpracę z przedstawicielami innych subdyscyplin pedagogiki i innych nauk, w tym psychologii, socjologii, prawa, politologii, a także nauk medycznych.

Warunki te spełnia (w moim przekonaniu) takie ujmowanie opieki, w którym jest ona rozumiana jako działalność (czynność lub zespół czynności), skierowana na zapewnienie osobie, która sama (z różnych przyczyn) uczynić tego nie może, warunków niezbędnych do utrzymania życia, zdrowia i rozwoju.

Przyjęcie, że celem opieki jest zapewnienie warunków niezbędnych do utrzymania zdrowia, życia i do rozwoju, pozwala na obejmowanie pojęciem opieki zarówno tych działań, które polegają na dostarczeniu tego, co niezbędne dla utrzymania zdrowia, życia i rozwoju (a więc, tego, co zaspokaja podstawowe potrzeby człowieka), jak i tych, które skierowane są na eliminowanie tego, co zagrażające zdrowiu, życiu i rozwojowi (a więc działań profilaktycznych).

To, co niezbędne dla zdrowia, życia i rozwoju (to, co dostarczamy poprzez działalność opiekuńczą), jak i to, co szkodliwe (co usiłujemy eliminować) może mieć różny charakter: materialny (dostarczamy pokarm, zapewniamy ciepło, „dach nad głową”; usuwamy niebezpieczne przedmioty, eliminujemy niebezpieczne sytuacje), jak i psychiczny („dostarczamy” uczucie, wsparcie, informacje; eliminujemy uczucie zagrożenia, osamotnienia, ból). Tak więc czynności opiekuńcze mogą być skierowane zarówno na środowisko jednostki, jak i na nią samą. W tym drugim przypadku czynności te mogą polegać na kształtowaniu cech osobowości; można wtedy mówić o działalności opiekuńczo-wychowawczej.

Takie ujęcie opieki wydaje się być użyteczne, bowiem nie tylko pozwala na zachowanie całego dotychczasowego dorobku pedagogiki opiekuńczej, ale co więcej, pozwala rozwijać problematykę opieki we współpracy z innymi naukami. To ważne, bowiem problematyka opieki jest problematyką interdyscyplinarną; tak więc w nauce, jaką jest pedagogika, a także (a może przede wszystkim) w praktyce działania, do którego przygotowujemy na kierunku, jakim jest pedagogika, nie unikniemy odwoływania się do medycznych, socjologicznych, politycznych i prawnych aspektów opieki, a także konieczności porozumiewania się specjalistów różnych dziedzin. Taka współpraca z przedstawicielami innych subdyscyplin pedagogiki i innych nauk jest nie tylko konieczna, ale wręcz pożądana. Interdyscyplinarność problematyki opieki stwarza szanse jej rozwoju i zarazem rozwoju nauk, które tą problematyką się zajmują, ale i zobowiązuje do powściągnięcia szkodliwych dla rozwoju nauki i praktyki dążeń do separatyzmu. Jak słusznie zauważa

Heliodor Muszyński: „Mniemanie, że opieka jest wyłączną domeną pedagogiki musiałoby w konsekwencji oznaczać, że dyscyplina ta kształtuje swoją wiedzę w sposób oderwany od wiedzy budowanej przez pozostałe dyscypliny społeczne, skazywałoby ją więc na izolację, co jest równoznaczne z pozbawieniem jej teoretycznych podstaw, a w konsekwencji statusu nauki” (2008, s. 90).

Literatura

- ANDRZEJEWSKI M. (2001), Prawne aspekty reformy opieki nad rodziną i dzieckiem, [w:] Zmiany w systemie opieki nad dziećmi i młodzieżą. Perspektywa europejska, red. Z. W. Stelmaszuk, Wyd. „Śląsk”, Katowice.
- CHRZANOWSKA I. (2009), Zaniedbane obszary edukacji – pomiędzy pedagogiką a pedagogiką specjalną. Wybrane zagadnienia, Impuls, Kraków.
- DĄBROWSKI Z. (2006), Pedagogika opiekuńcza w zarysie, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn.
- GAJEWSKA G. (2009), Pedagogika opiekuńcza. Elementy metodyki, Wyd. PEKW „Gaja”, Zielona Góra.
- GAJOS A., WOLIŃSKA J. M. (2006), Lokalizacja kontroli i samoocena osób w wieku emerytalnym i przedemerytalnym, [w:] Starzenie się a satysfakcja z życia, red. S. Steuden, M. Marczuk, Wydawnictwo KUL, Lublin.
- GAŚ Z. B. (2004), Szkolny program profilaktyki: istota, konstruowanie, ewaluacja, Fundacja „Masz szansę”, Lublin.
- IZDEBSKI Z. (2008), Zagrożenia okresu dorastania, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra.
- JANOWSKI A. (2007), Pedagogika praktyczna, Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
- JUNDZIŁ E. (2008), Poszukiwanie tożsamości pedagogiki opiekuńczej, [w:] Pedagogika opiekuńcza. Przeszłość-teraźniejszość-przyszłość, red. E. Jundził, R. Pawłowska, Wyd. Harmonia, Gdańsk.
- JUNDZIŁ E., PAWŁOWSKA R. (2008), Pedagogika opiekuńcza. Przeszłość-teraźniejszość-przyszłość. Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk.
- KELM A. (2000), Węzłowe problemy pedagogiki opiekuńczej, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.

- KOZIEL D., TRAFIAŁEK E. (2009), Aktywność edukacyjna seniorów jako forma profilaktyki gerontologicznej, [w:] *Starość. Obawy, nadzieje, oczekiwania*, red. B. Zboina, G. Nowak-Starz, Stowarzyszenie „Nauka Edukacja Rozwój”, Ostrowiec Świętokrzyski.
- KWAK A. (2005), *Rodzina w dobie przemian. Małżeństwo i kohabitacja*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- MATERNE J. (1988), *Opiekuńcze funkcje szkoły. Wprowadzenie do metodyki pracy opiekuńczej*, PWN, Warszawa.
- MCWHIRTER J. J. I IN. (2001), *Zagrożona młodzież*, Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, Warszawa.
- MUSZYŃSKI H. (2004), *Teoria w pedagogice*, [w:] *Uniwersytet-Społeczeństwo-Edukacja*, red. W. Ambrozik, K. Przyszczykowski, Wyd. Naukowe UAM w Poznaniu, Poznań.
- MUSZYŃSKI H. (2008), *Opieka w systemie pojęć*, [w:] *Pedagogika opiekuńcza. Przeszłość-teraźniejszość-przyszłość*, red. E. Jundziłł i R. Pawłowska, Wyd. Harmonia, Gdańsk.
- MUSZYŃSKI W. (2008), *Małżeństwo i rodzina. Redefinicje i reinterpretacje*, [w:] *Miłość, wierność i uczciwość na rozstajach współczesności. Kształty rodziny współczesnej*, red. W. Muszyński, E. Sikora, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- NOWAK-STARZ G., MARKOWSKA M., ZBOINA B., GRZYWNA T. (2009), *Społeczny obraz starości XXI wieku*, [w:] *Starość – obawy, nadzieje, oczekiwania. Wybrane zagadnienia z gerontologii*. Stowarzyszenie „Nauka Edukacja Rozwój”, red. B. Zboina, G. Nowak-Starz, Ostrowiec Świętokrzyski.
- OBUCHOWSKI K. (1995), *Przez galaktykę potrzeb*. Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
- OSTOJA-ZAWADZKA K. (1999), *Cykl życia rodzinnego*, [w:] *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*, red. B. de Barbaro, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- SZAROTA Z. (2010), *Starzenie się i starość*, Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków.
- TYSZKA Z. (2003), *Rodzina we współczesnym świecie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- WINIARSKI M. (2008), *Geneza i rozwój pedagogiki opiekuńczej*, [w:] *Pedagogika opiekuńcza. Przeszłość-teraźniejszość-przyszłość*, red. E. Jundziłł, R. Pawłowska, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk.

ŻEBROWSKI J. (2006), Współczesne przeobrażenia w funkcjonowaniu rodziny polskiej, [w:] Rodzina polska na przełomie wieków, red. J. Żebrowski, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk

Ewa Muszyńska

ROLE OF CARE IN CONTEMPORARY PEDAGOGY

Abstract

The article presents the role of care in pedagogy and in the education of educators. The care is understood as the activity where a carer replaces a person (who, for some reason, cannot do it themselves) in their actions and life functions which enable them to live, let them stay healthy and contribute to their development.

The considerations undertaken in the text lead to the conclusion about the continuous expansion of pedagogy tasks related to the issues connected with care. This expansion of the tasks is primarily due to the growing number of people who, for various reasons, require care. It also results from rapidly changing living conditions in the postmodernist world and the increasing risk of the occurrence of various forms of inadaptability.

The article emphasises the interdisciplinary character of care pedagogy, showing its relationship with other subdisciplines of pedagogy as well as with human and social sciences.

Iwona Chrzanowska*

WIEDZA NA TEMAT AUTYZMU WŚRÓD OBECNYCH I PRZYSZŁYCH PEDAGOGÓW A DYLEMAT WSPÓLNEGO KSZTAŁCENIA I INTEGRACJI W WYMIARZE EDUKACYJNYM

W obszarze badań edukacyjnych jednym z najważniejszych zadań jest ciągle weryfikowanie wiedzy na temat efektywności proponowanych lub istniejących rozwiązań systemowych. Sytuację edukacyjną w Polsce należy uznać za ustabilizowaną. Minęły już dwie dekady od publikacji ustawy oświatowej, mamy za sobą kilkanaście lat doświadczeń w jej obowiązywaniu, co pozwoliło zgromadzić sporą ilość doświadczeń. Kolejne nowelizacje ustawy wskazują jednak na konieczność ciągłego dostosowywania jej założeń i aktów wykonawczych do zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej w kraju, jak i respektowania przez Polskę ustaleń w związku z przynależnością do Unii Europejskiej. Zwykle również, mniej lub bardziej publiczne oceny koncentrują się na potencjalnych słabościach, co jest zrozumiałe w przypadku postaw konstruktywno-naprawczych czy moralno-etycznych. Edukacja jest bowiem takim obszarem ludzkiej aktywności, w którym błędy są trudne do naprawienia i mają charakter globalny. Dotyczą one przecież niemal wszystkich obywateli danego kraju. Każdy z nas albo jest uczniem, albo też sprawuje opiekę nad uczniem (jako rodzic, dziadek/babcia, brat/siostra, nauczyciel, wychowawca).

Bogusław Śliwerski (2000) do pasywów reformy systemu edukacji zalicza rozłączenie zmian ukierunkowanych na ucznia od tych związanych z osobą nauczyciela. Reforma systemu edukacji nie spełni, jego zdaniem, pokładanych w niej nadziei i oczekiwań, jeżeli w szkołach i placówkach oświatowych będą pracować w przeważającej mierze ci sami nauczyciele. Trzeba tu dodać, iż ci sami oznaczają – tak samo myślący (jak przed reformą), hołdujący przyzwyczajeniom wypracowanym przez lata, niegotowi do zaakceptowania

*Iwona Chrzanowska – prof. dr hab. nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, pedagog wczesnoszkolny i pedagog specjalny, oligofrenopedagog, kierownik Pracowni Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, pełnomocnik Dziekana WSE ds. Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych.

zmian, które obligują ich do aktywności, tak związanej ze sposobem pracy, jak i koniecznością samorozwoju. Zdaniem B. Śliwerskiego polepszenie warunków pracy, a także realne płacy jest dobrym momentem, by z tego zawodu odeszli ludzie dysponujący wprawdzie dyplomami, ale niedouczeni, wtórni analfabeci wobec nowoczesnej pedagogiki, frustraci, farbowane lisy pedagogicznego postępu, cwaniacy, racjonalni sadyści, zakompleksieni nieudacznicy, przeciwnicy uczciwej, wytężonej pracy na rzecz młodego pokolenia i własnego permanentnego samodoskonalenia. Najwyższy czas, by zerwać z nieomylnością i nietykalnością nauczycieli, ze sztucznym podtrzymywaniem autorytetu czy szacunku wobec tych spośród nich, którzy na to nie zasługują nawet w jednym procencie (Śliwerski 2000, s. 5-9).

Znaczna część problemów związanych z realizacją haseł reformy edukacyjnej leży nie tyle w chybionym pomysle, co w trudności zaakceptowania i dostosowania się (konstruktywnego) do zmian tych, którzy są odpowiedzialni za ich realizację – czyli nauczycieli.

Grzegorz Grabowski (1998) wyraża przekonanie, że nauczyciele nie dlatego pracują źle, że im się źle płaci, ale dlatego, że inaczej nie potrafią. Wielu z nich mentalnie tkwi wciąż w czasach sprzed 1989 r. Jak trafnie wskazują Janusz Czapiński i Bogdan Wojciszke (1997), Polskę z tamtego okresu można porównać do basenu bez wody. Człowiek sobie nie popływał, ale się też i nie utopił. Nagle jednak basen zaczęto napełniać wodą i to w tempie fali powodziowej. Wówczas okazało się, kto umie, a kto nie umie pływać. Kto ma jeszcze szansę się nauczyć, a kto się utopi. Ta przemożna chęć nauczania się pływania stanowi zespół cech ułatwiających adaptację. Test wodny ujawnił, że nie jesteśmy pod tym względem równi. Autorzy opisowo podzielili ludzi na lisy – czyli tych, którzy dysponują bogatym repertuarem odpowiedzi na wyzwania i/czy zagrożenia. Osoby takie w naszej rzeczywistości czują się bardzo dobrze, akceptują zmiany, odbierają je w kategorii korzystnych, gdyż widzą w nich szansę dla rozwoju własnych kompetencji, nawet tych jeszcze nie uświadomionych. Są odważni. Drugą grupę stanowią jeże – ich jedyną odpowiedzią na wszelkie niebezpieczeństwa/nowości jest zwiniecie się w kłębek. Dewizą jest – przeczekać, a pragnienia wyrażają się tęsknotą za utraconym – pustym basenem.

Obserwując przemiany w edukacji odnoszę wrażenie, że coraz więcej jest postaw biernych, oczekujących, wręcz roszczeniowych. Współczesny nauczyciel to raczej osoba skłaniająca się ku postawom adaptacyjnym – ideokratycznego podporządkowania niż nastawiona transgresyjnie, promująca zasadę *idea cerato* – walki o suwerenność własną i uczniów, upatrująca szans rozwoju w podejmowaniu wyzwań niepewności istniejącego świata (Komar 2000).

Przyszli i obecni pedagodzy wobec problemu edukacji dzieci autystycznych

Autyzm w specyficzny sposób charakteryzuje dziecko w roli ucznia. Ale skoro jest uczeń autystyczny, muszą znaleźć się i nauczyciele/pedagodzy, którym przyjdzie realnie bądź potencjalnie z nim pracować.

Im więcej badań dotyczących autyzmu, tym więcej kontrowersji wokół samego pojęcia autyzmu. Zgodnie z obecnym stanem wiedzy można pokusić się o stwierdzenie, że nie ma czegoś takiego jak autyzm. Możemy mówić o spektrum autystycznym, czyli obszarze, w którym możemy wyodrębnić różne typy osób o cechach autystycznych, wykazujących odmienne mechanizmy lub przyczyny powodujące trudności rozwojowe i mające często odrębne wymagania wobec środowiska. W spektrum tym możemy wyróżnić następujące postaci: autyzm dziecięcy, autyzm atypowy, zespół Aspergera, autyzm wysokofunkcyjny, autyzm semantyczno-pragmatyczny, hiperlek-sję.

W prezentowanych wynikach badań posługuję się jednak terminem autyzm w sposób całkowicie świadomy. Jest duże prawdopodobieństwo, że wiedza na temat charakterystycznych cech, przyczyn, metod pracy, potencjalnych form kształcenia osób dotkniętych tym zaburzeniem rozwojowym jest niewielka. Jestem skłonna twierdzić, że niewiele osób, poza specjalistami zajmującymi się naukowo lub praktycznie tym zagadnieniem, potrafi wyodrębnić typy zaburzeń autystycznych. Od wielu lat jestem nauczycielem akademickim, zajmuję się tworzeniem planów i programów kształcenia na podstawie standardów ustalonych przez ministerstwo nauki i szkolnictwa wyższego, zarówno dla kierunku pedagogika specjalna, jak i pedagogika i wiem, że nie przewiduje się w nich modułów czy treści pozwalających studentom zaznajomić się z wiedzą na temat autyzmu. Stąd informacje, i to w formie szczątkowej, są im przekazywane najczęściej w obrębie treści innych przedmiotów i tylko o ile w kadrze akademików danej jednostki znajdzie się osoba kompetentna.

Prezentowane wyniki badań są zatem próbą odpowiedzi na podstawowe w tej sytuacji pytania dotyczące z jednej strony wiedzy na temat autyzmu, jego specyfiki i uwarunkowań, z drugiej gotowości do podjęcia tejże współpracy i wizji jej szans z uwzględnieniem tego, co najważniejsze – potrzeb podmiotu.

W badaniu o opinie pytano dwie grupy główne: studentów pedagogiki i nauczycieli/pedagogów. W pierwszym przypadku na grupę składają się studenci IV i V roku pedagogiki Uniwersytetu Łódzkiego i III roku studiów I stopnia Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi, łącznie 119 osób. Bada-

nie objęło również studentów specjalności edukacja specjalna IV i V roku Uniwersytetu Łódzkiego i III roku studiów I stopnia kierunku pedagogika specjalna z WSP w Łodzi, łącznie 96 osób. Drugą grupę stanowią nauczyciele/pedagodzy w liczbie 66 osób oraz pedagodzy specjaliści – 62 osoby. Badani pedagodzy rekrutowali się najczęściej ze szkół ogólnodostępnych, integracyjnych, przedszkoli i szkół specjalnych.

Zapytani o cechy autyzmu najczęściej wskazywali: *osoba autystyczna nie nawiązuje kontaktu* (73,68% pedagogów specjalnych, 45,83 studentów pedagogiki specjalnej; 41,4 pedagogów ogólnych; 36,97 studentów pedagogiki); *zaburzone porozumiewanie* (odpowiednio: 47,37%, 51,04%, 45,65%, 40,34%); *zamykanie się w sobie* (36,84%, 37,50%, 58,69%, 37,82%); *stereotypie ruchowe, tiki* (52,63%, 18,58%, 23,91%, 15,97%); *agresja* (18,42%, 14,58%, 8,69%, 11,76%). W zaprezentowanych opiniach wyraźna jest różnica międzygrupowa związana z kierunkiem kształcenia/wykształcenia. Większa zgodność charakterystyki widoczna jest w przypadku studentów i pedagogów specjalnych niż studentów i pedagogów ogólnych. Pedagodzy specjaliści ponadto, jako jedyna grupa wskazują na cechę – *potrzeba stałości i niezmienności otoczenia* – 28,26%.

Niepokoić musi fakt, iż istnieje spora grupa studentów pedagogiki i pedagogów, którzy nie są w stanie wskazać żadnej cechy dziecka autystycznego. Oznacza to, że nie potrafiliby rozpoznać wśród swoich uczniów żadnych symptomów, wskazujących na ten typ zaburzenia. Stan taki dotyczy 21,74% pedagogów ogólnych, 27,73% studentów pedagogiki oraz 15,63% studentów pedagogiki specjalnej. W przypadku pedagogów specjalnych nie spotkałam się z taką sytuacją.

Nauczyciele byli proszeni o wskazanie cech autyzmu zgodnie z ich wiedzą, w dowolnej liczbie. W kolejnym zadaniu mieli posługując się stwierdzeniem prawda-fałsz określić, które ze wskazanych przeze mnie stwierdzeń odpowiada prawdzie.

Większość badanych opowiada się za twierdzeniem, iż *dziecko autystyczne nie musi być upośledzone umysłowo* (92%-74% wszystkich badanych, w zależności od grupy respondentów); 31-44% (w zależności od grupy respondentów) badanych uznaje, że *osoba autystyczna nie porozumiewa się werbalnie*. Najwięcej takich stwierdzeń charakteryzuje wypowiedzi studentów pedagogiki, najmniej jest ich wśród pedagogów specjalnych. Badani są zgodni co do tego, że *autyzm nie ma podłoża dziedzicznego* (79-100%) oraz, że *z autyzmu się nie wyrasta* (92-100%). Równie duża zgodność opinii badanych dotyczy przeświadczenia, że *dziecko autystyczne jest zdolne do nauki szkolnej*. Więcej badanych jest zdania, że *autystycy częściej są niebezpieczni dla siebie samych niż dla otoczenia*.

Zdania są wyraźnie podzielone w kwestii zależności – występowanie autyzmu a płeć. Badania prowadzone od lat 70.-80. aż do teraz potwierdzają tezę, że u chłopców blisko czterokrotnie częściej niż u dziewcząt diagnozowany jest autyzm (Gillberg 1984, Lotter 1986, za: Jaklewicz 1993). Nie zgadza się z tą opinią blisko 70% pedagogów ogólnych i 50% studentów pedagogiki. Znacznie rzadziej stanowisko takie charakteryzuje studentów pedagogiki specjalnej (34%) i pedagogów specjalnych (18%).

W przeprowadzonej ankiecie sprawdzano wiedzę podstawową pedagogów i studentów pedagogiki. Stąd pytanie o to, kiedy powinny wystąpić pierwsze objawy zaburzeń rozwojowych, by można było mówić o autyzmie. Literatura wskazuje najczęściej, że jest to czas około 3. roku życia (po 30. miesiącu) (Jaklewicz 1993). Tego samego zdania jest jedynie ok. 45% studentów pedagogiki i pedagogów ogólnych. Co piąty pedagog i co trzeci student pedagogiki nie posiadają wiedzy na ten temat. W grupie pedagogów specjalnych największa, bo ponad 70% grupa wskazała jako najlepszy (najbardziej wiarygodny) czas diagnozy autyzmu właśnie 3. rok życia. Najniższe wyniki w tym zakresie uzyskali studenci pedagogiki specjalnej, tylko 35% trafnych odpowiedzi. Za odpowiedź poprawną można byłoby uznać również wskazanie, iż cechy autyzmu można diagnozować wcześniej – ok. 2. roku życia, gdyż w literaturze znaleźć można publikacje zajmujące takie stanowisko (Obuchowska 1994). Takiego zdania jest ok. 20% studentów pedagogiki specjalnej i 13 pedagogów specjalnych oraz 18,5% studentów pedagogiki i 26 pedagogów. Nie spotkałam się jednak ze stanowiskiem, iż należy wstrzymać się z diagnozą autyzmu do 5. r.ż., za czym opowiada się odpowiednio: 45% studentów i 13 pedagogów specjalnych, a także 35% studentów i 22 pedagogów ogólnych. Wyniki takie oznaczają, że wśród badanych pedagogów i studentów pedagogiki nie ma pewności, co do tego, kiedy – w najwcześniejszym, a zarazem wiarygodnym momencie należy podjąć próbę diagnozy zaburzenia.

Istotnym pytaniem z punktu widzenia możliwości zastosowania określonych metod terapeutycznych było to dotyczące genezy autyzmu. Współcześnie możemy mówić o kilku przynajmniej podejściach. Pierwsza historycznie jest kannerowska koncepcja „zimnej deprywującej matki”. Sam Kanner z biegiem czasu wielokrotnie zmieniał zdanie i w efekcie wycofał się z tej tezy. Inne wskazywały na obciążający wpływ czynników ciąży-okołoporodowych (m. in. niedotlenienia, a w jego efekcie uszkodzenie pnia mózgu) (Lienfeld, Pasamanick, Rogers 1955, za: Jaklewicz 1993), które jednak w efekcie badań nie zostały potwierdzone (Rutter 1970 i Levy, Zoltak, Saelens 1988, za: Jaklewicz 1993). Irena Obuchowska (1994) wskazuje na genezę neurofizjologiczną, a ściślej biochemiczną autyzmu, stąd leczenie farmakologiczne

i stosowanie specjalnej diety autorka uznaje za wskazane. Lata 80. to koncepcja genetycznych uwarunkowań autyzmu (*fragile X syndrome*) (Jaklewicz 1993). Przy czym pod koniec lat 80. badacze zmierzali do stanowiska, że nie jedna, a kilka genetycznych alokacji może być przyczyną autyzmu (Folstein, Rutter 1988, za: Jaklewicz 1993). W latach 70. i 80. pojawiła się również koncepcja etologiczna (Tinbergen, Tinbergen 1972, 1983, za: Jaklewicz 1993). Czynniki autystycznogenne poszukiwano w zmianie stylu funkcjonowania rodziny, wynikającego z postępu cywilizacyjnego, urbanizacji, emancypacji kobiet i ich pracy zawodowej, które to miały mieć wpływ na zmniejszenie roli macierzyńskiej kobiet. Zmiany cywilizacyjne przyczyniły się do odejścia od tradycyjnego modelu rodziny wielopokoleniowej, w której kobieta uzyskiwała wsparcie emocjonalne i fizyczne od matki, siostry, kuzynki itp. (Sauna 1989). W latach 80. w poszukiwaniu genezy autyzmu odwoływano się do teorii poznawczych, a ściślej do teorii umysłu. Termin ten został po raz pierwszy wprowadzony przez Davida Premack'a i Guya Woodruff'a. Zgodnie z założeniami teorii ludzie dysponują systemem pojęć, dzięki którym możliwe jest wnioskowanie o stanach umysłu innych osób. Procesy zachodzące w umyśle innego człowieka są nieobserwowalne, możemy o nich wnioskować na podstawie mimiki, gestykulacji, wypowiedzi, zachowania oraz doświadczeń wynikających z kontaktów społecznych i uświadomienia sobie własnych stanów umysłu. Posiadanie takiej teorii jest podstawą przystosowawczych zachowań społecznych. Prowadzone w tym nurcie badania z lat 90. stawiają hipotezę, iż podstawą obserwowanych w autyzmie zaburzeń jakościowych w kontaktach społecznych, komunikacji i wyobraźni jest deficyt poznawczy. Dotyczy on zaburzenia wrodzonego modułu zwanego teorią umysłu. Jeszcze inny nurt badań genezy autyzmu związany jest z teoriami psychoanalitycznymi Margareth Mahler (1983) czy Donalda Meltzer'a (1984) (za: Jaklewicz 1993).

Interesowało mnie, czy historycznie pierwsza i chyba najczęściej dyskutowana oraz kontrowersyjna koncepcja – „zimnej, deprywującej matki” jest jeszcze obecna w umysłach przyszłych i obecnych pedagogów jako decydująca nie tylko o etiologii, ale i o ontogenetycznym rozwoju dziecka. Wyniki badań wskazują, że w dalszym ciągu część osób jest przekonana, iż autyzm wywołuje brak chęci lub możliwości do nawiązania z dzieckiem kontaktu emocjonalnego przez jego matkę. Uważa tak blisko 40% studentów, nieco mniej w przypadku pedagogiki specjalnej (37,5%) niż pedagogiki (38,7%) oraz 8% pedagogów specjalnych i 15,2% pedagogów ogólnych. Okazuje się zatem, że stereotypy żyją swoim życiem i są bardzo trudne do zmiany. Z drugiej strony należy zadać sobie pytanie, kto je szerzy?

Innym z serii stereotypów jest przeświadczenie o współwystępowaniu

z zaburzeniami autystycznymi wybitnych zdolności, na swoje potrzeby nazywam to kompleksem Rainman'a. I znów odwołując się do literatury w obrębie wymienianych kryteriów diagnostycznych autyzmu możemy mówić o zaburzeniach społecznych interakcji, komunikowania się oraz stereotypowych wzorach zachowania, zainteresowań i aktywności (każda z grup obejmuje 4 symptomy – wg DSM-IV) (Obuchowska 1994). Wybiórcze uzdolnienia pojawiają się natomiast w koncepcji kannerowskiej, gdy rozpoznanie cech autyzmu określane mianem „zespołu Kanner'a” dotyczy głębokiego braku kontaktu afektywnego z innymi ludźmi, wycofywania się z kontaktów społecznych lub niezdolności do ich tworzenia oraz obsesyjnej potrzeby zachowania identyczności otoczenia i właśnie często wybiórczych uzdolnień (matematycznych, muzycznych czy plastycznych) (Jaklewicz 1993). Brak jest jednak podstaw, by wybitne zdolności traktować jako kryterium kliniczne w autyzmie. Okazuje się natomiast, iż wciąż znaczna grupa studentów pedagogiki (16,81%) i pedagogów ogólnych (23,91%) poglądu takiego nie podziela. Znacznie mniej jest takich przekonań w grupie pedagogów specjalnych (3%) i studentów pedagogiki specjalnej (8,33%).

Kolejne pytania ankietowe koncentrowały się na aspekcie edukacyjnym. Ich zadaniem było zebranie opinii na temat możliwości edukacyjnych, metod i form kształcenia dzieci autystycznych. Pierwsze z nich dotyczyło deklaracji możliwości współpracy badanych pedagogów i studentów pedagogiki z dzieckiem autystycznym. Najbardziej otwarci są w tym przypadku studenci pedagogiki specjalnej. Za przyjęciem do swojej klasy dziecka autystycznego opowiedziało się ponad 50% (51,04) badanych. Najniższy wynik osiągnięto w grupie pedagogów specjalnych (31%). Pedagodzy ogólni i studenci pedagogiki są zgodni, w obu przypadkach ponad 47% z nich wyraziło chęć współpracy z dzieckiem autystycznym. Przypomnę jedynie, że było to badanie deklaracji. Jest to ważne w kontekście wyników kolejnych odpowiedzi.

I tak, spytano badanych – czy ich zadaniem inni pedagodzy przyjęliby do swoich klas dzieci autystyczne? W grupie studentów odpowiedzi NIE udzieliło blisko 94% studentów pedagogiki specjalnej i ponad 83 studentów pedagogiki. Interesujące jest skonfrontowanie tych wyników z pytaniem poprzedzającym. Odpowiedzi NIE w stosunku do swojej osoby udzieliło odpowiednio blisko 47 i ponad 52% studentów. Oznacza to, że studenci nie wierzą w możliwość takiej współpracy – nazwijmy to – na skalę powszechną. Są przekonani, że nikt poza nimi lub niewielu innych jest skłonnych do podjęcia takich działań. Prawdopodobnie postrzegają siebie jako wrażliwszych, bardziej kompetentnych, otwartych, tolerancyjnych przy braku bądź mniejszym nasileniu takich cech u swoich kolegów. Podobnie sprawa przed-

stawia się w środowisku pedagogów: 97% pedagogów specjalnych i blisko 87 pedagogów ogólnych jest zdania, iż ich koledzy nie zdecydowaliby się na współpracę z dzieckiem autystycznym w swojej klasie. Porównując – tylko 53% pedagogów specjalnych i blisko 48 pedagogów ogólnych mówiąc o sobie powiedziało takiej współpracy NIE. Mamy chyba zatem do czynienia z deklaracją, zwłaszcza tą na TAK, wygłaszaną w przeświadczeniu, że takiej środowisko oczekuje, tak wypada.

Wyraźnie uwidacznia się to w odpowiedziach na pytanie dotyczące znajomości metod pracy z dzieckiem autystycznym. W przypadku studentów żadnych nie wskazało blisko 72% studentów pedagogiki specjalnej i 87 pedagogiki ogólnej. W obu przypadkach jest to znacznie większy odsetek niż ten, który opowiadał się za podjęciem współpracy z dzieckiem autystycznym! Należy zadać pytanie – jak studenci wyobrażają sobie współpracę z dzieckiem autystycznym przy braku znajomości metod wartych zastosowania w pracy? Wiedzą to chyba tylko oni. Nie inaczej sytuacja wygląda w przypadku pedagogów. Żadnej metody pracy z autystykami nie potrafili wskazać pedagodzy ogólni. W grupie pedagogów specjalnych wiedzy takiej nie posiada ponad 50% (53,0) badanych. Wśród pedagogów specjalnych dokładnie taka sama grupa (53%) wskazała, że nie podjęłaby się współpracy z dzieckiem autystycznych.

Badani poproszeni byli o wybór w ich przekonaniu najlepszego miejsca realizacji obowiązku szkolnego przez ucznia autystycznego. Mieli do dyspozycji zamkniętą listę siedmiu placówek. Pięć z nich to faktycznie istniejące instytucje edukacyjne, w których mogą kształcić się dzieci, dwie zostały przeze mnie wymyślone, a są to: zespół terapeutyczno-rehabilitacyjny przy poradni psychologiczno-pedagogicznej oraz zespół terapeutyczno-rehabilitacyjny przy szkole ogólnodostępnej. Biorąc pod uwagę wszystkie opinie badanych najlepszym miejscem kształcenia dzieci autystycznych jest klasa/szkoła integracyjna, najgorszym klasa zwykła w szkole ogólnodostępnej. Pomędzy nimi są: na 2. miejscu – zespół terapeutyczno-rehabilitacyjny przy poradni!, na 3. – klasa specjalna w szkole ogólnodostępnej, 4. – szkoła specjalna, 5. – zespół terapeutyczno-rehabilitacyjny przy szkole ogólnodostępnej, 6. – nauczanie indywidualne. Opinie nauczycieli nie pozostają w zgodzie z rzeczywistością, jak się bowiem okazuje (z raportu sporządzonego w roku 2006 przez fundację SYNAPSIS) w roku szkolnym 2005/2006 najwięcej dzieci autystycznych realizowało obowiązek szkolny właśnie w szkole ogólnodostępnej, na drugim miejscu była klasa/szkoła integracyjna, a na trzecim szkoła specjalna. Natomiast na przestrzeni lat 2003-2005 najmniejsza liczba dzieci autystycznych kształciła się w klasie/szkole integracyjnej.

W badaniach przeze mnie prowadzonych okazało się, że opinie co do

listy rankingowej form kształcenia uwarunkowane są kierunkiem kształcenia/wykształcenia. Przy niezmienności pierwszego i ostatniego miejsca, w przypadku pedagogów i studentów pedagogiki specjalnej pozycję 2. zajmuje – klasa specjalna w szkole ogólnodostępnej, 3. – szkoła specjalna i zespół terapeutyczno-rehabilitacyjny przy poradni, 4. – zespół terapeutyczno-rehabilitacyjny przy szkole ogólnodostępnej, 5. – nauczanie indywidualne. W przypadku pedagogów ogólnych i studentów pedagogiki miejsce 2. – to zespół terapeutyczno-rehabilitacyjny przy poradni, 3. – zespół terapeutyczno-rehabilitacyjny przy szkole ogólnodostępnej, 4. – szkoła specjalna, 5. – klasa zwykła w szkole ogólnodostępnej i nauczanie indywidualne.

Jednym z kluczowych problemów dziecka autystycznego jest trudność lub wręcz niemożność nawiązywania kontaktów interpersonalnych. Obawiałam się zatem, że badani zechcą, posługując się stereotypem wskazać jako najlepsze miejsce edukacji dla dziecka – dom. Jak pokazały wyniki badań, nauczanie indywidualne znalazło się na przedostatnim miejscu na liście form kształcenia, a wprost zadane pytanie – *czy uważasz, że dziecko autystyczne powinno być poddawane wyłącznie terapii indywidualnej* – potwierdziło to. Blisko 100% pedagogów specjalnych (97) i studentów pedagogiki specjalnej (94,8) odpowiedziało na to pytanie NIE. W grupie pedagogów ogólnych i studentów pedagogiki również wyraźnie przeważają odpowiedzi NIE (odpowiednio 70 i 81,5%). Jednak na TAK jest 16% studentów i 22% pedagogów.

Wyniki przeprowadzonych badań wskazują, że, niestety, nie możemy być zadowoleni ze stanu wiedzy o autyzmie, jaką dysponują zarówno pedagodzy ogólni, jak i specjaliści.

Zbyt wiele jest wciąż stereotypowego myślenia np.: o matce jako przyczynie autyzmu czy wyidealizowanej postaci autysty – nieprzeciętnie zdolnego, wręcz genialnego dziwaka. Obydwa mogą szkodzić w kontekście koniecznych działań rehabilitacyjnych. Szczególny niepokój budzą takie poglądy reprezentowane przez studentów. Oznacza to bowiem, że stereotypy są przekazywane im w procesie akademickiego kształcenia lub też nie są one weryfikowane (bo przecież bardzo prawdopodobnym powodem takich wyników badań jest to, że na takie treści w programach studiów po prostu nie ma miejsca!).

Bardzo niepokoić musi – nazwę ją – postawa prymusa znacznej liczby badanych, a ujawniona poprzez deklaracje współpracy z dzieckiem autystycznym, przy jednoczesnym braku choćby podstawowej wiedzy na temat specyfiki jego funkcjonowania czy metod pracy, terapii.

Na zakończenie chciałabym jednak zacytować jeden z wpisów, który pojawił się na oddanej mi ankiecie: „Ankieta pokazuje mi, że ja właściwie

nic nie wiem na temat autyzmu. To jest tragiczne dla mnie! Ale dowiem się. NIE CHCĘ pozwolić sobie na niewiedzę w tym temacie!”.

To dowód, że są wśród naszych studentów osoby (podejrzewam, że jest ich wiele) gotowe do „wytężonej pracy na rzecz młodego pokolenia i własnego permanentnego samodoskonalenia”, o którym jako koniecznym wyznaczniku skuteczności działań reformatorskich na polu edukacji pisał, cytowany przeze mnie na początku, B. Śliwerski.

Literatura

- CZAPIŃSKI J., WOJCISZKE B. (1997), Pogoń za lisem. Społeczne zróżnicowanie i struktura postaw wobec prywatyzacji, [w:] Między nadzieją a lękiem. Społeczne efekty prywatyzacji, red. J. Gardowski, L. Gilejko, Warszawa.
- GRABOWSKI G. (1998), Czym skończy się reforma szkół?, „Nasz Dziennik”, nr 231.
- JAKLEWICZ H. (1993), Autyzm wczesnodziecięcy, diagnoza, przebieg, leczenie, GWP, Gdańsk.
- KOMAR W. (2000), Współczesność i nauczyciel – perspektywy edukacji bez dogmatów, Warszawa.
- OBUCHOWSKA I. (1994), Autyzm refleksje i problemy, [w:] Autyzm kontrowersje i wyzwania, red. W. Dykcik, Eruditus, Poznań.
- RAPORT fundacji SYNAPSIS (2006), Autyzm w orzecznictwie o niepełnosprawności – wnioski z badań w województwie mazowieckim, www.synapsis.waw.pl
- SAUNA V. D. (1989), Studies in infantile autism, „Child Psychiatry and Human Development”, 19(3), s. 207-227.
- ŚLIWERSKI B. (2000), O pierwszym roku reformy oświatowej, „Wszystko dla Szkoły”, nr 10.

Iwona Chrzanowska

**KNOWLEDGE OF AUTISM AMONG THE PRESENT AND FUTURE
EDUCATORS, AND THE DILEMMA OF COMMON EDUCATION AND
INTEGRATION IN THE EDUCATIONAL DIMENSION**

Abstract

This paper is an attempt to diagnose the state of knowledge of autism among educators, special educators and students of education. This is particularly important, especially nowadays, when the idea of inclusive education is not only becoming the tendency of educational solutions in Poland, but it soon will be authorized by law (in September 2012 the President of Poland shall sign the Convention on the Rights of Persons with Disabilities, which guarantees them the possibility of integration. In the document, the so-called „inclusive education” is considered a priority which is to counteract exclusion.). According to the idea of inclusive education, autistic children may be educated in inclusive schools or traditional schools (it is also referred to in the regulation of the Ministry of Education, dated 17th November, 2010). In such a context it seems to be important to find answers to the questions about substantial preparation, knowledge and attitudes (including stereotypes) connected with the functioning of children with autism, the possibilities of effective work with them, resulting from the knowledge of therapeutic effects of the methods used by their potential teachers and tutors. However, formal possibilities or priority ideas of the Ministry of Education are not enough and will not ensure the success of the education of children, among the others those with autism. What is needed is primarily the knowledge, willingness and competencies of those who will work with children in difficult and far from the educational ideal Polish schools.

Wioletta Danilewicz*

RODZINA W WYOBRAŻENIACH PEDAGOGÓW I W JEJ RZECZYWISTYCH DOŚWIADCZENIACH

Badania dotyczące funkcjonowania rodziny należą do zadań złożonych. Łączą w sobie zainteresowania przedstawicieli wielu dyscyplin naukowych, krzyżują pola badawcze zainteresowanych. Wiele z nich ma jednak charakter, który nie oddaje specyfiki doświadczeń rodzinnych, ich przyczyn, a nawet rozpoznanych konsekwencji.

1. Typy dyskursu o rodzinie w polskich badaniach pedagogicznych

Opierając się na analizie treści prac dotyczących rodziny w polskiej literaturze pedagogicznej z okresu kilku ostatnich lat uważam, że można wyróżnić trzy typy dyskursu¹ dotyczącego wiedzy i analiz o rodzinie, tj. dyskurs:

- normatywny,
- deskryptywno-eksplikatywny,
- hermeneutyczno-fenomenologiczny.

Dyskurs normatywny o rodzinie jest bardzo wyraźny w polskiej pedagogice. Przykłady takiego sposobu interpretacji badanych faktów społecznych dotyczą zwłaszcza tych prac, w których porusza się zagadnienia niepełności rodziny, a zwłaszcza jej konsekwencji w różnych sferach. W płaszczyźnie epistemologicznej dokonuje się wartościowania rzeczywistości, zastępując w ten sposób jej opis. W tej opcji badań i wnioskowania wyraźnie można zauważyć, że troska niektórych badaczy o dziecko i rodzinę przejawia się we wskazaniu jej głównego problemu, czyli niepełności. Rozbicie, ich zdaniem, skazuje rodziny bez jednego rodzica na wszelakie zaniedbania lub nawet patologię. Dostrzega się więc wyłącznie negatywne skutki rozvodu, a nie

***Wioletta Danilewicz** – dr hab., Uniwersytet w Białymstoku, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Zakład Pedagogiki Społecznej.

¹Mirosława Nowak-Dziemianowicz wyróżnia dyskurs normatywno-ideologiczny, instrumentalno-techniczny, praktyczno-moralny.

zwraca uwagi na udaną codzienność wielu tego typu rodzin. Niezauważanie tych zagadnień jest przyczyną upraszczania rzeczywistości oraz wyłączenia wielu zjawisk z refleksji pedagogicznej. Przyczynia się do powierzchownego sposobu ujmowania problematyki. Taka sztywność struktury poznania i postawy badawczo-interpretacyjnej charakteryzuje się brakiem opisu doświadczeń rodzinnych oraz brakiem rozpoznania szerokiego kontekstu tych doświadczeń. Opisywane są tylko te fakty, które potwierdzają tezę autora.

Wyraźną cechą prac w nurcie normatywnym jest dominacja jednej „ideologii”, która przejawia się w dążeniu do wyłączenia innych (alternatywnych) poglądów, argumentów, spojrzenia. Uwaga autorów skupiona jest więc wyłącznie na przykładach „negatywnych”, a nie na całości badanej rzeczywistości.

W pracach najczęściej dominują komentarze wskazujące „jak powinno być”, a nie „jak jest”. Pedagodzy starają się zmieniać rzeczywistość, moralizować, pouczać. Taki sposób interpretacji sytuacji rodziny współczesnej ma charakter taksonomiczny. Jeśli prowadzone są badania, to wyraźnie można zauważyć, że badacz przyjął konkretną hipotezę i usilnie stara się ją potwierdzić (udowodnić). Komentarz (zwykle dość skromny i powtarzający się) charakteryzuje się statycznością, brakiem elastyczności w ocenie badanych doświadczeń. Nie oddaje dynamiki życia rodzinnego, różnorodności samych typów rodzin oraz wielości doświadczeń w obrębie jednego typu rodziny, który ma wiele wizerunków (wynikających z różnorodnych uwarunkowań). Wypowiadane opinie dość rzadko są konfrontowane z wynikami badań otrzymanymi przez innych badaczy. Jeśli się pojawiają, zawsze pasują do tezy autora. Nie prowadzona jest więc polemika, nie pojawiają się wątpliwości. Przykładem jest powszechny sposób interpretacji doświadczeń rodzin rozłączonych przestrzennie z powodu migracji zagranicznych rodziców, do którego odwołam się w dalszej części tekstu.

Coraz częściej problematykę rodziny traktuje się w sposób otwarty, wieloaspektowy, uwzględniający różne poziomy jej doświadczeń. W ramach reprezentowanego w tych pracach dyskursu deskryptywno-eksplikatywnego ukazują (na podstawie prowadzonych badań), że codzienne doświadczenia rodzin wynikają z nowych warunków życia świata późnej nowoczesności. Nie wskazują na upadek rodziny i na zagrożenia wynikające z jej zróżnicowania (co występuje w dyskursie normatywnym), lecz ukazują, że codzienne doświadczenia rodzinne adaptują się do nowej rzeczywistości.

Prezentowane analizy, wyniki badań, interpretacje mają charakter wieloaspektowy. Przede wszystkim występuje solidny opis codzienności rodzinnej w wybranej sferze (sytuacji, typie). Opis ten powstaje w oparciu o zróżnicowane sposoby gromadzenia informacji. Ukazywane są różne oblicza ro-

dziennej codzienności. Czytelnik ma więc możliwość wypracowania własnej opinii o poznawanych osobach, rodzinach. Badacz nie stara się narzucać własnej opinii, chociaż ją prezentuje. Jednak jest podana w charakterze hipotezy lub wniosków adekwatnych do konkretnej, badanej grupy. Komentarz oparty jest na próbach wyjaśniania bez wskazania jednej, absolutnej przyczyny danej sytuacji. Badacze ci dostrzegają, że całość przekonań, nastawień, oczekiwań, sposobów rozumienia świata – są konstruowane społecznie. Akcentuje się wzajemne powiązania pomiędzy ludzkimi działaniami i ich efektami wskazując, że działania jednostki kształtują jego indywidualną biografię oraz biografię jego rodziny.

Charakteryzują ich takie cechy, jak kreatywność, elastyczność, które polegają m.in. na łączeniu różnych stanowisk badawczych, to jest na ich triangulacji. Stosują ujęcie eklektyczne, w ramach którego uzasadniając wyniki otrzymanych badań, opierają się na elementach różnych podejść teoretycznych.

W trzecim z wymienionych dyskursów o rodzinie w polskich badaniach pedagogicznych poszukuje się wiedzy o niej w oparciu o percepcję własnych doświadczeń jej członków. Warunkiem rozumienia zjawisk społecznych przez badaczy jest poznanie i zrozumienie znaczenia, jakie nadaje swoim doświadczeniom badana osoba. Reprezentanci dyskursu, który określam jako hermeneutyczno-fenomenologiczny zauważają, że ludzkie postępowanie i przeżywanie nie jest wynikiem wyłącznie obiektywnych zdarzeń i uwarunkowań lecz takich, jak są interpretowane przez człowieka, który posiada własne rozumienie świata. Badacz dostrzega i uwzględnia subiektywną interpretację własnych doświadczeń badanych osób. Jest otwarty wobec tych, z którymi współpracuje. Dąży do poznania i przyjęcia systemu wartości osoby badanej. Koncentruje się na subiektywnych doświadczeniach jednostek, ich indywidualnej definicji sytuacji, jej interpretacji i nadawaniu znaczeń, które zakładają istnienie wielości „mikroświatów”. Dostrzegane jest występowanie jakościowych różnic w postawach, nastawieniach i oczekiwaniach względem relacji rodzinnych, a w konsekwencji do zwiększenia się zakresu możliwości wyboru form i sposobów jej interpretowania i organizowania. W dyskursie tym prezentuje się rodzinę w kontekście jej naturalnej historii, a nie tylko rezultatów.

Realizowany paradygmat interpretatywny pozwala tym badaczom poznać lub przybliżyć się do zrozumienia sensu nadawanego przez osoby badane własnym i rodzinnym doświadczeniom.

2. Postrzeganie przemian we współczesnych rodzinach w badaniach i interpretacjach pedagogicznych

Podejmując problematykę rodziny wielu autorów omawia jej cechy w porównaniu z poprzednimi latami, dekadami, epokami. Nie ma jednak zgodności w opisywaniu zmian, jakich doświadcza współczesna rodzina, a przede wszystkim w interpretacji ich przyczyn i konsekwencji. Adekwatnie do wymienionych typów dyskursu o rodzinie, badacze postrzegają i oceniają doświadczenia rodzinne.

Wyróżniam dwa dominujące kierunki postrzegania współczesnej rzeczywistości rodzinnej (choć np. Tomasz Szlendak wymienia ich znacznie więcej, uwzględniając socjologiczne interpretacje). Jest to kierunek pesymistyczny (zgodny z podejściem normatywnym) oraz umiarkowanie optymistyczny, który określam jako refleksyjny (mający odzwierciedlenie w dyskursie deskryptywno-eksplikatywnym i hermeneutyczno-fenomenologicznym).

W ramach pesymistycznego sposobu postrzegania i interpretacji przemian życia małżeńsko-rodzinnego badacze dostrzegają wyłącznie negatywne konsekwencje. Są przekonani, że rodzina doświadcza kryzysu, który prowadzi do rozluźnienia więzi pomiędzy członkami rodziny, do jej rozpadu, co w rezultacie przyczynia się do jej zanikania. Kryzys rozpatrywany jest jako załamanie się podstaw dotychczasowych zasad funkcjonowania rodzin zarówno w jej wewnętrznym funkcjonowaniu, jak i jej roli jako dominującej instytucji społecznej.

W ramach refleksyjnego kierunku postrzegania zmian współczesnej rodziny badacze twierdzą, że przemiany te świadczą o jej nowym wizerunku, adekwatnym do zmian społecznych i cech społeczeństwa późnej nowoczesności. Oponenti wobec stanowiska o kryzysie rodziny twierdzą, że w ich analizach nie zauważa się możliwości „kompatybilności”, przenikania, uzupełniania nowego – dotychczasowym. Podawane są przykłady świadczące o wciąż istotnej wartości rodziny, która coraz częściej przybiera różne – alternatywne do tradycyjnej – formy.

W nurcie tym podkreśla się, że przemian rodziny nie należy utożsamiać z jej schyłkiem, gdyż argumenty te wynikają z przyjmowania takiego modelu rodziny, który istotnie przestał być dominującym w życiu społecznym. A zatem – to nie rodzina legła u kresu, ale jej historycznie uformowana postać. Zmiany nie świadczą o jej zaniku, lecz o elastyczności.

Badacze prezentujący opcję drugą², otwartą na wszystkie przejawy ży-

²Występuje też trzeci kierunek postrzegania zmian, w którym dostrzega się perspektywę rozszerzania się rodzin z jednym rodzicem, czyli odchodzenia od małżeństwa; P. AMATO, *Tension Between Institutional and Individual Views of Marriage*, „Journal of Mar-

cia rodzinnego zauważają w wizerunku współczesnej rodziny współwystępowanie tradycyjnych oraz liberalnych wartości i wzorów zachowania. Z jednej strony wzrasta różnorodność form życia rodzinnego, z drugiej nadal rodzi się i tworzymy lub dążymy do dość tradycyjnych form rodziny. Przykładem jest wzrost liczby urodzeń pozamałżeńskich przy utrzymującym się przekonaniu o rodzinie pełnej jako optymalnym miejscu urodzenia i wychowania dzieci. Nadal także małżeństwo i rodzina uznawane są za istotną wartość, pomimo rozpadu wielu zawieranych związków. Stanowisko to zakłada współistnienie trwałości i zmiany, niejasności i sprzeczności, a niezmiennie wskazywanie rodziny jako „najważniejszej w życiu wartości” świadczyć może o tym, że ludzie coraz gorzej radzą sobie z realizowaniem życia rodzinnego, ale wciąż mają potrzebę życia w rodzinnej wspólnotcie. Zmiany te prowadzą do tworzenia się neo-tradycyjnej rodziny, gdyż np. związki kohabitacyjne są dość często okresową i przejściową fazą w życiu jednostek. Przyczyniają się raczej do opóźniania niż do odrzucania małżeństwa. A jeśli do odrzucenia, to tylko jej sformalizowanych podstaw, a nie istoty przejawiającej się w dążeniu do życia w trwałym związku. Argumenty te są bazą podejścia określanego jako perspektywiczna transformacja rodziny, w ramach którego przyjmuje się, że rodzina, zarówno jako organizacja warunków życia oraz jako społeczna instytucja nie zanika, ale wręcz przeciwnie, staje się bardziej zróżnicowana i złożona, gdyż adaptuje się do zmieniających się warunków życia społecznego.

Przyglądając się zaprezentowanej argumentacji w ramach poszczególnych opcji interpretacji przemian, jakich doświadcza współczesna rodzina, warto przede wszystkim zauważyć, że nigdy nie była ona, nie jest i nie będzie statyczna. Z całą pewnością nie wolno ignorować żadnego stanowiska, ale, aby zmiany interpretować adekwatnie do rzeczywistości, należy spojrzeć na nie w sposób otwarty i polemiczny, a nie dogmatyczny i normatywny.

Jakie konsekwencje w badaniach i interpretacjach pedagogicznych dotyczących rodziny przynoszą wymienione kierunki dyskursu i postrzegania jej przemian? Właściwym przykładem, moim zdaniem, poruszanej problematyki są doświadczenia rodzin rozłączonych z powodu migracji zagranicznych. Ten typ rodziny jest mi szczególnie bliski, gdyż prowadziłam obszerne badania jej dotyczące. Sądzę, że są to rodziny, które funkcjonują ponad granicami geograficznymi oraz ponad normami wyznaczanymi przez wielu pedagogów. Chciałabym zwrócić uwagę na łańcuch przyczynowo-skutkowy postrzegania rodzin rozłączonych, który – moim zdaniem – znakomicie oddaje specyfikę pedagogicznych badań nad rodziną w Polsce.

3. Rodzina rozłączona przestrzennie w analizach pedagogów

Na początku XXI wieku miały miejsce w Polsce wzmożone wyjazdy zagraniczne. W obliczu masowości tych przemieszczeń także pedagodzy zainteresowali się rodzinami rozłączonymi. Konsekwencje migracji, a bardziej precyzyjnie ujmując – rozłąki rodzin – w polskiej literaturze przedmiotu najczęściej ujmowane są jako niekorzystne, zaburzające, destruktywne, patologiczne. Rzadko pojawiają się wnioski o skutkach zróżnicowanych, a niezwykle rzadko – o pozytywnych. Medialne przekazy ukazują Polaków jako rodziców porzucających swoje rodziny, a wszystkie dzieci migrantów określają jako „eurosieroty”. Jednak takie spojrzenie na migracyjne doświadczenia nie dotyczy wyłącznie mediów. Są udziałem autorów publikacji „naukowych”, które na podstawie jednostkowych przykładów uogólniają wnioski, przypisując wszystkim rodzinom, wszystkim rodzicom i wszystkim dzieciom takie same doświadczenia i podobne konsekwencje.

Przypuszczam, że schematyczne powielanie wyłącznie negatywnych opinii o rodzinnych skutków migracji zagranicznych wynika z kilku przyczyn (szerzej na ten temat: Danilewicz 2011).

Pierwsza związana jest specyfiką migracji w poprzednich dekadach, tj. do lat 90. Był to czas, w którym wyjeżdżano do krajów pozaeuropejskich (głównie USA) oraz do niektórych państw europejskich (Niemiec, a w latach 90. do Belgii). Wyjazdy te charakteryzowały się długotrwałą, fizyczną rozłąką rodzin. Migranci przebywający w USA dłużej niż trzy miesiące tracili ważność wiz wjazdowych. Nie wracali do Polski do czasu realizacji celu migracji – bywało – że przez kilka, kilkanaście lub więcej lat, czego konsekwencją był rozpad wielu rodzin. Ten zapamiętany kod sytuacji rodzinnych zostaje przez niektórych „komentatorów” przeniesiony na wszystkie tego typu rodziny także obecnie. Nie dostrzegają (nie znają różnic?) historycznych, ekonomicznych, politycznych, ekonomicznych.

Ponadto, łatwiej zapamiętywane są informacje budzące zainteresowanie, wywołujące zaskoczenie. Gromadzimy informacje poprzez przekaz pośredni i bezpośredni, chociaż często oparty na jednostkowych przypadkach. Opieramy się na zasłyszanych lub poznanych, ale jednostkowych sytuacjach. Nie sprawdza się ich prawdziwości, a przyjmuje się jako fakty społeczne, charakterystyczne dla wszystkich rodzin doświadczających rozłąki przestrzennej z powodu migracji.

Kolejnym przyczynom ukształtowania się opinii o rodzinnych negatywnych konsekwencjach migracji należy przyjrzeć się bardziej wnikliwie. Rozpocznę od tej najmniej wyraźnej, ale która – w moim przekonaniu – stanowi źródło dalszych etapów naznaczania omawianego typu rodzin. Przyczyna

ta wynika z dostrzegania przez niektórych komentatorów tylko tych faktów, które świadczą – ich zdaniem – o zaburzeniach dotychczasowego ładu (normatywnego). Takie określenie stosuję wobec poglądów głoszących upadek rodziny. Poglądów, wedle których rodziny funkcjonujące w inny niż tradycyjny sposób świadczą o kryzysie rodziny, o jej zaburzeniach, dysfunkcyjności. Poglądy te wynikają m.in. z przywiązania do tradycyjnego wizerunku rodziny w oparciu o jej funkcjonalistyczne teorie. W modelu funkcjonalistycznym Talcotta Parsonsa rodzina ujęta jest jako organizm, w którym poszczególne jego funkcje przypisane są jej członkom odgórnie i wywodzą się z natury. Z tego ujęcia wynika sposób traktowania rodzin niepełnych jako dysfunkcyjnych – jeśli brakuje jednego rodzica, funkcje rodziny nie są realizowane. Taka rodzina, bez względu na przyczynę niepełności znajduje się więc w konflikcie z idealnym – normatywnym kształtem rodziny.

W wielu polskich opracowaniach dotyczących rodziny oraz jej funkcji dominuje właśnie taki, tj. normatywny model rodziny nuklearnej jako wzorca rodziny idealnej. Rodzina jest tu przedstawiana jako stabilna, nierozrwalna, monolityczna struktura, złożona z heteroseksualnej pary i jej potomstwa, wspólnie zamieszkująca. W jej model wpisuje się *korezydencjalność* – rodzina żyje w obrębie wspólnie dzielonej przestrzeni domu, a dom wraz z zamieszkałą w nim grupą osób postrzegany jest jako wspólny organizm (Urbańska 2009). W taki sposób ujmowana jest wspólnota idealna, którą według Ferdynanda Tonniesa (1998) charakteryzuje: wola jako sposób skupiania się we wspólnocie, skupienie przestrzenne, więzy emocjonalne, kontrola społeczna oparta na tradycji i zwyczaju, własność zbiorowa, wspólnota zamieszkania, kulturowa, wspólne wartości. Jeśli rodzina odchodzi od wymienionych elementów jej tradycyjnego funkcjonowania, z normatywnego punktu jej oceniania nie wypełnia prawidłowo swojej roli. Taki dyskurs o rodzinie jest bardzo wyraźny w polskiej pedagogice.

Uproszczenie w interpretacji faktów wyłącza z refleksji pedagogicznej wiele zjawisk społecznych. Przyczynia się do powierzchownego sposobu ujmowania problematyki, zwłaszcza tak skomplikowanego organizmu jakim jest rodzina. Na nic zdają się codzienne obserwacje oraz – nawet – osobiste doświadczenia niektórych autorów publikacji prasowych, a wręcz „naukowych”. Wiedzą oni, że niepełność to dysfunkcja, zło i niewypełnianie obowiązków. A jeśli nawet któremuś z opisywanych samotnych rodziców udało się zapobiec ucieczkom dzieci ze szkoły, ich słabszym ocenom w porównaniu z rówieśnikami, uzależnieniom i poszukiwaniu substytutu drugiego rodzica w grupie rówieśniczej – to traktowani są jako wyjątek w powszechnym obrazie życia stygmatyzowanych rodzin. Najczęściej jednak nie są oni zauważani, bo psują jednoznaczny obraz.

Kolejną przyczyną sprzyjającą negatywnym opiniom o rodzinnych konsekwencjach rozłąki, migrantach oraz o ich współmałżonkach wyrażających zgodę na wyjazd jest brak pogłębionych badań dotyczących tego obszaru życia rodzin. Można zacytować wiele artykułów, fragmentów monografii oraz prac zbiorowych, w których autorzy wypowiadają sądy w oparciu o ich wyobrażenia o rodzinie. Niektórzy autorzy tych prac nie dość, że nie opierają się na wynikach badań własnych, to nie korzystają z efektów pracy badawczej innych osób. Być może nie znają bądź nie chcą znać tych wyników i wniosków z nich płynących. Bywa także, że wprawdzie cytuje się wyniki badań, lecz wybiórczo, selektywnie, adekwatnie do własnego kierunku oceniania doświadczeń innych i własnego wyobrażenia o ich życiu.

Ponadto, nadal często opieramy się wyłącznie na prezentowaniu wyników badań opartych na modelu pozytywistycznym. Nie ma w nich miejsca na uwzględnianie indywidualnej narracji. A przecież pochylenie się nad percepcją własnego losu członków omawianego typu rodzin daje szerokie spektrum ich różnych doświadczeń i ocen. Nie wszystkie wskazują na rozpad rodziny, patologię jej życia itp.

Wśród powodów ukierunkowujących oceny opinii publicznej są jednoznaczne przekazy medialne, które ze względu na nadrzędny cel swego istnienia prezentują informacje wzbudzające zainteresowanie. O wiele bardziej interesujące jest więc ukazanie rodziny porzuconej przez migranta, a tym bardziej dzieci porzuconych przez oboje rodziców lub jedyne go żywiciela niż rodziny, która radzi sobie w warunkach rozłąki.

4. Rodzina ponad granicami pedagogicznych rozważań

Prowadzone przeze mnie badania (Danilewicz 2010) wśród rodzin doświadczających migracji małżonka i rodzica wykazały, że konsekwencje rozłąki są zróżnicowane. Niektóre z badanych rodzin nie poradziły sobie z rozstaniem i rozpadły się, inne trwają w specyficznym dla nich – trudnym – układzie, a kolejne funkcjonują jako silna wspólnota małżeńska i rodzinna. Tę ostatnią grupę traktuję jako „rodziny ponad granicami”. Są to rodziny, które przekraczają przynajmniej dwie „granice”. Pierwsza wynika z geograficznego położenia kraju, w których przebywają jej członkowie. Kraju, z którego – w przypadku wspomnianych badań – wyjeżdżają ojcowie, matki w celu poprawy sytuacji materialnej rodziny bądź poszukiwania możliwości przetrwania ekonomicznego.

Poznane przykłady sposobów na utrzymanie wspólnoty rodzinnej ukazały, że przestrzenna rozłąka przyczynia się do tworzenia różnych typów rodzin. Korzystne funkcjonowanie wielu z nich wskazuje, że migracja wpisuje

się w ich życie jako – mniej lub bardziej – stały element organizacji życia rodzinnego. Rodziny te wypracowały bowiem takie mechanizmy postępowania, które pozwalają im zgodnie funkcjonować w trakcie rozłąki i radzić sobie z trudnościami wynikającymi z rozstania (emocjonalnymi, małżeńskimi, rodzicielskimi, organizacyjnymi itd.).

Ich funkcjonowanie – poprzez tworzenie strategii rodzinnych innych niż w rodzinie tradycyjnej – jest przykładem konieczności rozbudowania perspektywy określania granic życia rodzinnego, form rodzicielstwa i samej rodziny. Doświadczenia rodzinne podczas fizycznej rozłąki można więc traktować jako kolejną konstrukcję funkcjonowania rodziny, alternatywną wobec funkcjonalistycznego i normatywnego ujmowania rodziny pełnej. Wyjazd nie musi wiązać się z niepełnością, a przede wszystkim z przypisywanymi niepełności negatywnymi konsekwencjami.

Z całą pewnością nie można nie zauważać negatywnych konsekwencji rozłąki rodzin. Należy je wręcz eksponować w celu zapobieżenia trudnościom, rozpadowi rodzin, krzywdzenia dzieci. Ale równocześnie nie można nie zauważać, że jednokierunkowa ocena deprecjonuje starania o utrzymanie dobrej kondycji rodzin przez te osoby, którym się to udaje.

Z całą pewnością nie wolno ignorować żadnego stanowiska, ale – aby zmiany interpretować adekwatnie do rzeczywistości – należy spojrzeć na nie w sposób otwarty i polemiczny, a nie dogmatyczny i normatywny. Otwarte, refleksyjne spojrzenie na doświadczenia współczesnych rodzin pozwoli je traktować jako realny, a nie wyobrażony byt.

Szerokie spojrzenie na doświadczenia współczesnych rodzin, adekwatne do jej zróżnicowanych obliczy nie może mieć miejsca bez dostrzeżenia nowych zjawisk w sferze życia codziennego; bez otwartego, refleksyjnego, interpretatywnego charakteru analiz, które powinny stanowić rezultat namysłu nad zmianami kontekstu społecznego. Analizy takie to odrzucenie normatywności, moralizowania, krytykowania, stygmatyzowania, stereotypowego postrzegania indywidualnych i grupowych (np. rodzinnych) doświadczeń. Formułowane wnioski powinny być konfrontowane z systemem indywidualnych znaczeń i wartości osób, których one dotyczą, a nie z systemem wartościowania i oceniania badacza. Szerokie spojrzenie na doświadczenia rodzinne wymaga interdyscyplinarnego spojrzenia na życie rodzinne oraz obszar refleksji badacza.

Literatura

- CZAPIŃSKI J., WOJCISZKE B. (1997), Pogoń za lisem. Społeczne zróżnicowanie i struktura postaw wobec prywatyzacji, [w:] Między nadzieją a lękiem. Społeczne efekty prywatyzacji, red. J. Gardowski, L. Gilejko, Warszawa.
- AMATO P. (2004), Tension Between Institutional and Individual Views on Marriage, „Journal of Marriage and Family”, n. 66, s. 959-965.
- DANILEWICZ W. (2010), Rodzina ponad granicami. Transnarodowe doświadczenia wspólnoty rodzinnej, Wyd. Trans Humana, Białystok.
- DANILEWICZ W. (2011), Kontrowersje wokół wizerunku rodziny migranckiej, „Pedagogika Społeczna”, nr 1.
- NOWAK-DZIEMIANOWICZ M. (2006), Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacja sensów i znaczeń, Wyd. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław.
- SZLENDAK T. (2010), Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- TONNIES F. (1998), Wspólnota i stowarzyszenie, PWN, Warszawa.
- URBAŃSKA S. (2010), Matka migrantka. Perspektywa transnarodowości w badaniu przemian ról rodzicielskich, http://www.ekologiasztuka.pl/pdf/urbanska_transnarodowe_macierzynstwo_2009.pdf (15.11.2010).

Wioletta Danilewicz

THE PERCEPTION OF FAMILY BY EDUCATORS AND IN ITS REAL EXPERIENCES

Abstract

The research related to the functioning of a family belongs to complex tasks. It attracts the interest of the representatives of numerous scientific disciplines and it intersects the research areas. However, a great deal of research does not reflect the specific experiences of families, their causes, and even consequences.

In Polish educational literature concerning contemporary families, one can distinguish three kinds of discourse on knowledge and analysis of a family. In the most rare hermeneutic phenomenological discourse the researchers focus on the subjective experiences of individuals, their individual definition of a situation, the interpretation and conferring meanings. They assume the existence of multiplicity of „microworlds”.

In the increasingly emerging descriptive explicative discourse, the interactions between human activities and their effects are emphasized. The consequences of differentiated family experiences – gains and losses – as the results of individual actions are perceived. However, the normative discourse dominates in the research on Polish contemporary family. The discourse is characterized by the rigid structure of knowledge as well as research and interpretive approach, the lack of both – description of family experiences and recognition of the broad context of the experiences. A distinctive feature of works in this genre is the domination of one „ideology” of a commentator, which manifests itself in the pursuit of the exclusion of other (alternative) ideas or arguments. The opinions (and analysis) are taxonomic and are characterized by stability and lack of flexibility in the evaluation of experiences of various types of families. An example is the common way of interpretation of experiences of single-parent families, and especially the families spatially disconnected due to migration of parents. They are the families which function beyond geographical borders and the norms determined by many educators.

Józef Kargul*

„KULTURA PRZEMOCY” A LUDZIE STARZY

Wprowadzenie

„Kultura przemocy” jako swoiste hasło, nośny skrót myślowy itp. była przedmiotem szerokiej dyskusji na seminarium naukowym, prowadzonym w Zakładzie Animacji Kultury Uniwersytetu Zielonogórskiego. W Zakładzie tym, gdzie toczyły się spory i dyskusje nie tylko dotyczące bieżących spraw związanych z kształceniem sporej grupy studentów, rozwijała się intensywnie także praca naukowa, która angażowała wszystkich pracowników i – mówiąc najogólniej – wyrażała się w trzech wymiarach.

Wymiar pierwszy to doskonalenie warsztatu teoretyczno-metodologicznego pracowników naukowych, które przybrało postać uczestnictwa w wykładach i dyskusjach metodologicznych, prowadzonych w pierwszym okresie przez prof. dra hab. Mieczysława Malewskiego z Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu, a po rocznym cyklu spotkań z profesorem, na seminarium naukowym pod kierunkiem profesora UZ dra hab. Bogdana Idzikowskiego i moim. Miało ono na celu nie tylko doskonalenie praktyki badawczej, ale również pomoc w dopracowywaniu wszelkich wypowiedzi naukowych. Uczestnicy tego seminarium, zarówno doktoranci, doktorzy, jak i profesorowie, mieli okazję do przedstawiania własnych projektów badawczych, wysłuchania opinii innych uczestników na ich temat, przedstawienia przygotowywanych do publikacji artykułów lub referatów na konferencje. Życzliwa atmosfera panująca na tym seminarium owocowała optymalizacją pracy naukowo-badawczej. Warto wspomnieć, że sześć osób aktywnie uczestniczących w spotkaniach przygotowało i obroniło rozprawy doktorskie, z których pięć zostało opublikowanych¹, a jedna z uczestniczek ukończyła rozprawę habilitacyjną (Siarkiewicz 2010).

***Józef Kargul** – prof. dr hab., andragog i pedagog społeczny, profesor w Dolnośląskiej Szkole Wyższej we Wrocławiu.

¹Opublikowane prace doktorskie uczestników seminarium to: A. KOWAL-ORCZYKOWSKA, *W niewoli reklamy? Percepcja ukrytych przesłań reklamy prasowej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007; T. SAMULCZYK, *Edukacja teatralna w szkole podstawowej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005; S. SŁOWIŃSKA, *Edukacja kulturalna w Polsce i Niemczech. Inspiracje – propozycje- koncepcje*, Oficyna Wydawnicza

Wymiar drugi to udział pracowników Zakładu w warsztatach teoretyczno-metodologicznych o zasięgu ogólnopolskim. Otóż z inicjatywy prof. zw. dra hab. Józefa Pólturzyckiego – ówczesnego przewodniczącego Zespołu Pedagogiki Dorosłych KNP PAN, prof. zw. dr hab. Anny Wesołowskiej – późniejszego sekretarza generalnego Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego i mojej, w roku 1999 została uruchomiona i jest prowadzona do tej pory Letnia Szkoła Młodych Andragogów², adresowana do asystentów, doktorantów i adiunktów publicznych i niepublicznych uczelni polskich oraz wszystkich innych badaczy problematyki edukacji dorosłych, którzy pragną doskonalić swój warsztat naukowy i metodyczny.

Młodzi ludzie mają możliwość poznania warsztatu naukowego, drogi badawczej, osiągnięć naukowych znanych badaczy zapraszanych przez „Szkołę”, a – co najistotniejsze – mają możliwość zadać wybitnemu uczoneму pytania, wyrazić własną – często krytyczną – myśl w bezpośrednim kontakcie z zaproszonym badaczem; mają również szansę przedstawić własne zamierzenia badawcze, jak i ocenić prace innych autorów. Pracownicy Zakładu, zaangażowani w organizację „Szkoły” zawsze czynią starania, aby była możliwość wzięcia udziału w „wycieczce dydaktycznej” i poznania jakiejś instytucji działającej na rzecz ludzi dorosłych w krajach sąsiadujących³. Jak dotychczas, najwięcej wyjazdów było do instytucji niemieckich, a jeden do Czech. Ponieważ przebieg dyskusji, spotkań i warsztatów jest przedstawiony w artykułach⁴ oraz sprawozdaniach z poszczególnych „Szkół”, zamiesz-

„Impuls” Kraków 2007; M. SZUMIGRAJ, *Poradnictwo kariery. Systemy i sieci*, Oficyna Wydawnicza Łośgraf, 2011; E. TRĘBIŃSKA-SZUMIGRAJ, *Współzależnienie matek narkomanów*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010; D. ZIELIŃSKA-PĘKAŁ, *Iluzje-interpretacje-iluminacje. O przekazie telewizyjnym – badacze i gimnazjaliści*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.

²Od roku 1996 „Szkoła” jest organizowana przemiennie przez Zakład Animacji Kultury UZ oraz Zakład Pedagogiki Społecznej i Poradownictwa DSW. Dotychczas zorganizowano 13 spotkań. Sekretarzami „Szkoły” byli: wielokrotnie mgr Mirosław Gancarz, a także mgr Paweł Matyjasik, dr Marcin Szumigraj, mgr Magdalena Czubak-Koch i mgr Michał Mielczarek.

³Tu trzeba dodać, że przez wszystkie lata, w których „Szkoła” była organizowana w Zielonej Górze, wyjazdy studyjne do niemieckich instytucji organizowała dr Sylwia Słowińska, która jednocześnie pełniła funkcję tłumacza.

⁴Por. np.: M. OLEJARZ, *Letnie Szkoły i Dyskursy Młodych Andragogów (1999-2009) Fakty-Doświadczenia-Refleksje*, [w:] *Dyskursy młodych andragogów 10*, M. Olejarz red., Zielona Góra 2009; eadem, *O uczeniu się w Szkole Młodych Andragogów*, [w:] *Nauczyciel andragog w społeczeństwie wiedzy*, red. W. Horyń, J. Maciejewski, Wrocław, 2007, Wyd. UW; eadem, *VIII Letnia Szkoła Młodych Andragogów* Zielona Góra 15-20, 05, 2006, „Rocznik Pedagogiczny” 2007, tom 30; eadem, *X Letnia Szkoła Młodych Andragogów*, Zielona Góra 12-16.08.2009, „Rocznik Pedagogiczny” 2009, tom 32.

czonych w czasopismach naukowych⁵, nie widzę potrzeby opisywania tutaj szczegółowego przebiegu każdej „edycji”. Dodam jednak, że przy okazji tej inicjatywy zrodził się pomysł, aby referaty i komunikaty z badań wygłaszanych podczas spotkań i warsztatów, prezentujące odpowiednio wysoki poziom naukowy, publikować w punktowanym wydawnictwie ciągłym pod tytułem „Dyskursy młodych andragogów”, wydawanym co roku przez Oficynę Wydawniczą Uniwersytetu Zielonogórskiego. Dzięki dr Małgorzacie Olejarz, która począwszy od 7 tomu przejęła po mnie redakcję tego wydawnictwa, zostało ono włączone do CEJSH, czyli do grupy środkowo-europejskich naukowych czasopism społecznych i humanistycznych afiliowanych przy PAN. Warto w tym miejscu też wspomnieć, że kilkoro dawnych uczestników tej „Szkoły” „dojrzało”, awansowało i obecnie zajmuje stanowiska profesorskie⁶.

Wymiar trzeci to aktywność naukowo-badawcza opisywanego Zakładu w skali międzynarodowej. Początek jej miał miejsce w roku 2000, kiedy prof. dr hab. Wiltruda Gieseke z Uniwersytetu Humboldta w Berlinie wygrała grant na badania edukacji kulturalnej w przygranicznych regionach Brandenburgii i województwa lubuskiego. Poszukując współpracowników zaproponowała stworzenie zespołu badawczego i włączenie się do realizacji programu. W ten oto sposób powstał zespół badawczy w składzie: prof. zw. dr hab. Józef Kargul – kierownik zespołu, mgr Sylwia Słowińska i mgr Mirosław Gancarz. Kilka miesięcy później w badania włączył się prof. Józef Półturzycki z Uniwersytetu Warszawskiego ze swoim zespołem, prowadząc badania w Płocku i Warszawie. Wyniki tych badań zostały opublikowane w języku polskim w monografii autorstwa członków zespołu zielonogórskiego (Kargul, Słowińska, Gancarz 2004), a w języku niemieckim – w dwutomowej pracy pod redakcją W. Gieseke i J. Kargula (2005). Konkludując można powiedzieć, że nasze badania wniosły znaczącą wiedzę dotyczącą zarówno aktywności, jak i edukacji kulturalnej województwa lubuskiego oraz Brandenburgii.

Prócz działalności naukowej i dydaktycznej, w Zakładzie intensywnie rozwijała się działalność artystyczna za sprawą zatrudnionych w nim twórców w dziedzinie teatru, tańca i fotografii oraz studentów nabywających w tych dziedzinach kompetencji artystycznych. Niewątpliwie ożywienie tej działalności nastąpiło po zatrudnieniu niesłychanie barwnej artystycznie po-

⁵Sprawozdania z przebiegu każdej Letniej Szkoły Młodych Andragogów zamieszczają czasopisma: „Edukacja Dorosłych”, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, „E-Mentor”, „Rocznik Andragogiczny”, „Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja”, ostatnio „Rocznik Pedagogiczny”.

⁶Są to doktorzy habilitowani: Wojciech Horyń, Witold Jakubowski, Ewa Kurantowicz, Elżbieta Siarkiewicz, Hanna Solarczyk-Szwec.

staci – mgr. Wiesława Hudona⁷, reżysera teatralnego, a jednocześnie artysty specjalizującego się w sztukach wizualnych. Swoją pasją twórczą, otwartością i tolerancją wobec twórczych koncepcji i aspiracji studentów, przyczynił się do poszerzenia oferty wypowiedzi artystycznej utalentowanej młodzieży, wybierającej ten kierunek studiów, a również stworzył szansę osobom mającym zarówno uzdolnienia artystyczne, jak i talenty pedagogiczne do ich rozwijania. Dzięki temu kształcono nie tylko instruktorów artystycznych wybranych dziedzin sztuki, ale i twórczych artystów.

Przedstawiony poniżej tekst, jako referat przygotowywany na Letnią Szkołę Młodych Andragogów, był przedmiotem dyskusji uczestników seminarium i ostateczny swój kształt zawdzięcza ich życzliwym, choć krytycznym uwagom.

O przemocy ludzi starych wobec otoczenia

Nie jestem specjalistą gerontologiem, stąd też ta wypowiedź nie będzie stanowiła naukowej analizy problemu, a jedynie – jako „młody” staruszek – podzielę się w niej kilkoma refleksjami, zapewne banalnymi, ale może godnymi uwagi. Refleksje te zrodziły mi się po uczestnictwie w jednej z konferencji, poruszającej problemy gerontologii oraz po lekturze ponad stu tekstów z lat 2006, 2007, 2008 z tego zakresu, napisanych przeważnie przez młodych badaczy. Treści referatów wygłoszonych na konferencji i myśli zawarte we wspomnianych artykułach i rozdziałach w pracach zbiorowych upoważniły mnie do postawienia hipotezy, że starość jest przedstawiana zbyt jednostronnie w jasnych barwach, bowiem tylko dwa opracowania pełniej ukazują ciemną stronę starości i ludzi starych, a w ośmiu pojawiły się zaledwie wzmianki na ten temat.

Jest to, jak sędzę, objaw naturalnego odruchu młodego, zdrowego społeczeństwa, które słusznie ucieka, unika sytuacji, zdarzeń, stanów nieprzyjemnych, by nie zakłócić radości życia. Aktualnie kreowany przez kulturę indywidualizmu obraz życia społecznego, odzwierciedlany w mediach, a szczególnie w świecie reklam, jest obrazem bez ludzi starych. Jedna lub dwie reklamy kleju do protez czy „biowitalu” to tylko wyjątki. I trudno się dziwić. Starość bowiem nie jest towarem rynkowym, starość źle się sprzedaje, bo starość deformuje ciało, bo starość jest brzydka. Umberto Eco w „Historii brzydoty” zamieszcza wiele reprodukcji dzieł artystycznych, które szokowały lub szokują swoją brzydotą, wśród których nie brak realistycznie przedstawionych

⁷Dodać w tym miejscu muszę, że zatrudniony w roku 1998 mgr Wiesław Hudon w ciągu dziesięciu lat uzyskał po kolei wszystkie stopnie artystyczne, odpowiadające stopniom naukowym, z tytułem naukowym profesora włącznie.

ludzi starych. Starość budzi litość – młodszy zebracy charakteryzują się na starych, by więcej zarobić. Starość to choroby, starość to cierpienie, starość to przedśmione śmierci. Wszyscy o tym wiemy, w związku z tym wypieramy to ze świadomości, nie chcemy o tym pamiętać i nawet, gdy piszemy czy mówimy o starości i ludziach starych, używamy eufemizmów: „trzecia tercja życia”, „trzeci wiek”, „wiek senioralny”, „ludzie wcześniej urodzeni”, „późna dorosłość” itp. Jest to jeden z mechanizmów obronnych przed tym, co nas nieuchronnie czeka.

Z chwilą, kiedy wejdziemy już w ten okres życia, który – jak wiadomo – każdy człowiek przeżywa indywidualnie, wówczas nasze reakcje na stres starości ostrzej ujawniają się i są bez trudu odczytywane przez bliższe i dalsze otoczenie. Charakterystyczne jest jednak to, że reakcje na stresy związane ze starością są różne w zależności od osobowości człowieka; niektórzy twierdzą, że od przebytej drogi życiowej. Zauważyłem jednak, że w pracach zachodnich gerontologów, takich jak D.B. Bromley, C.S. Ford, znanych w Polsce od połowy ubiegłego wieku oraz w publikacjach polskich gerontologów, prowadzących badania w ubiegłym wieku, jak przykładowo Adama Zycha i Olgi Czerniawskiej, w konstruowanych typologiach mechanizmów obronnych czy też postaw wobec starości, ukazywano więcej lub tyle samo zachowań ludzi starych uciążliwych dla otoczenia, jak i tych, których tak nie oceniamy, które aprobujemy.

Zauważyłem również, że jest wielu takich badaczy, którzy autorom, przedstawiającym również – lub przede wszystkim – negatywne strony starości i zachowania ludzi starych, zarzucają posługiwanie się stereotypami. Podają przy tym przykłady, świadczące, że „wesołe jest życie staruszka”, a „starość jest wspaniała”, nie zająknąwszy się nawet, że nie wszyscy, nie zawsze i nie wszędzie ludzie będący u schyłku życia tak odczuwają swoje bycie w starości. Rzecz oczywista, że bez szerokich badań empirycznych i to prowadzonych w paradygmacie pozytywistycznym, trudno stawiać wiarygodne hipotezy na temat liczby osób ujawniających postawy pozytywne i negatywne wobec starości, tym bardziej, że jedna osoba w zależności od samopoczucia może ujawniać dwie skrajne postawy. Moje największe wątpliwości budzą jednak poglądy niektórych badaczy, którzy, choć obserwują zgorzknienie, frustrację, agresywne zachowanie ludzi starych, a nawet je opisują, kwalifikują przedstawianie starości w jej aspektach negatywnych jako wyłącznie posługiwanie się stereotypami. Nie biorą przy tym pod uwagę, że opis negatywnych postaw, zachowań, reakcji na stres starości powstał na podstawie badań empirycznych lub obserwacji codziennego życia ludzi starych, względnie codziennego z nimi bytowania, jak i tego, że stereotyp miałby miejsce wówczas, gdybyśmy bezpodstawnie twierdzili, że wszyscy

ludzie starzy zawsze manifestują wyłącznie takie zachowania.

Wypowiedziawszy mój pogląd na temat posługiwania się stereotypami, pragnę uchylić zarzut posługiwania się nimi w dalszej części tego tekstu, bowiem dotyczył on będzie rzadko opisywanych zachowań ludzi starych, stosujących przemoc wobec najbliższego otoczenia i to niezależnie od tego, czy będzie to własna rodzina, czy zatrudnieni opiekunowie instytucjonalni.

Rozpocznę od konstatacji, że dychotomiczny podział ludzi starych ze względu na postawę wobec starości na dwie kategorie pesymistów i optymistów: „zintegrowanych”-„konstruktywnych”, „akceptujących” i „niezintegrowanych”-„nieakceptujących” nie jest wystarczający, bowiem obserwacja życia codziennego ludzi starych i współżycie z ludźmi w zaawansowanym wieku pozwala wyłonić jeszcze trzecią kategorię osób, które – jak już wspomniałem – wymienione postawy manifestują przemienne w zależności od samopoczucia wywołanego różnymi czynnikami. Okazuje się, że nie jest tak, iż każdy stary człowiek ma raz na zawsze utrwalony stosunek do przeżywanego starości, że zawsze reaguje identycznie na dolegliwości związane ze starzeniem się organizmu, na przeżywane chwile samotności. Podobnie jest z przemocą, którą mogą stosować zarówno „pesymiści”, jak i osoby o optymistycznych, choć zmiennych nastrojach.

Jest rzeczą charakterystyczną, że badacze problematyki społecznej przemocy, jeśli piszą o niej w odniesieniu do ludzi starych, to skupiają swoją uwagę na aktach przemocy stosowanych nie przez nich, ale wobec przedstawicieli tej populacji, dzieląc ją na rozmaite kategorie, przy przyjęciu różnych kryteriów podziału. Uważam, że podobnie można postąpić przedstawiając akty przemocy ludzi starych wobec otoczenia i podzielić je na przykład dychotomicznie na akty przemocy fizycznej i psychicznej.

Najczęściej wymienianą formą przemocy fizycznej jest przeszkadzanie ludzi starych w wykonywaniu przy nich czynności pielęgnacyjnych. Tę formę przejawiania przemocy ujawnili Artur Fabiś i Arkadiusz Wąsicki (2008), opisując pracę instytucjonalnego opiekuna ludzi starych. Można zauważyć, że ma ona kilka przyczyn. Jedną z nich jest internalizacja negatywnej postawy na stres starości i stosowanie mechanizmu obronnego, jakim jest zaprzeczanie. Ponieważ ludzie starzy nie chcą się przyznać do widocznych oznak postępującego zniedołężnienia, negują konieczność jakiegokolwiek interwencji lekarza lub opiekuna, twierdząc, że czują się świetnie i niejako w obronie takiego samopoczucia stosują ten rodzaj przemocy wobec świadczącego pomoc. Drugą przyczyną to próba unikania fizycznego bólu, jaki u niektórych starych ludzi chorych wywołują wszelkie zabiegi pielęgnacyjne. Trzecią przyczyną jest chęć zmanifestowania swego stosunku do świata zewnętrznego, który obwinia się za stan, w jakim człowiek stary się znalazł.

Nieco rzadziej, ale również spotykana przez wspomnianych autorów, jest przemoc nazywana „agresją fizyczną”. Autorzy nie podają konkretnych przykładów, ale sądzę, że wielu z nas mogło zaobserwować na przykład bicie, szarpanie, gryzienie itp. wybranych przez człowieka starego określonych osób (na przykład bicie laską zbliżającej się żony), które w jego przekonaniu są winne, że jest stary, że zbyt mało lub dużo poświęcają mu uwagi, że kiedyś go skrzywdziły itp.

Przemocy fizycznej zawsze towarzyszy przemoc psychiczna, która ma również zróżnicowane przyczyny, ale trzeba dodać, że starzy ludzie mają do dyspozycji o wiele bogatszy repertuar jej form niż w stosowaniu przemocy fizycznej.

Jedną z przyczyn jest próba obrony dotychczasowego statusu społecznego, pozycji społecznej w najbliższym otoczeniu. Oto człowiek stary przez wiele lat zajmował wysoką pozycję społeczną z racji wykonywanego zawodu i/lub zajmowania prestiżowych stanowisk zarówno w gronie określonych kręgów społecznych, jak i w rodzinie. Po przejściu na emeryturę zaczyna dostrzegać, że na przykład z jego zdaniem już nie liczą się koledzy, znajomi, najbliżsi członkowie rodziny. Podejmuje więc próby zachowania dotychczasowej pozycji społecznej i utrzymania poczucia własnej godności. Stosuje przy tym rozmaite formy przemocy psychicznej. Osoba taka może krzyczeć, grozić („ty jeszcze pożałujesz”), udawać rezygnację z życia i z propozycji jakiegokolwiek aktywności („jestem już na to za stary”), demonstrować odczuwaną urazę („jak mogłeś mi coś takiego powiedzieć?”), dramatyzować („widzę, że celowo skracacie mi życie”) itp. Niektórzy gerontolodzy postrzegają takie przewrotne postępowanie jako objaw witalności i uważają, iż mimo że ten mechanizm obronny jest uciążliwy dla otoczenia, może dawać znaczne zadowolenie osobiste i utrzymywać człowieka starego w dobrej kondycji psychicznej.

Kolejną przyczyną przemocy jest chęć przezwyciężenia, przeżywanego stale bądź chwilowo, poczucia osamotnienia i niewystarczającego zainteresowania ze strony opiekunów lub osób bliskich. Człowiek stary, przeżywający takie stany, może domagać się nieomal stałej obecności kogoś przy sobie. Nawet przebywając w otoczeniu rodziny, która w miarę możliwości spędza z nim czas, będzie się uskarżał, że „nikt go nie odwiedza”. I robić to może nawet wówczas, gdy na przykład kilka godzin temu skończyła się czyjaś wizyta. Może ogłaszać, iż „boi się, że nikt mu nie pomoże”, mimo codziennych telefonów dzieci i wnuków pytających o jego samopoczucie i natychmiast reagujących na jakiegokolwiek objawy zagrożenia.

Artur Fabiś i Arkadiusz Wąsicki zwracają uwagę, że ludzie starzy w ośrodkach opiekuńczych, mający takie odczucie mogą wywołać bez wyraź-

nej przyczyny awanturę, podczas której rzucają słowne obelgi pod adresem opiekunów, ośmieszają ich, aby przynajmniej przez chwilę być w centrum zainteresowania i skupiać na sobie uwagę otoczenia. Autorzy piszą: „Warto zwrócić uwagę na to, że postawy podopiecznych wraz z narastającym poczuciem niewystarczającego zainteresowania ze strony opiekuna, bardziej stają się roszczeniowe i niejako »zawłaszczające« opiekuna. Ujawniają zatem oczekiwanie, aby poświęcał im większą uwagę i przeznaczał im więcej czasu, po prostu pełniej z nimi był, które nie daje się zazwyczaj pogodzić z tempem pracy w placówce opiekuńczej i obowiązującymi procedurami oraz sporządzaniem zbiurokratyzowanej dokumentacji” (Fabiś, Wąsicki 2008, s. 234).

Człowiek stary, przeżywający poczucie osamotnienia i niewystarczającego zainteresowania może również zastosować ucieczkę jako mechanizm obronny i opuścić przynależne mu miejsce pobytu, aby rodzina lub opiekunowie uruchomili akcję poszukiwawczą.

Przyczyną przemocy psychicznej może być chęć zatrzymania utrwalonego i przeżywanego w czasach młodości i w wieku dojrzałym obrazu świata siebie i innych ludzi. Stary człowiek może negować wszystko, co czyni jego syn lub wnuk, odwołując się do swoich doświadczeń. Może jawnie demonstrować brak kompetencji młodszego pokolenia w każdym wymiarze. Określenie typu: „a cóż to za pomysł?”, „ja to bym lepiej zrobił”, „ja nigdy bym tak nie postąpił” – są nagminne. Często taka postawa wobec najbliższych przybiera humorystyczne wymiary. Jako przykład mogę podać obserwowane przeze mnie zdarzenie. Otóż kobieta, która wychowała się i spędziła większość swego życia na wsi tradycyjnej, bez żadnych urządzeń technicznych w domu, została na starość zabrana do rodziny, która prowadziła nowoczesne gospodarstwo. Nie widziała nigdy wirówki do mleka, która pewnego dnia się zepsuła i jej dorośli wnukowie zaczęli ją naprawiać. Zobaczywszy tę scenę przybiegła do nich i wykrzyczała: „co wy z tym robicie? Na pewno to popsujecie!”.

Inna przyczyna przemocy psychicznej to próba wypracowania sobie przez człowieka starego pozycji osoby mającej zdecydowany wpływ na zdarzenia. Ponieważ ma on świadomość, że szanse wywierania wpływu na zdarzenia w życiu społecznym, politycznym lub rodzinnym są minimalne albo żadne, podejmuje próbę wypracowania możliwości wywierania wpływu i decydowania o własnym życiu. Stosuje więc obronny mechanizm regresji, który ujawnia się w postaci stałego domagania się pomocy w życiu codziennym, choć stan fizyczny organizmu nie uzasadnia stałej pomocy i opieki. W niektórych przypadkach człowiek cofa się do poziomu dziecięcej zależności i domaga się kąpienia, karmienia, ubierania itp. Klasycznym przykładem

takiego zachowania jest obraz filmowy, który oglądałem kilka lat temu (niestety, nie pamiętam ani tytułu, ani reżysera). Fabuła jego jest oparta na faktach. Otóż zamożna Niemka, starsza pani, zatrudnia emigrantkę, Jugosłowiankę (grała ją Jadwiga Jankowska-Cieślak) do nocnej opieki nad nią. Kiedy opiekunka przychodzi wieczorem, pani siedzi na wózku inwalidzkim i zdecydowanie żąda, aby ją opiekunka przeniosła na fotel, potem do łazienki, następnie by ją położyła do łóżka; za chwilę, by ją posadziła w fotelu, by przygotowała jej coś do picia. Opiekunka wszystkie te czynności wykonuje bez żadnego protestu. Pani z nią rozmawia i jednocześnie ją pilnie obserwuje. Gdy tylko zauważy, że opiekunka przymyka oczy ze zmęczenia, natychmiast wydaje jakieś kolejne polecenie i tak to trwa do rana. Opiekunka wychodzi, starsza pani żwawo wstaje z fotela i ze słowami „A teraz spać, spać, spać” kładzie się do łóżka.

Czasami przyczyną przemocy psychicznej jest przeżywanie krzywdy, jaką wyrządziły człowiekowi staremu najbliższe osoby, w związku z tym przy każdym spotkaniu z nimi owe krzywdy przypomina, ponownie „rozdrapuje przy nich rany” albo się od nich izoluje lub unika kontaktu, bo wie, że w ten sposób wprowadza w dyskomfort psychiczny daną osobę. Trzeba w tym miejscu dodać, że znane są i często się zdarzają sytuacje, w których niektórzy ludzie są oskarżani przez człowieka starego bezpodstawnie o wyrządzenie im wyimaginowanych krzywd. Przykładem autentycznym tego rodzaju przemocy, stosowanej przez starą kobietę wobec synowej było wywoływanie przez nią scen zazdrości o jej żyjącego, ponad osiemdziesięcioletniego męża, czego nie czyniła nigdy, kiedy była młodsza.

Kolejną przyczyną przemocy psychicznej jest walka człowieka starego o poczucie autonomii i możliwości podejmowania własnych decyzji. Jako przykład mogę podać pochodzący z obserwacji szanowanego, żyjącego na wsi, w wielkiej rodzinie, w dobrych warunkach, w sumie pogodnego seniora rodu, przytomnego i sprawnego umysłowo, lecz mało sprawnego fizycznie, który autentycznie kochał ze wzajemnością swoje dzieci i wnuki. Ponieważ przez całe życie podejmował autonomiczne decyzje, ów odczuwany szacunek i miłość rodziny nie przeszkadzały mu stosowania, od czasu do czasu, symbolicznej przemocy wobec własnej rodziny, stawiając ją „na nogi”. Oto bowiem nagle, nikogo nie powiadamiając, wymykał się z domu, w określonym, znanym sobie celu. Brak dziadka stawiał cały dom na nogi, bowiem wszyscy drżeli o jego życie, wiedząc, że gdy upadnie, to sam nie będzie w stanie się podnieść, a na pewno będzie takie próby podejmował, co będzie groziło jego życiu. Mogę dodać, że umarł we śnie, dożywszy 92 lat.

Przemoc psychiczną może u człowieka starego wywołać konieczność dostosowania się do zmian w życiu. Na przykład, mogą to być zmiany więk-

szego mieszkania na mniejsze, a przede wszystkim przeniesienie człowieka starego z własnego mieszkania do instytucji opiekuńczej. Racjonalnie może on zaakceptować określone sytuacje, ale emocjonalnie jest to dla niego zbyt wielkie przeżycie, które może stymulować akty przemocy nie tylko psychicznej ale, często bywa, fizycznej.

Kończąc swoją wypowiedź pragnę dodać, że mam świadomość, iż nie jest to wyczerpująca lista zachowań, mających znamiona przemocy stosowanej przez ludzi starych wobec otoczenia, albowiem pomysłowość ludzka nie zna granic również i w tym zakresie, w którym człowiek człowiekowi może dokuczyć. Jednocześnie dodam, że za parę lat – jeśli jeszcze pożyję – również sam – co nie daj Boże – mogę wymyślić coś, co jeszcze inaczej będzie utrudniać życie otoczeniu. Wszak żyjemy w „kulturze przemocy”, w której wszelkie środki przekazu, nie tylko elektroniczne media, codziennie bombardują nas obrazami z przemocą w roli głównej. I najgorsze w tym jest to, że nie będę miał z kim skonsultować tych swoich zachowań, bo członkowie zespołu mogą nie być „pod ręką”.

Literatura

- FABIŚ A., WĄSICKI A. (2008), Opiekun osób starszych – więcej frustracji niż satysfakcji, [w:] Dorosłość wobec starości. Oczekiwania-radości-dylematy, red. R. Konieczna-Woźniak, Poznań.
- GIESEKE W., KARGUL J., (Hrsg) (2005), Europäisierung durch kulturelle Bildung. Bildung-Praxis-Event, WaxmanVerlag GmbH, Münster/New York/München/Berlin.
- KARGUL J., SŁOWIŃSKA S., GANCARZ M. (2004), Z prądem i pod prąd. Lubuskie instytucje kultury w nowym ładzie społecznym, Oficyna Wydawnicza UZ, Zielona Góra.
- SIARKIEWICZ E. (2010), Przesłonięte obszary poradnictwa. Realia-iluzje-ambivalencje, Oficyna Wydawnicza UZ, Zielona Góra.

Józef Kargul

„THE CULTURE OF VIOLENCE” AND ELDERLY PEOPLE

Abstract

The paper introduces the academic work performed at the Cultural Animation Unit of the University of Zielona Góra. It focuses on running discussions within the academic seminar. The main part of the article is the example of the problem discussed on the seminar, although infrequently undertaken in the gerontological literature. The problem concerns the violence of the elderly against their immediate environment. Listed examples of the behaviour of elderly people, described in the literature or observed in every day life, let us consider the behaviour of this social category only as genial or hostile. What is more, the examples show the variability of its behaviour in the context of transformation of social roles possible to perform in this age.

Alicja Kargulowa*

PORADNICTWO W PERSPEKTYWIE BIOGRAFICZNEGO UCZENIA SIĘ DOROSŁYCH

1. Biograficzne uczenie się

Koncepcja biograficznego uczenia się autorstwa Petera Alheita jest stosunkowo nowa i – jak zastrzega się sam autor – ciągle wymagająca uzupełniania oraz wzbogacania nowymi badaniami i przemyśleniami. W myśl niej można mówić o „uczeniu się jako (trans)formacji struktur doświadczenia, wiedzy, działania w kontekście historii życia ludzi i światów życia (lifeworlds), to jest w kontekście całożyciowym (lifewide context) [...] i oznacza nie tyle jednoznaczną, empirycznie wyodrębnioną jednostkę (taką jak np. procesy uczenia się związane z konkretnymi formami, miejscami i przedziałami czasowymi), ile raczej teoretyczną perspektywę spojrzenia na edukację i kształcenie, która jako punkt wyjścia przyjmuje historię konkretnego uczącego się [...] i odwołuje się do fenomenologicznej koncepcji uczenia się [...]” (Alheit 2011, s. 7). Przyjęcie tej koncepcji w analizach zjawisk społecznych nie oznacza jednak – jak mi się wydaje – całkowitego pozbawiania się możliwości spojrzenia z jej perspektywy na sytuacje życiowe, pojawiające się w strukturach sformalizowanych, jak szkoły, kursy czy poradnie, jednakże wymaga wówczas potraktowania ich (tych sytuacji) jako pewnych „miejsc” biograficznych jej uczestników, czyli takich, w których może wydarzać się wspomniana przez autora *(trans)formacja struktur doświadczenia, wiedzy, działania*. *(Trans)formacja* taka jest równoznaczna ze znaczącym wydarzeniem biograficznym, nie zawsze przez doświadczającego go przewidywanym, zaplanowanym i przebiegającym po jego myśli.

Jedną z mniej opisanych sytuacji, w których może zachodzić uczenie się istotne z perspektywy biograficznej, zdaje się być sytuacja poradnicza, a więc taka, w której człowiek zasięga pomocy doradcy, nie umiając sam sobie poradzić z przeżywanym problemem. Sytuacja ta może równie dobrze zostać skonstruowana w relacji z doradcą profesjonalnym, zatrudnionym

* Alicja Kargulowa – prof. dr hab., pedagog, poradzoznawca, profesor w Dolnośląskiej Szkole Wyższej we Wrocławiu.

w określonej poradni, jak i incydentalnie, w okolicznościach niesformalizowanych życia codziennego. W literaturze wprawdzie była ona wielokrotnie analizowana, przeważnie jednak jako specyficzna sytuacja wspomagająca i terapeutyczna (Czerkawska, Drabik-Podgórna, Kargulowa, Siarkiewicz, Teusz, Wojtasik, Zierkiewicz, Zielińska-Pękał i inni w: Kargulowa, red. 2009) i wówczas poddawany dyskusji był problem, który leży u podstaw zawiązywania tej sytuacji oraz kontynuowania wytworzonej w niej relacji (Kulczycki 1998, Straś-Romanowska 1992, Szumigraj 2009), rzadziej natomiast łączono ją z uczeniem się jej uczestników. Jako swoistą przestrzeń uczenia się poradnictwo wcześniej uznali Carl R. Rogers, twórca poradnictwa skoncentrowanego na kliencie (1991) i Josef Koščo, tworząc poradnictwo biodromalne (red. 1987), a w literaturze najnowszej opisała je, uwzględniając ten punkt widzenia, Joanna Minta (2009). Wnikliwej analizie poddała ona różne koncepcje poradnictwa i andragogiki, podkreślając edukacyjne i/lub terapeutyczne znaczenie działalności poradniczej, a więc także tworzących ją sytuacji.

W niniejszym tekście, który jest w pewnym sensie kontynuacją opracowania J. Minty, chciałabym dokonać głębszego wglądu w konstruowanie i rozwój sytuacji poradniczej i potraktować ją jako specyficzną sytuację biograficzną, w jakiej nie tylko występuje pomoc i wsparcie doradcy osoby zmagającej się z problemami, ale przede wszystkim ma miejsce – nie zawsze uświadamiane przez radzącego się – jego „biograficznie ważne” uczenie się, umożliwiające mu refleksyjne poznanie siebie i „transformatywne” podejście do swego życia.

Już na wstępie pragnę podkreślić, iż sytuacja poradnicza, o jakiej tu będzie mowa, nie może być traktowana jako sytuacja jedyna i wyjątkowa, w której zachodzi pełne uczenie się jednostki, gdyż – z czego zdaję sobie sprawę – w wielu różnych innych okolicznościach, w jakich znajdowała lub znajduje się osoba radząca się miało i ma miejsce takie uczenie się, a ubieganie się o poradę i zasięganie jej jest tylko jednym z wielu zdarzeń na trajektorii życia radzącego się. Jak również – co też wypada zastrzec – radzący się nie może przez udział w sytuacjach poradniczych nauczyć się wszystkiego, co musi wiedzieć i umieć, aby poprawnie i „bezproblemowo” funkcjonować w życiu rodzinnym, społecznym, kulturalnym, politycznym czy zawodowym. Ograniczając się wyłącznie do uczestniczenia w sytuacjach wspomagających, przy rezygnacji z uczenia się formalnego w szkołach czy pozaformalnego na różnych kursach lub „szkoleniach” trudno byłoby mu bowiem zdobyć wiedzę ogólną bądź wykształcenie zawodowe.

2. Zasięganie porady jako tranzycja¹

Jeśli rozpatrujemy sytuację zasięgania porady przez osoby radzące się w aspekcie przebiegu ich biografii i miejsca, jakie w niej zajmuje całonocne uczenie się, możemy uznać ją za taki moment zamykający (puentujący) pewien etap, w którym dana osoba dochodzi do wniosku, że nie wszystko przebiega po jej myśli. Potraktować możemy ją jako moment, w którym odczuwa konieczność lub czuje się zmuszona do dokonania zmiany, a jednocześnie zdaje sobie sprawę z tego, że nie dysponuje odpowiednim arsenałem „środków”, aby tę zmianę wprowadzić. Momenty takie określane są jako zwrotne lub tranzycje (Drabik-Podgórna 2010).

Jak pokazują analizy przeżywanych przez ludzi sytuacji problemowych (Kozielecki 1969, Kulczycki 1998, Pietrasiński 1983, Ratajczak 2008, Straś-Romanowska 2009, Szumigraj 2009) tranzycje są w pewnym sensie momentem finalnym dłuższego procesu, gdyż na ogół problemy nie pojawiają się nagle, ale często narastają w trakcie nawarstwiania się różnych zdarzeń, niekiedy przyjmując kształt skomplikowanej trajektorii cierpienia (Schütze 1997). Moment zwrotny jest zatem tranzycją, jest swoistą (*trans*)formacją *doświadczenia, wiedzy i działania w kontekście historii życia i światów życia* (Alheit 2011). Zarówno pełne i głębokie przeżywanie tranzycji, jak i przydarzające się niektórym niedostrzeganie możliwości pojawienia się jej lub wręcz jej lekceważenie wiąże się z całym kompleksem wcześniejszych doświadczeń poszczególnych osób, z uprzednim byciem w różnych sytuacjach społecznych i nawiązywaniem różnorodnych relacji. W dużej mierze łączy się z dokonywaniem swoistej refleksyjnej autodiagnozy.

Zwrócenie się o poradę może być (i na ogół bywa) poprzedzone taką sytuacją, w której jednostka doświadcza – jak określa to Hanna Solarczyk-Szwec – kryzysu (2010). Konstatacja ta prowadzi daną osobę do wniosku, że dotychczasowy posiadany przez nią zasób wiedzy, umiejętności i nawyków jest niewystarczający, dla rozwiązywania zadań stawianych przez bieżące życie. Że wypracowane i stosowane na co dzień niejako rutynowe strategie działania są nieprzydatne. Że niezbędne jest poszerzenie ich arsenału. Może to wymagać powiększenia rodzaju społecznych interakcji o takie, które dostarczyłyby nowych zasobów, które wzbogaciłyby repertuar zachowań i czynności o nowe zachowania, być może dotychczas nieznane. Ta konstatacja dotycząca konieczności zasięgnięcia pomocy innych – obok poprzedniej,

¹Na ogół używa się tego pojęcia zarówno na określenie naturalnych zmian rozwojowych (przejścia, przesilenia), jak i spowodowanych przez niespodziewane, a nawet nagle zdarzenia. Nancy Schlossberg tranzycję określa jako „każde zdarzenie lub brak przewidywanego zdarzenia, który powoduje zmiany reakcji, przekonań lub ról jednostki” (por.: Drabik-Podgórna 2010).

będącej samym dostrzeżeniem problemów – jest także swoistą tranzycją (por.: Trębińska-Szumigraj 2010).

Wśród więc różnych sposobów poradzenia sobie z tym stanem/konstatacją/puentą, z tą tranzycją, lokuje się właśnie i taki sposób, którym jest decyzja zasięgnięcia porady. Badacze poradnictwa są na ogół zgodni, że zasięganie porady nie jest sytuacją na tyle jednoznaczną, by jej zajście umożliwiało klarowną ocenę stanu społecznej zaradności osoby radzącej się. Z jednej strony zdaje się być dowodem na bezradność radzącego się wobec przeżywanego problemu, którego nie jest w stanie samodzielnie rozwiązać lub z którym nie umie sobie sam poradzić, na doświadczanie przez niego psychicznego dyskomfortu, na zaistnienie w jego codzienności sytuacji niekorzystnej, na swoiste tej codzienności „pęknięcie”. Z drugiej, ponieważ zachowanie się osoby przeżywającej problem jest aktywne, bowiem powiązane jest z podejmowaniem decyzji zasięgnięcia pomocy innego (doradcy), zdaje się być wyrazem jej sposobu radzenia sobie z problemami, zdaje się być dowodem transgresyjnego poszukiwania wyjścia z problemowej sytuacji, przy udziale innych osób, zdaje się być przejawem pewnej zaradności (Trębińska-Szumigraj 2008, s. 779-786).

Na pozór decyzja co do skorzystania z oferty poradni specjalistycznej wydaje się oczywista i nieskomplikowana. Z dotychczasowych badań poradotwórczych wynika jednak coś przeciwnego. Widać z nich, że dojście do wniosku o niezbędności zasięgnięcia porady nie wywołuje poczucia ulgi, a wprost przeciwnie, budzi wiele pytań i rodzi nowe niepokoje. Najczęściej połączone są one z lękiem o utrzymanie organizacji swego „ja” i wiążą się z poczuciem wstydu, wywołanym skonstatowaną przez zasięgającego poradę nieumiejętnością radzenia sobie z problemami. Już samo dojście do tego wniosku jest negatywnie oceniane przez osobę podejmującą decyzję skorzystania z pomocy doradcy, gdyż dla niej przekroczenie progu poradni jest jednoznaczne ze swoistym przejściem biograficznym, jakim jest przemieszczenie się z grupy osób zaradnych do kręgu osób wymagających pomocy (Kargulowa 2004, Siarkiewicz 2010, Skałbana 2011).

Obawy osób próbujących samodzielnie poradzić sobie z problemem, ponoszących w tych zmaganiach porażki i w końcu zwracających się o pomoc, jakkolwiek byłyby uzasadniane, nie umniejszają jednak edukacyjnego znaczenia sytuacji problemowych w aspekcie biograficznego uczenia się, co nie zawsze przez radzących się jest uświadamiane. Radzący się często nie są świadomi, że podejmowane przez nich próby samodzielnego rozwiązywania problemu, połączone z refleksyjną oceną swojej sytuacji, zdobywaniem informacji na temat jej rozwiązania itp. były sytuacjami ich uczenia się. Nie wnioskują bowiem w to, że w praktyce biograficzne uczenie się ma trzy wy-

miary: ukryty albo milczący, który „dochodzi do głosu wówczas, gdy – jak podaje P. Alheit – potkniemy się lub znajdziemy się na życiowym rozdrożu” (za: Tedder, Biesta 2009, s. 21) oraz że to uczenie się ma także wymiar drugi – społeczny i trzeci – własny, wolicjonalny, gdyż zawsze jest okazją do zdobycia nowej wiedzy, dzięki mobilizacji zaangażowania osobistego i społecznego. Nie zawsze są świadomi, że ich uczenie się głęboko tkwi korzeniami w różnorodnych relacjach międzyludzkich, które często pogłębiają się, gdy poszukuje się pomocy, że „uczenie się we wszystkich obszarach życia jest trwale powiązane z kontekstem konkretnej biografii” (Alheit 2011, s. 13).

Z wypowiedzi doradców można wywnioskować, iż osoby podejmujące decyzję udania się do poradni także najczęściej nie dostrzegają edukacyjnych aspektów relacji nawiązanej z doradcą i swoją decyzję oceniają jako desperacki kolejny krok, niezbędny w rozwiązywaniu problemu, po wielu naradach z rodziną, z bliskimi, z osobami zaufanymi. Niejednokrotnie traktują go jedynie jako akt cywilnej odwagi, jakiej wymaga nawiązanie interakcji z osobą obcą, której trzeba powierzyć swój problem. Obawy ich biorą się z tego, że w rozmowie z nieznanym wcześniej doradcą będą musiały się przyznać, iż wszystkie dotychczas podejmowane przez nie próby wyjścia z sytuacji problemowej kończyły się niepowodzeniem, że nie dysponują dostateczną wiedzą, umiejętnościami, nawykami, niezbędnymi dla „bezproblemowej” egzystencji. Na ogół uważają, że zawiązana w poradni relacja jest dla nich swoistym egzaminem z życia, który może wykazać, iż są niekompetentne. Takie przekonania zgodne są z poglądem badaczy, że „interakcje, w jakie wchodzi jednostka z innymi osobami, dzielącymi inne wizje świata, preferującymi odmienne systemy wartości i posługującymi się alternatywnymi programami działania sprawia, że posiadana wiedza jest nieustannie kwestionowana” (Malewski 2010, s. 109) i trudno dziwić się, iż rodzą one obawy osób zamierzających skorzystać z pomocy doradcy. W społecznej świadomości profesjonalny doradca najczęściej traktowany jest jako niekwestionowany ekspert w sprawach życiowych, jako specjalista, który zakwestionować może właśnie wiedzę radzących się.

Jeśli, pomimo żywionych obaw, dochodzi do wizyty w poradni, zawiązanie sytuacji poradniczej i utrzymywana relacja z doradcą może stać się dla osoby radzącej się intensywnym akomodacyjnym uczeniem się egzystencjalnym. Jednak nie zawsze tak się dzieje. Poznając szczegółowe analizy rodzajów egzystencjalnego uczenia się, przybliżone przez Mieczysława Malewskiego (2010, s. 100-101) dowiadujemy się, że – zdaniem Petera Javrisa – nie zawsze wyniki jego są uznawane i wykorzystywane przez uczącego się, gdyż w obszarze tego uczenia się pojawiają się dwa rodzaje trajektorii: jałowe i owocne. Pierwsze z nich występują wówczas, gdy dana osoba uznaje

za jedynie słuszne zachowania rutynowe i nie chce uczyć się zachowań innych, jak też wówczas, gdy udział w danym doświadczeniu marginalizuje lub gdy budzi on (ten udział) taką niechęć, że płynąca z niego wiedza zostaje odrzucona. Natomiast owocne trajektorie egzystencjalnego uczenia się wiążą się z refleksyjnym przeżywaniem doświadczenia, zapamiętywaniem jego treści, nawet wówczas, gdy ich wartość jest jedynie odczuwana intuicyjnie; jest włączaniem ich do kontekstu dotychczasowych przeżyć, głębszym rozpatrywaniem uznawanych wartości, zastosowaniem wiedzy w praktyce lub kontemplacyjnym jej uogólnieniem. Zgodnie z teorią P. Jarvisa, ma ono zawsze miejsce w pozytywnie ocenianej interakcji społecznej i jest powiązane z poznawaniem wiedzy i doświadczenia społecznego innej osoby, z konfrontowaniem własnych poglądów na dany temat z poglądami innych (tu doradcy). Ponieważ tutaj chodzi przede wszystkim o wiedzę dotyczącą możliwości rozwiązywania problemu lub poradzenia sobie z problemem, nawiązana relacja tym samym jest procesem dochodzenia do niej. Pewną trudnością dla radzącego się może być to, że zawiązana w poradni relacja nie jest osadzona w naturalnym środowisku społeczno-kulturowym, w jakim przebiega jego życie codzienne, ale w środowisku w pewnej mierze sformalizowanym, jakim jest poradnia, choć nie jest to typowa placówka edukacyjna, której przypisywane są cechy pewnej opresyjności (szkoła, kurs itp.), a z którą tradycyjnie wiązane są procesy nabywania wiedzy, przekazywanej poprzez zorganizowane nauczanie.

Można przypuszczać, że każdy radzący się ma już za sobą udział tak w zorganizowanych, jak i naturalnych sytuacjach społecznych, w których uczył się, a więc – jak określa to inny teoretyk uczenia się Etienne Wenger – był uczestnikiem „nieustannego negocjowania i renegocjowania świata z jednej strony, i nieustannych wysiłków wpisywania weń własnego istnienia z drugiej” (Malewski 2010, s. 99), jednakże trudno przesądzać z góry, w jakiej mierze owo uczestnictwo było równoznaczne z przyjmowaniem jałowej, a w jakiej owocnej trajektorii uczenia się, prowadzącej do wspomnianej przez Alheita (*trans*)formacji. Trudno również stwierdzić, czy treść przyswojonej wówczas wiedzy, zdobytych doświadczeń, przyjmowanych wartości i nadawanych znaczeń oraz podejmowanej praktyki pomniejszała jego problemy, czy może je pogłębiała, a nawet czy wręcz nie stanowiła ich źródła.

Jeśli więc chodzi o ocenę, czy nawiązana w poradni relacja z doradcą jest dla radzącego się okazją włączenia owocnej czy przyjęcia jałowej trajektorii uczenia się (bez względu na znaczenie „biograficzne” zdobytej przez niego wiedzy) będzie ona zależała od tego, z jakim nastawieniem radzący się w nią wchodzi oraz na ile głęboko jest w stanie się w nią zaangażować. Knud Illeris przytacza wypowiedź Carla Rogersa, dotyczącą akomodacyj-

nego uczenia się i jego wielorakich uwarunkowań oraz skutków, w której podkreśla, że „każde znaczące uczenie się zawiera pewną dawkę bólu albo bólu związanego z obecnym uczeniem się, albo cierpienia związanego z porzuceniem tego, czego jednostka uczyła się wcześniej [...]”. Uczenie się, które obejmuje zmianę w organizacji „ja” – w postrzeganiu siebie – może przerażać i dlatego chce się od niego uciec [...] całe znaczące uczenie się jest do pewnego stopnia bolesne i wywołuje pewne zawirowania, tak w jednostce, jak i w obrębie systemu” (za: Illeris 2006, s. 42-43). Z doświadczeń doradców wynika, że porzucanie tego, czego nauczyliśmy się w przeszłości jest znacznie trudniejsze i uznawane za bardziej zagrażające organizacji „ja” niż uczenie się rzeczy nowych. Wydaje się więc, iż tylko wówczas, gdy wizyta w poradni jest przemyślanym krokiem w procesie rozwiązywania problemu, gdy radzący się decyduje się na odważną konfrontację ze sobą, gdy jest nastawiony na dokonanie w swoim życiu *(trans)formacji*, będzie starał się skorzystać z niej jak najlepiej i zastosuje owocne trajektorie uczenia się. Tym samym uwolni się od wcześniejszych doświadczeń, zwłaszcza gdy zagrażały jego dobremu samopoczuciu i byciu z innymi. Jeżeli jednak znajdzie się w poradni pod presją otoczenia i wbrew własnej woli – jego obecność w niej może okazać się jałowa². W tym opracowaniu za bardziej interesujące badawczo uznaję owocne trajektorie egzystencjalnego uczenia się osób zasięgających porady, jak i aktywny udział doradcy w tym procesie.

3. Rola doradcy w aspekcie biograficznego uczenia się

„Aby móc ze sobą rozmawiać i wzajemnie się od siebie uczyć należy wykrywać wzory interpretacyjne partnera rozmowy” – czytamy u Hansa Tietgensa (podaję za: Słowińska 2009). Rolą doradcy – głównego kreatora zawiązanej sytuacji poradniczej, zawodowo kontrolującego jej przebieg – jest zarówno odczytanie obaw radzących się i wyprowadzenie ich ze stanu emocjonalnego dyskomfortu, jak też otwarcie ich na nowe zadania, nowe treści, nową wiedzę i doświadczenia. Zadanie to powinien podjąć nawet wówczas, gdy okaże się, że interakcja z radzącym się jest budowana na zupełnie odmiennych wartościach jego i partnera. Zasięganie porady jest bowiem taką sytuacją biograficzną i społeczną osoby radzącej się, w której ona – jak starałam się pokazać to wcześniej – na ogół nie tylko konsumuje i poszerza, ale i definiuje

²Uczenie się biograficzne trudno poddać jednoznacznej ocenie nie tylko w aspekcie jego społecznych skutków, ale i etycznych wartości. Stanie się klientem poradni lub klientem pojedynczego doradcy jest bowiem na ogół równoznaczne z koniecznością poznania czegoś nowego, a nie zawsze z przemianą moralną. Równie bogatą wiedzę, doświadczenie życiowe, umiejętność radzenia sobie z trudnościami może posiadać osoba ceniona społecznie o wysokim morale, jak i przestępca.

oraz redefiniuje dotychczasową wiedzę biograficzną, także w aspekcie uznawanych wartości. Z tym, że – używając słów tego samego autora – nie chodzi tu o radykalne przeobrażenie lub zanegowanie tych wartości czy też preferowanych zachowań i znanych wzorów interpretacyjnych, ale o „zbliżenie się do nich, ujawnienie ich, rozpoznanie, rozluźnienie i różnicowanie” (Słowińska 2009, s. 407). Służą temu różnorodne metody pracy terapeutycznej i doradczej, stosowane w konstruowaniu sytuacji poradniczej.

Bez względu na stosowane przez doradcę metody, podjęte przez niego strategie prowadzenia rozmowy (może poza dyrektywnym udzielaniem jednoznacznych wskazówek, z pozycji „wiem wszystko”), sytuacja poradnicza jest stwarzaniem dla radzącego się okazji do analizy biograficznych doświadczeń, do wykorzystania zasobów własnej biograficzności. Na ogół bowiem – biorąc pod uwagę jej aspekt metodyczny – relacja nawiązana z doradcą jest albo ciągłym i nie przerywanym przez doradcę wywiadem narracyjnym dotyczącym historii życia, w którym radzący się „przekazuje siebie”, albo wywiadem prowadzonym z zastosowaniem odstępów czasowych, uzupełnianym dodatkowymi komentarzami, przerywanym nieprzewidzianymi zdarzeniami lub odstępstwami narratora od jego kontynuowania³. O charakterze narracyjnym tej relacji przesądza jej koncentracja na problemie osoby radzącej się rozwiązywanym – a Marcin Szumigraj uzasadnia, iż konstruowanym – w sytuacji poradniczej (Szumigraj 2009).

W pełni ową koncentrację na problemie radzącego się potwierdzają opisy różnorodnych metod stosowanych w poradnictwie, opisy poszczególnych kroków postępowania doradcy, jego sposobów traktowania klientów oraz skutków działalności poradniczej zamieszczone w pracach Alicji Czerkawskiej, Violetty Drabik-Podgórnjej, Michała Mielczarka, Bożeny Wojtasik, Edyty Zierkiewicz i innych autorów (por. m.in.: Kargulowa, red. 2009). Uzupełniają je analizy społecznych i kulturowych kontekstów różnych rodzajów kontaktu poradniczego: incydentalnego bądź zaplanowanego, bezpośredniego albo zapośredniczonego, dokonane przez Elżbietę Siarkiewicz (2010) i Darię Zielińską-Pękał (2009), które także wskazują na zaangażowanie doradców i korzystanie przez osoby radzące się z wiedzy biograficznej. Niezbędność wspólnego konstruowania sytuacji poradniczej przez doradcę i radzącego się, konstruowania opartego na doświadczeniach biograficznych radzącego się, podkreślają opracowania Bogusławy Doroty Gołębnik (2009), Joanny

³W literaturze znane są opracowania metodyczne prowadzenia rozmowy doradcy z radzącym się, polegające na przyjmowaniu różnych pozycji, od aktywnego słuchania, poprzez parafrazowanie, powtarzanie opowiadania w czasie przyszłym, opowiadanie zdarzeń z własnego życia z pozycji obserwatora, do prezentowania nierealnych i wymarzonych sytuacji, poprzez pytania o tzw. *cud* (por.: Wojtasik 1997, Drabik-Podgórnja 2009 i inni).

Kłodkowskiej (2010) i Michała Mielczarka (2010).

Studiując wszystkie te prace, a także inne, dotyczące poradnictwa, można dojść do wniosku, że sytuacja poradnicza jest sytuacją, w której uczenie się radzącego się w decydującym stopniu przebiega w trakcie tworzenia narracji biograficznej, czyli takiej narracji, której fabuła jest uporządkowana w sposób nie temporalny, ale tematyczny, skoncentrowany na problemie. Budowanie takiej narracji wzmacnia i pogłębia refleksyjność, mobilizuje nie tylko pamięć i mentalność, ale również całe pokłady sfery emocjonalnej osoby radzącej się.

Korzystając z teorii emocjonalnego uczenia się Johna Herona dowiadujemy się, iż proces ten angażuje uczucia, intuicję, refleksję i wolę, co w rezultacie pozwala zdefiniować zamiar, w tym wypadku wyrażający się chęcią dokonania (*trans*)*formacji*. Zamiar ów będzie tym samym dotyczył oceny dotychczasowego życia. To może – dzięki przyjęciu przez radzącego się tzw. dystansu wyobraźniowego – umożliwiać mu antycypowanie alternatywnych sposobów działania, tym samym ułatwiać indywidualizację, czyli sprzyjać rozwojowi jego umiejętności wyodrębniania się i określania własnej tożsamości. Refleksyjna analiza dokonywana w narracyjnej wypowiedzi daje możliwość „wiedzenia” o sobie (radzącemu się) i o nim (doradcy). W tym procesie uczenia się „*uczucia* – jak przytacza wypowiedź Herona M. Malewskiego – są związane ze [...] zdolnością psychicznego uczestnictwa w szerszej istocie bycia [...]. Jest to domena empatii, przynależności, uczestnictwa, obecności, rezonowania” (2010, s. 107-108). Dzięki uczeniu się emocjonalnemu człowiek „wie całym sobą”. Wiedzę tę zawiera w narracji tematycznej, dotyczącej rozwiązywanego problemu i stara się podzielić nią z doradcą, skonfrontować z jego rozumieniem życia.

Empatyczny i życzliwy udział doradcy w konstruowaniu narracji biograficznej polega na wzmacnianiu osoby radzącej się w „domykaniu” przez nią opowieści o życiu, na niesieniu pomocy w dystansowaniu się od przykrych przeżyć i precyzyjniejszym zrozumieniu znaczenia poszczególnych zdarzeń. Dopracowanie narracji biograficznej przez radzącego się przede wszystkim oparte jest na jego osobistym, głębokim zaangażowaniu się mentalnym i emocjonalnym, zaś obecność doradcy, sprowadzona tu do życzliwego i wzmacniającego towarzyszenia mu, może być porównana do katalizatora zmian. Pełnienie roli wzmacniającej i ułatwiającej konstruowanie narracji, umożliwia posiadanie przez doradcę – jak określa to H. Tietgens – „kompetencji sytuacyjnej” (Słowińska 2009, s. 412), niezbędnej przy zawodowym udzielaniu pomocy.

Pomoc ta może okazać się bardzo potrzebna, gdyż – jak czytamy w artykule Michaela Teddera i Gert Biesty (cytujących definicję D. Polkinghorne)

– „narracja jest dyskursywną kompozycją, łączącą zróżnicowane sytuacje, zdarzenia i działania z życia człowieka w tematycznie ujednolicony sposób, zorientowany na konkretny cel” (2009, s. 21). Nie jest to więc proste i łatwe opowiadanie o sobie. Dana fabuła „wyraża to, czego narrator nauczył się z własnego życia, a przekazywana narracja to nie tylko konstruowanie danej wersji własnego życia. To także konstruowanie danej wersji samego siebie”. Dzieje się tak mimo iż – jak czytamy dalej – historie życia zwykle dotyczą przeszłości, gdyż „wg Jerome Brunera **niesamowity nakład pracy wkładany jest w bieżące układanie narracji**. Nie wiąże się to z koniecznością przywoływania zdarzeń z pamięci, lecz z podejmowaniem przez narratora decyzji, **jak przedstawić przeszłość w teraźniejszości, w momencie opowiadania**” (wyróżnienia autorów) (tamże, s. 22). Cytowani autorzy podkreślają duży wysiłek umysłowy i emocjonalny, jaki wkłada osoba konstruująca narrację i uważają, iż już samo uwspółcześnione przedstawianie przeszłości to uczenie się z biografii. Także zachowanie ujednoliconego sposobu jego przedstawienia, nastawionego na określony cel wymaga zwiększonego wysiłku i jest kolejnym argumentem, „by nie postrzegać opowiadania jedynie jako produktu uczenia się, lecz widzieć w nim także **narracyjne uczenie się w działaniu**” (tamże) (wyróżnienie – A.K.). Uczenie się w działaniu to uczenie się innowacyjne, jakie – zdaniem Hejnickiej-Bezwińskiej – charakteryzuje uczestnictwo i antycypacja, które jest całościowym uczeniem się skorelowanym z nauczaniem i może być „rozumiane jako formowanie »indywiduum«” (Hejnicka-Bezwińska 2008, s. 143).

Umiejętność rozwiązania problemu osiągnięta przez radzącego się dzięki narracyjnemu uczeniu się poprzez konstruowanie narracji biograficznej w sytuacji poradniczej, a zbudowana na refleksyjnie zweryfikowanej i emocjonalnie przepracowanej – przy udziale doradcy – wiedzy biograficznej jest właśnie jednym z takich stanów „wiedzenia” o sobie, który jednostka osiąga sięgając do biografii i ucząc się z niej, jak radzić sobie z problemami, jak ustosunkowywać się do zachodzących zmian w sobie i w otoczeniu. Jest jedną z sytuacji, w której ona czuje, że poszerza swoje zasoby i możliwości, w której zwiększa swoją elastyczność życiową, w której uczy się w działaniu, jakim jest tworzenie opowieści o życiu w empatycznej i przyjaznej interakcji z doradcą.

Ponieważ M. Malewski wspomina o jeszcze jednym rozumieniu uczenia się, jakim jest uczenie się przez poszerzanie, które polega na „ustawicznym kolektywnym wytwarzaniu i modernizowaniu wiedzy i wzorców działania stosownie do problemów napotykanym w świecie praktyki” (2010, s. 112) można przyjąć, że uczenie się w sytuacji poradniczej jako uczenie się narra-

cyjne jest właśnie takim uczeniem się, jest rozważaniem o sensie własnego doświadczania, jest nabywaniem wiedzy i umiejętności działania; jednakże nie można tu zapomnieć i o udziale poprzednio opisanych rodzajach uczenia się.

Analizując bowiem głębiej zarówno zawiązywanie, jak i rozwój relacji w sytuacji poradniczej, dochodzi się do wniosku, że sytuacja ta – jeśli zawiązana zostaje przy refleksyjnym i zaangażowanym udziale radzącego się – stwarza warunki nie tylko dla uczenia się przez poszerzanie, ale również dla wszystkich rodzajów uczenia się znanych w andragogice. Jest tu uczenie się społeczne, zachodzi bowiem w interakcji doradcy i radzącego się, w której doradca pełniąc rolę katalizatora może być modelem, lustrem lub mentorem, a relacja radzącego się z doradcą jest swoistym negocjowaniem i re-negocjowaniem wartości i znaczeń, nadawanych problemom przeżywanym przez radzącego się. Jest uczeniem się egzystencjalnym i akomodacyjnym, zbudowanym na owocnych trajektoriach. Jest uczeniem się emocjonalnym i innowacyjnym, angażującym uczucia, emocje, wyobraźnię i wolę. Wreszcie jest uczeniem się narracyjnym, ponieważ to właśnie konstruowanie narracji biograficznej w obecności doradcy jest kluczowym „miejscem” uczenia się osoby radzącej się, jak uporać się z problemami. Jest okolicznością sprzyjającą jej indywidualizacji; ważną dla budowania przez nią własnej tożsamości. Przedmiotem uczenia się w prawidłowo rozwijającej się sytuacji poradniczej staje się bowiem samo życie.

Przebieg uczenia się, jakie ma miejsce w poradnictwie, można podzielić na trzy fazy: przed zawiązaniem sytuacji poradniczej; w trakcie rozwiązywania problemu przy udziale doradcy, czyli w trakcie konstruowania tej sytuacji, w trakcie jej „dziania się”; a także uczenie się po skorzystaniu z pomocy doradcy. Wprawdzie sytuacja poradnicza zawiązywana zostaje na ogół wówczas, gdy jednostka jest w kryzysie, „potyka się” lub „znajduje się na życiowym rozdrożu”, a więc nie jest mentalnie zainteresowana nabywaniem wiedzy, jednak już przy jej zawiązywaniu ma miejsce nabywanie tzw. „wiedzy milczącej”, a przez to znaczenie pierwszej fazy wchodzenia w pomoc doradcy z punktu widzenia uczenia się radzącego się może być bardzo duże. W tej fazie, poprzez gromadzenie różnych informacji na temat siebie i postrzegania swojego problemu przez innych, radzący się może znacznie poszerzyć i zmodyfikować swoje zasoby wiedzy w wymiarze społecznym i własnym, czyli wolicjonalnym. Będzie to sprzyjało jego emancypacji i indywidualizacji oraz może przysparzać umiejętności precyzyjniejszego określania własnej tożsamości i umożliwiać rozwój nowych sposobów rozwiązywania problemów, jak również udoskonalać społeczne bycie z innymi.

Wydaje się jednak, że uczenie się w sytuacji poradniczej można anali-

zować w pełnej perspektywie temporalnej, a więc jako biograficzne uczenie się nie tylko przed nawiązaniem relacji, ale także jako uczenie się w trakcie konstruowania narracji biograficznej w obecności doradcy, w kontakcie z nim „twarzą w twarz”, a przede wszystkim jako uczenie się akomodacyjne, przyczyniające się do wzrostu świadomości i zwiększenia umiejętności korzystania z niej po wizycie w poradni. Jest to tym bardziej zasadne, że poradcownicy są na ogół zgodni, iż pewien dystans czasowy, jaki dzieli poszczególne spotkania, a także pracę biograficzną z doradcą, odgrywa znaczącą rolę w procesie rozwiązywania problemów przez radzącego się. Uważają, iż jego refleksje pojawiające się po rozmowie z doradcą sprzyjają emancypowaniu się od negatywnych emocji i umożliwiają mu samodzielne konstruowanie narracji biograficznej poza poradnią, sprzyjają refleksyjnemu przepracowywaniu wyniesionych z pomocy doradcy „zasobów”. Jak czytamy u Knuda Illerisa (2006, s. 55), refleksja ma charakter uczenia się akomodacyjnego, które „nie pojawia się natychmiast jako reakcja na zachodzące impulsy, ale jest ich odroczonej czasowo »obróbką«”. Niektóre badania wskazują, że uczenie się radzącego zainicjowane kontaktem społecznym z doradcą jest w jakiejś mierze kontynuowane w dalszym życiu, a doświadczenia zdobyte w poradni i dotyczące sposobów rozwiązywania problemów bywają wykorzystane i w innych sytuacjach. Można przypuszczać, że ma to jednak miejsce tylko wówczas, gdy sytuacja zasięgania porady była potraktowana przez radzącego się jako alheitowska (*trans*)*formacja*, jako tranzycja biograficznie znacząca dla uczenia się, jako ważne wydarzenie w konstruowaniu trajektorii biograficznej. Jak jednoznacznie stwierdza C. Rogers: „poprzez znaczące uczenie się rozumiem takie uczenie się, które jest czymś więcej niż gromadzeniem faktów. Takie, które wprowadza zmianę w zachowaniu jednostki, w kierunku działania, jaki obiera ona na przyszłość, w jej postawach osobowości. Jest to wszechstronne uczenie się, które obejmuje nie tylko przyrost wiedzy, lecz które wkracza w każdą część naszej egzystencji” (za: Illeris 2006, s. 42).

Egzystencjalne uczenie się z biografii w sytuacji poradniczej jest uczeniem się ludzi dorosłych, gdyż to oni najczęściej nawiązują refleksyjną relację z doradcą, także wówczas, gdy powodem zawiązywania jej są kłopoty ich dzieci. W wyjątkowych wypadkach robi to młodzież, najczęściej, gdy znajduje się na życiowym rozdrożu i zмага się z „dorosłymi problemami”, jak: określenie własnej tożsamości, wybór kierunku kształcenia, pracy, partnera życiowego lub stylu życia (por.: Leppert 2005, Olejarz 2011, Oleniacz 2005). Jak przekonują nas wyniki badań Małgorzaty Olejarz, odnoszące się do młodzieży regionu przygranicznego, wydarzenia krytyczne doświadczane we wczesnym okresie życia, które sprzyjają przyspieszonemu dojrzewaniu

i intensywnemu uczeniu się, najczęściej rozwiązywane są bez udziału profesjonalnych doradców. Konstruowane przez badanych przez nią biograficzne narracje wskazują, że „niestacjonarni” *studenci widzą siebie jako uczniów, którzy w jakimś sensie zdali egzamin zadany im przez życie*, choć miejscem, w którym doświadczali „biograficznego uczenia się” najczęściej było środowisko ich życia, a nie instytucja, jaką jest poradnia, zaś katalizatorem zmian *animatorsprzymierzeniec*, a nie profesjonalny doradca zatrudniony w poradni. Potwierdzałoby to tezę, że zinstytucjonalizowane poradnictwo jest taką przestrzenią społeczną, w jakiej uczą się przede wszystkim ludzie dorośli, którzy w sposób refleksyjny podjęli decyzję zasięgnięcia porady, zmagając się wcześniej samodzielnie z problemami.

Przyglądając się bliżej dorosłości warto jednak mieć na uwadze, że nie jest ona jednoznaczna z metrykalnym okresem życia, charakteryzującym się pełną dojrzałością fizyczną, usamodzielnieniem materialnym, podjęciem pracy zawodowej, założeniem własnej rodziny. Małgorzata Oleniacz, badając różnorodne sposoby przeżywania młodości doszła do wniosku, że dorosłość czasem „zjawia się” nagle, bowiem u części młodych ludzi młodość jest tak skrócona, że nie widzą w swoim życiu przejścia od dzieciństwa do dorosłości (Oleniacz 2005). Czasem jest to rezultat przyspieszonego dojrzewania, na jakie zwracała uwagę M. Olejarz (2011), dojrzewania, które wymusza ową *(trans)formację* w dorosłość, czasem jest to jednak poddanie się naturalnej kolei losu, typowej dla środowisk zamkniętych, tradycyjnych, zachowawczych. Ci młodzi, którzy przedwcześnie weszli w dorosłość niejako w sposób naturalny, nie tylko nie poddają refleksji swego życia, ale także nie widzą potrzeby korzystania z pomocy profesjonalnego doradcy, najczęściej posługują się jałowymi strategiami w zetknięciu z nowością, a swoje biograficzne uczenie się ograniczają do naśladowania dorosłych z najbliższego otoczenia, nie próbując dokonać jakichkolwiek zmian w organizacji swojej biografii (Oleniacz, tamże).

W rezultacie więc – jak wynikałoby i z przytoczonych badań, i z konstatacji Alheita – po pierwsze, refleksyjnie podjęte uczenie się, widziane w perspektywie biograficznej, wynika z zaprogramowanego charakteru „uczenia się całościowego, które wytwarza nowe wzorce oczekiwań i interpretacji subiektywnie doświadczanych zarówno jako uciążliwa presja, jak i jako biograficzna okazja. Po drugie, biograficzne procesy uczenia się i plany życiowe zależą od struktur instytucjonalnych oraz kontekstów świata życia, które mogą zarówno stymulować, jak i hamować procesy edukacyjne oraz kształceniowe jednostek i zbiorowości” (Alheit 2011, s. 16). Dlatego też biograficzne uczenie się można określić całościowym procesem biograficznej konstrukcji, dekonstrukcji i rekonstrukcji pragnień i „rzeczywistości”, a udział

poradnictwa w tej (*trans*)*formacji* może, w zależności od sposobu realizacji zamierzeń uczących się być albo znaczny, albo bardzo ograniczony.

Literatura

- ALHEIT P. (2011), Podejście biograficzne do całościowego uczenia się, „Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja”, nr 3(55).
- DRABIK-PODGÓRNA V. (2009), Poradnictwo w perspektywie personalizmu dialogicznego, [w:] Poradownawstwo – kontynuacja dyskursu, red. A. Kargulowa, Wydawnictwa Naukowe PWN, Warszawa.
- DRABIK-PODGÓRNA V. (2010), Tranzycja jako nowa kategoria biograficzna we współczesnym poradnictwie zawodowym, „Edukacja Dorosłych”, nr 1(62).
- GOŁĘBNIAK B. D. (2009), Aplikacje konstruktywizmu do poradownawstwa. Inspiracje pedantologiczne [w:] Poradownawstwo – kontynuacja dyskursu, red. A. Kargulowa, Wydawnictwa Naukowe PWN, Warszawa.
- HEJNICKA-BEZWIŃSKA T. (2008), Pedagogika ogólna, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- ILLERIS K. (2006), Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się, tłum. Zespół, Wyd. Nauk. DSWE TWP, Wrocław.
- KARGUŁOWA A. (2004), O teorii i praktyce poradnictwa. Odmiany poradownawczego dyskursu, Wydawnictwa Naukowe PWN, Warszawa.
- KARGUŁOWA A. (RED.) (2009), Poradownawstwo – kontynuacja dyskursu, Wydawnictwa Naukowe PWN, Warszawa.
- KŁODKOWSKA J. (2010), Aplikacja konstruktywizmu do praktyki poradnictwa, „Edukacja Dorosłych”, nr 1(62).
- KOŠČO J., (RED.) (1987), Poradenska psihologija, Slovenske Pedagogičke Nakladništvo, Bratislava.
- KOZIELECKI J. (1969), Rozwiązywanie problemów, PZWS, Warszawa.
- KULCZYCKI M. (1998), Rozważania wokół zagadnień psychologicznego poradnictwa życiowego, Wyd. UW, Wrocław.
- LEPPERT R. (2005), Tożsamość młodzieży w społeczeństwie naśladowczym, [w:] Młodzież wobec (nie)gościnnej przyszłości, red. R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik, Wyd. Nauk. DSWE TWP, Wrocław.

- MALEWSKI M. (2010), *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wyd. Nauk. DSWE TWP, Wrocław.
- MIELCZAREK M. (2010), W poszukiwaniu teoretycznych podstaw poradnictwa dla dorosłych. Spotkanie ze Spyrosem Kriwasem, „Edukacja Dorosłych”, nr 1(62).
- MINTA J. (2009), *Poradnictwo światem uczenia się w perspektywie wybranych teorii andragogicznych*, [w:] *Poradnictwo – kontynuacja dyskursu*, red. A. Kargulowa, Wydawnictwa Naukowe PWN, Warszawa.
- OLEJARZ M. (2011), *Uczenie się biograficzne studentów z regionu przygranicznego*, [w:] *Dyskursy młodych andragogów 12*, Oficyna Wydawnicza UZ, Zielona Góra.
- OLENIACZ M. (2005), *Przeżywanie młodości. Obraz fenomenu w badaniach biograficznych*, Impuls, Kraków.
- PIETRASIŃSKI Z. (1983), *Atakowanie problemów*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- RATAJCZAK Z. (2008), *Psychologia pracy i organizacji*, Wydawnictwa Naukowe PWN, Warszawa.
- ROGERS C. R. (1991), *Terapia nastawiona na klienta. Grupy spotkaniowe*, Thesaurus-Press, Wrocław.
- SCHÜTZE F. (1997), Trajektorie cierpienia jako przedmiot badań socjologii interpretatywnej, „*Studia Socjologiczne*”, nr 1(144).
- SIARKIEWICZ E. (2010), *Przesłonięte obszary poradnictwa. Realia-iluzje-ambiwalencje*, Oficyna Wydawnicza UZ, Zielona Góra.
- SKAŁBANIA B. (2011), *Przestrzeń jako tekst w sytuacji poradniczej*, „*Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja*”, nr 3(55).
- SŁOWIŃSKA S. (2009), *Edukacja dorosłych jako poszukiwanie – wybrane wątki refleksji Hansa Tietgensa (1992-2009)*, „*Rocznik Andragogiczny 2009*”, Wyd. ATA.
- SOLARCZYK-SZWEC H. (2010), *Dorośli uczą się inaczej? W poszukiwaniu kategorii pojęciowych opisujących proces uczenia się dorosłych*, „*Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja*”, nr 1(49).
- STRAŚ-ROMANOWSKA M. (1992), *Los człowieka jako problem psychologiczny*, Wyd. UW, Wrocław.
- STRAŚ-ROMANOWSKA M. (2009), *Doświadczenia graniczne w rozwoju człowieka: wyzwanie dla poradnictwa*, [w:] *Poradnictwo – kontynuacja dyskursu*, red. A. Kargulowa, Wydawnictwa Naukowe PWN, Warszawa.

- SZUMIGRAJ M. (2009), O problemie w poradnictwie, [w:] Poradownawstwo – kontynuacja dyskursu, red. A. Kargulowa, Wydawnictwa Naukowe PWN, Warszawa.
- TEDDER M., BIESTA G. (2009), Uczenie się bez nauczania? Potencjał i ograniczenia biograficznego uczenia się dorosłych, „Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja”, nr 2(46).
- TRĘBIŃSKA-SZUMIGRAJ E. (2008), Zaradność, radzenie sobie, hasło [w:] Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. VII, red. T. Pilch, Żak, Warszawa.
- TRĘBIŃSKA-SZUMIGRAJ E. (2010), Współzależnienie matek narkomanów, GWP, Gdańsk.
- WOJTASIK B. (1997), Warsztat doradcy zawodu. Aspekty pedagogiczno-psychologiczne, Wyd. UWr, Wrocław.
- ZIELIŃSKA-PĘKAŁ D., (RED.) (2009), Refleksje o poradnictwie debiutujących doradców, Oficyna Wydawnicza UZ, Zielona Góra.

Alicja Kargulowa

COUNSELLING IN THE PERSPECTIVE OF BIOGRAPHICAL LEARNING OF ADULTS

Abstract

The aim of the article is to present counselling as a place of learning for those who seek advice. The analysis of particular concepts of learning of adults presented in Mieczysław Malewski's book *From teaching to learning. The paradigmatic change in andragogics* facilitates the description of various ways of learning, which may be inspired by finding yourself in a counselling situation. It is also used to develop the thesis. On the other hand, the adoption of the perspective of biographical learning, by Peter Alheit, is primarily used to reveal the sense and meaning of inner *(trans)formation* which is distinctive for those who benefit from the assistance of counsellors.

Bogdan Idzikowski*

INTERDYSCYPLINARNE KONTEKSTY ANIMACJI KULTURY

Tekst ten wpisuje się w dyskurs o tożsamości dyscyplinowej pedagogiki. Dyskusja nad pozycją pedagogiki wśród dyscyplin humanistycznych i społecznych ma długą tradycję. Wydaje się, że emocje towarzyszące tym rozważaniom na tyle wygasły, by uznać, że autonomia pedagogiki jako samodzielnej nauki nie budzi wątpliwości: otwarte jest jednak pytanie dotyczące rodowodu dyscypliny oraz jej metateoretycznej i metametodologicznej roli, jaką pełni dla subdyscyplin z rodziny nauk o edukacji, a także innych dyscyplin naukowych. Wpisując się w ten nurt rozważań podejmuję wątek identyfikacji relacji interdyscyplinarnych na poziomie wybranej subdyscypliny pedagogiki, a właściwie wybranych jej obszarów przedmiotowych, przedmiotem dyskursu czyniąc animację kultury.

Interdyscyplinarność animacji kultury pochodną zróżnicowanych rodowodów

Dlaczego właśnie animację kultury czynię przedmiotem opisu jako przykładu interdyscyplinarnego charakteru pedagogiki? Animacja kultury osadzona jest w kilku subdyscyplinach pedagogiki, ma więc intersubdyscyplinarne lub transsubdyscyplinarne korzenie. Właśnie rozważania nad genezą animacji kultury pokazują, że trudno jednoznacznie lokować ją w jednej dyscyplinie/subdyscyplinie lub w jednym paradygmacie. Badacze, teoretycy i praktycy animacji lokują jej źródła w nurtach pedagogiki humanistycznej, w pedagogice społecznej – głównie w jej polskim dorobku, w pedagogice kultury, w pedagogice wielokulturowej, w filozofii postmodernistycznej – głównie francuskiej, w niemieckiej socjokulturze, w andragogice jako teorii edukacji całościowej, socjologii kultury i koncepcjach kulturoznawczych (w tych

***Bogdan Idzikowski** – dr hab. profesor nadzwyczajny na Uniwersytecie Zielonogórskim, pedagog społeczny i andragog, metodyk animacji kultury. Kieruje Zakładem Animacji Kultury i Andragogiki. Zajmuje się kształceniem animatorów kultury w perspektywie teoretycznej i praktycznej oraz badaniem uczestnictwa w kulturze i kreacji kultury środowisk lokalnych w instytucjonalnym i pozainstytucjonalnym układzie.

ostatnich osadza animację Adam Nobis (2006). Przyjmuję rozumowanie, że skoro możliwych do obrony jest tak wiele źródeł wywodzenia animacji kultury, sugeruje to, że subdyscyplina i, co oczywiste, dyscyplina, w której jest ona osadzona, będzie miała także cechy interdyscyplinarne.

Inną kwestią jest, przy której subdyscyplinie pedagogiki afiliować samą animację kultury, jako nurt refleksji i praktykę. Wydaje się, że najmniej kontrowersji budzi osadzenie animacji w obszarze pedagogiki społecznej. Głównym argumentem jest to, że ta subdyscyplina ma charakterystyczne dla niej filary obszarowe: pracę kulturalno-oświatową, resocjalizację, pracę socjalną, profilaktykę społeczną. Odnosi się także do pokolenia historycznego, czyli przedstawicieli trzech generacji – dzieci, młodzieży i dorosłych. W polskiej koncepcji pedagogiki społecznej zdaje się przeważać model humanistyczny i emancypacyjny, a słabiej technologiczny i adaptacyjny (zobacz prace: Radlińska 1961, Murynowicz-Hetka 1998 i 2006; Olubiński 2001). Te przesłanki według mnie wystarczająco legitymizują lokowanie animacji kultury w pedagogice społecznej, która eksponując rolę sił społecznych i możliwości kreacji środowiska wpisuje się w przedmiot zainteresowań animacji kultury.

Można także podzielać pogląd wiązania animacji z pedagogiką kultury. Taka koncepcja ma liczne grono zwolenników (szkoła lubelska, warszawska), ale wśród niektórych pedagogów budzi pewne wątpliwości. Ta ostatnia kategoria pedagogów poddaje w wątpliwość status ontologiczno-epistemologiczny pedagogiki kultury (np.: Kargul 2009). Uważają oni, że jest to subdyscyplina historyczna, wpisana w tradycję niemieckiej pedagogiki i filozofii, która wyczerpała swoją teoriiotwórczą moc w czasach współczesnych. Jeśli jednak dokona się redefinicji pojęciowości, aktualizacji pola problemowego i przedmiotowego tej subdyscypliny, to osadzanie animacji w nurcie współczesnej pedagogiki kultury wydaje się prawomocne na równi z pedagogiką społeczną.

Te same argumenty można odnieść do wiązania animacji kultury z pedagogiką wielokulturową. Dyskusję budzą pytania, czy jest to autonomiczna już subdyscyplina pedagogiki (taki pogląd wyrażają przedstawiciele tego nurtu refleksji), czy stanowi obszar/filar innej subdyscypliny, a jeśli tak, to której – pedagogiki kultury, pedagogiki społecznej?

Jak widać z tego bardzo wycinkowego przeglądu dyscyplinowych/subdyscyplinowych afiliacji animacji kultury, w jej istocie zawiera się potencjał interdyscyplinarny albo – inaczej to ujmując – międzyobszarowy.

Także gdy odwołamy się do francuskich korzeni animacji społeczno-kulturalnej skonstatujemy, że wykreowały ją pedagogiczne nurty nowego wychowania, a szczególnie filozofia postmodernizmu, która sama w sobie jest niejednorodna, wywodzona z różnych koncepcji od ekologiczno-

feministycznych, poprzez estetyczno-filozoficzne do religijnych (Wilkoszewska 1997, Bauman 2004). Stąd wieloznaczność samego terminu animacja, ale także jej funkcji społecznych, kontekstów środowiskowych i odniesień przedmiotowych. Pierre Besnard podaje różne zakresy znaczeniowe animacji, akcentując raczej jej szerokie i niedomknięte pola pojęciowe (1988). Podzielam ten pogląd (Idzikowski 2003).

W niemieckich koncepcjach pedagogiki czasu wolnego i socjokultury animację ujmuję się w czterech aspektach i wiąże z nieafirmatywnym (niewartościującym) rozumieniem kultury (Kargul 1998, Słowińska 2007).

Te przykłady z kolei pokazują, że animacja ma nie tylko intersubdyscyplinowe, ale przede wszystkim interdyscyplinowe korzenie – filozoficzne, socjologiczne, pedagogiczne, kulturologiczne, andragogiczne itp.

Wieloparadygmatyczność animacji jej definicyjnym wyróżnikiem

Owe wielorakie dyscyplinowe i subdyscyplinowe rodowody animacji rzutować musiały także na zróżnicowanie jej pola definicyjnego oraz społecznych i przedmiotowych odniesień. Nie miejsce w tych rozważaniach na czynienie przeglądu definicji tego pojęcia. Jest ono obecne w licznych opracowaniach ujmujących animację jako kierunek działań/pracy, metodę, proces, odrębną praktykę lub strategię działań środowiskowych (zob.: Kargul 1995, 1998, 2000; Jedlewska 1999, 2001; Kopczyńska 1993, Nocuń 1993, Jankowski 1994, 1996, 1999, 2001; Dyczewski 1993, Żebrowski 1987, 1994; Kostecki 1997 i inni). Przywołuję tę różnorodność ujęć pól definicyjnych jako jeden z argumentów za interdyscyplinarnością animacji kultury. Z analizy zawartości treściowej licznych już definicji animacji kultury wyłania się obraz praktyki społecznej i refleksji, które odnoszą się do różnych grup i środowisk społecznych, kultur różnej skali (Sztompka 2002), grup etnicznych, terytoriów, układów kultury, instytucji, a także – a może przede wszystkim – przestrzeni pozainstytucjonalnych. Takie uniwersalne konceptualizowanie pola definicyjnego animacji jest możliwe, gdy odwołujemy się do różnych paradygmatów: kultury oddolnie tworzonej (prywatnej, powstającej w małych ojczyznach), ale także globalnej i globalnej, paradygmatu profesjonalizacji i sublimacji kulturalnej partycypacji, ale także amatorskiej twórczości przebiegającej obok nurtu oficjalnego, integracji i uniwersalizacji społeczeństw i kultury oraz dekompozycji i autonomizacji struktur społecznych w mikrostruktury i kulturę mozaikową. Są to różne paradygmaty, które czasem są konkurencyjne i dyskursywne, czasem współbieżne, ale bywają także wyrażnie opozycyjne. Czy zatem jest możliwe, by animacja kultury jako refleksja i praktyka społeczna dawała się wpisać w tak różne paradygmaty? Według

mnie, tak. Dzięki temu animacja unika zamknięcia w pułapce jednego paradygmatu, służenia jednej sprawie czy ideologii, jest mniej podatna na instrumentalizację lub wykluczenie z pozycji innego paradygmatu.

W tak polimorficznej przestrzeni znaczeniowej, aksjologicznej i społecznej trudno jest skonstruować uniwersalną definicję tego pojęcia. Dlatego często autorzy podejmują się odwrotnego zabiegu intelektualno-werbalnego, polegającego na wskazaniu z pozycji subdyscyplinowej czym animacja kultury nie jest. Ma to ją chronić przed zamknięciem w postulatyno-normatywnym opisie roli tej praktyki społecznej. Tacy autorzy, jak: Leon Dyczewski (1993), Barbara Jedlewska (1999), Dzierżymir Jankowski (1996) czy Józef Kargul (1998, 2008) – a jest to tylko przykładowa lista nazwisk wypowiadających się w tej sprawie – wskazują, że animacja nie służy żadnej ideologii (tym bardziej jednej), nie narzuca pola aksjologicznego, formy estetycznej, treści wypowiedzi i użytych środków kreacji. Nie zamyka przestrzeni symbolicznej i nie wartościuje wytworów, metod, typów kultury, jednostkowych i grupowych zachowań. To działania, które nie zmuszają do uczestnictwa i nie zniewalają autorytetem, nie podporządkowują jednych aktorów interakcji drugim, chroniąc ich przed uprzedmiotowieniem. Animacja kultury nie rości prawa do jednej racji, do wyręczania, do podawania gotowych rozwiązań i dyrektyw. Ma ona dialogowy, alternatywny, oddolny, podmiotowy charakter. Zakłada prawo do błędu, dlatego może otwierać pole rozczarowania, ale też, gdy się powiedzie, daje animowanemu podmiotowi poczucia sprawstwa, emancypacji, wiary w siebie i satysfakcji z samorealizacji.

Z wielości paradygmatów praktyki animacyjnej wyłania się nie tylko wielość i różnorodność definicji, ale także funkcji społecznych animacji. Indeks tych funkcji zawarła Małgorzata Kopczyńska w książce *Animacja społeczno-kulturalna* (1993). Ten bogaty zestaw uzupełnili m.in.: B. Jedlewska (1999 i 2000), Jan Żebrowski (1987, 1994), D. Jankowski (1994, 1996, 1999), Bogdan Idzikowski (2003, 2011). Dla zwolenników poszukiwania funkcji swoistych danej dziedziny praktyki społecznej tak wielobarwny obraz funkcji animacji może oznaczać jej słabość i zostać uznany za brak odrębności teoretyczno-praktycznej. Jednak, moim zdaniem, ta wielofunkcyjność wynika z wieloparadygmatycznej specyfiki animacji i różnorodności źródeł jej wyprowadzania, co w konsekwencji przesądza o interdyscyplinarnym charakterze animacji. Taki eklektyczny obraz funkcji animacji przestaje budzić kontrowersje jako obszar pojęciowego zgiełku, gdy dokonamy identyfikacji funkcji z perspektywy wybranego paradygmatu lub dyscypliny naukowej. Wtedy nastąpi ich znacząca redukcja i specyfikacja właściwa dla przyjętego dyskursu. Można więc skonstatować, że tyle możliwych po zredu-

kowaniu funkcji animacji, ile dyscyplinowych kontekstów i przedmiotowo-paradygmatycznych odniesień zastosujemy. I to moim zdaniem stanowi o sile i uniwersalnych możliwościach tkwiących w animacji kultury.

Dla pełniejszego zobrazowania interdyscyplinarności animacji kultury wyrażonej w jej zróżnicowanych funkcjach odwołam się tylko do kilku przykładów. Jeśli uznamy, że ważną założoną funkcją tej praktyki społecznej jest kreowanie nowych wartości, dzieł, aktywności i przestrzeni (funkcja kreatywna i kulturotwórcza), to nie wystarczy usytuowanie takich działań w przestrzeni jednej dyscypliny. Jako punkt wyjścia możliwe i – moim zdaniem – konieczne jest czerpanie w określeniu funkcji założonej z wielu teorii i koncepcji kultury o interdyscyplinarnym rodowodzie (np. kulturoznawstwo, pedagogika kultury i twórczości, społeczna socjologia kultury, psychologia twórczości, wybrane dziedziny kultury symbolicznej – teatr, sztuki wizualne, taniec itp.). Z nich animator wywodzi impulsy, odniesienia przedmiotowo-treściowe, kryteria ocenne lub też rezygnację z nich. Ale także w punkcie dojścia, kiedy przez funkcję rzeczywistą rozumiemy stan dokonany, czyli uzyskany efekt, rezultat oddziaływań animacyjnych, stają się one przedmiotem badania i oceny także różnych dyscyplin i subdyscyplin. Każda z nich będzie postrzegać nieco inne aspekty zrealizowanych przez działania animacyjne funkcji społecznych. Pedagog społeczny badał będzie m.in. zakres aktywizacji środowiska lokalnego, efekty profilaktyki społecznej, modernizację środowiska życia. Socjologa zainteresują aspekty integracyjne, wzoro- i grupotwórcze, obyczajowe i socjalizacyjne. Dla kulturoznawcy, filozofia kultury lub pedagoga twórczości ważne będą zmiany w sferze symbolicznej, tworzenie nowych wartości i dekonstruowanie tradycyjnych, gdy z kolei dla etnologa ważniejsze będą efekty utrwalania tradycji kulturowej i przebieg procesu jej międzypokoleniowej transmisji. To tylko szkicowe wskazanie, z jak zróżnicowanej perspektywy polidyscyplinowej rozpoznaje się funkcje społeczne animacji kultury.

Interdyscyplinarność animacji kultury w perspektywie zmieniającej się rzeczywistości społecznej

W zmieniającym się dynamicznie świecie rośnie zapotrzebowanie na poszukiwanie nowych paradygmatów opisu i wyjaśniania zmiany społecznej. Współwystępują równolegle procesy: dekonstrukcji *versus* rekonstrukcji; scalania (integrowania) *versus* emancypacji (autonomizacji) podmiotów, struktur i znaczących wartości; globalizacji *versus* regionalizacji (a nawet peryferyzacji); profesjonalizacji *versus* otwierania na amatorstwo; instytucjonalizacji *versus* upodmiotowienia jednostek i mikrostruktur społecznych.

W tak multiakcyjnych, multistrukturnych przestrzeniach krzyżują się działania animacyjne prowadzone w różnych grupach, środowiskach terytorialnych, w oparciu o różne dziedziny kultury symbolicznej. Właśnie dzięki tej uniwersalnej specyfice animacji kultury może ona stać się metodą, strategią, procesem i kierunkiem działań (Kargul 1998) w arsenale zarówno profesjonalnych, jak i nieprofesjonalnych animatorów. Nowe uwarunkowania społeczno-gospodarcze i polityczne szczególnie wzmacniają *modę* na animację. Upodmiotowienie małych ojczyzn, lansowanie wzoru realizacji postaw twórczych w różnych sferach aktywności człowieka, akcentowanie przez środowisko pedagogów społecznych hasła *brania spraw we własne ręce*, to tylko niektóre z istotnych przesłanek odradzania się zainteresowania animacją kultury. To w niej tkwi niewykorzystany jeszcze potencjał aktywizujący, ale także potencjał emancypacyjny, pozwalający każdemu, a szczególnie wykluczonymu, marginalizowanemu środowisku na uzyskanie podmiotowości i na rozwój własnej, oddolnej kultury.

Przełom wieków i początek XXI wieku to czas poszukiwań wartości, działań i przestrzeni alternatywnych, niszowych, specyficznych jako ważnych dla grup etnicznych, kulturowych, religijnych, artystycznych. Alternatywność nie musi nosić znamion kontrkulturowych, niszczących, lecz wpisywać się w przestrzeń niewypełnioną przez kulturę oficjalną (głównego nurtu) (Sztompka 2003) oraz struktury formalne. *Rewolucja podmiotów*, jak ten oddolny, emancypacyjny ruch nazywa Kazimierz Obuchowski (za: Jankowski 1999a), to poszukiwanie nowych kontekstów tożsamości, to zapotrzebowanie na indywidualne strategie działań, prawo do własnych wyborów możliwych estetyk i wartości ważnych z takiej właśnie perspektywy. Inne, znane strategie pracy środowiskowej – strategia upowszechniania kultury, edukacji kulturalnej, działalności kulturalno-oświatowej – są mniej otwarte na owe odrębności, niszowe kultury, wartości wyemancypowanych podmiotów. Oczywiście, nie wykluczają one ex definitione otwarcia na mikroświaty, mikrowartości i ruchy alternatywne, szczególnie gdy zajmują się nimi wrażliwi, światli pracownicy, edukatorzy, instruktorzy. Są jednak bardziej podatne na biurokratyczną instrumentalizację, prozelityzm (Jankowski 2006, Idzikowski 2008), wartościowanie i reglamentowanie dystrybucją. Natomiast animacja kultury rozumiana jako strategia odkrywania, ożywiania, aktywizowania kultury wznoszącej, oddolnie tworzonej jest szczególnie dobrze dopasowana właśnie do nowych wyzwań społeczeństw współczesnych.

To, co ujawniają media jako wartościowe i ożywcze, to nowe inicjatywy, nowe przestrzenie aktywności społeczno-kulturalnej i nowi ludzie – reprezentanci nowych profesji, kategorii stratyfikacyjnych, generacji. Te nowe zjawiska są przejawem budzącej się inicjatywy społecznej i budowania

samodzielnie kreowanej tożsamości zwykłych ludzi. Jest to animacja niemal w czystej formie, jako swoista reakcja łańcuchowa. Pojawienie się animatora/ów w jakimś środowisku wywołuje akcję pobudzania do działań społecznych, budzenia sił ukrytych (potencjalnych) i dynamizowania sił „silnych” (liderów, działaczy, twórców) (Radlińska 1961, Olubiński 2001). Wywołuje to nie tylko zmianę społeczną w środowisku animowanym, ale staje się kategorią pozytywnego odniesienia dla innych środowisk dotąd pasywnych, zewnętrznsterownych, marginalizowanych. Zachęcane przykładem grup i jednostek samodzielnie, podmiotowo przetwarzających siłami własnymi warunki społeczne, kulturowe, ekologiczne i gospodarcze, podlegają procesowi facilitacji (wzmocnienia) i podejmować zaczynają podobne inicjatywy na rzecz najbliższego otoczenia społecznego. Badania, które prowadzi zespół badaczy z Zakładu Animacji Kultury i Andragogiki UZ pokazują, jak silnie oddziałuje przykład aktywnych środowisk i ich inicjatyw, wywołując swoisty efekt domina w środowiskach dotąd pasywnych¹. Już wstępne wyniki tych badań pokazały, jak różnorodne formy aktywności obecne są w licznych środowiskach, które swoją podmiotowość kreują w oparciu o różne dziedziny kultury symbolicznej, różne wartości, style życia, odpoczynku, różne wizje modernizacji środowiska. Pomiar tych inicjatyw i pogłębione badania zarówno ich animatorów, jak też animowanych grup i jednostek pokazały, jak mozaikowe, właśnie interdyscyplinarne są to zjawiska i jak interdyscyplinarnych kompetencji wymagają od badaczy i animatorów (Idzikowski 2006). Wyłania się obraz animacji jako przestrzeni i praktyki społecznej o wyraźnie interdyscyplinarnym horyzoncie. Dlatego uzasadniony jest pogląd, że współczesna wizja animacji kieruje ją w stronę rozszerzania kontekstów i poszukiwania teorii w różnych dyscyplinach, a nawet dziedzinach wiedzy. Chroni to animatora i jego projekty animacyjne przed zamknięciem w pułapce jednej dyscypliny, jednego paradygmatu, rodzaju twórczości czy ograniczonego repertuaru społecznych aktorów.

Współczesna perspektywa animacji kultury to także wpisanie jej w trzy przestrzenie: globalną, globalną i lokalną. Pozornie może się wydawać, że animacja rodzajowo związana jest wyłącznie z lokalnością, a globalność stanowi jej antytezę. Przyjmując takie rozumienie środowiskowych odniesień animacji widzę jednak możliwości przenikania dyskursu animacyjnego do szerszej – globalnej i globalnej przestrzeni (Idzikowski 2009, 2011). Animacja oczywiście zachodzi w mikrostrukturach, w środowisku lokalnym. Z nich czerpie wartości, które ożywia, promuje, wzmacnia. Jednak możliwe są efekty przenikania kultur lokalnych do kultury głównego nurtu, a nawet global-

¹Badania dotyczą monitorowania inicjatyw i ludzi w kulturze lubuskiej jako przykładu aktywizacji nowych przestrzeni.

nej. Jest to swoista nobilitacja kultury lokalnej, gdy jej rudymenty wprowadzone zostaną do kultury szerszej skali (glokalnej lub globalnej). Zyskują one na różnorodności, wzbogacają się, a kultura lokalna przekracza wąskie ramy lokalności.

Ważne jest, by animacja w swoim społecznym planie służyła owej kulturze oddolnej, lokalnej i tworzyła organizacyjne przesłanki do działań z dołu do góry, jako promowanie kultury wznoszącej, a nie transmitowała uniwersalne wartości kultury oficjalnej lub globalnej w dół, podporządkowując i kolonizując wartości lokalne.

Refleksje końcowe

Rozważania te, osadzone w wąskim polu refleksji skupionej na animacji kultury, są pretekstem do ukazania interdyscyplinarnych odniesień pedagogiki. Można dokonać pewnego uproszczenia w konstruowaniu analogii. Jeśli zgodzimy się, że mimo wielodyscyplinowych i wielod dziedzinowych rodowodów i praktycznych powiązań animacji kultury szczególnie uzasadnione jest lokowanie jej w obszarze pedagogiki, to owa mozaikowość, wielobarwność inter- i transdyscyplinowa specyfika animacji może być jednym ze wskaźników podobnej cechy pedagogiki jako metateorii dla animacji. Jako teoretyk, badacz i praktyk animacji kultury, a równocześnie pedagog społeczny i andragog, dostrzegam liczne zbieżności w heterogenicznym obrazie animacyjnej teorii i praktyki z jej pedagogicznymi subdyscyplinami. Są one heterogeniczne zewnętrznie – wiele praktyk edukacyjnych, animacyjnych, badawczych, szkół, teorii i koncepcji, a równocześnie homogeniczne wewnętrznie, skupione wokół wspierania w rozwoju, pracy z człowiekiem w różnym wieku, budowania przestrzeni edukacyjnej i socjalizacyjnej. Dlatego uprawnione wydaje się ujmowanie animacji kultury zarówno jako metody edukacji, jak czyni to chociażby B. Jedlewska (1999), jak też jako autonomicznej strategii emancypacji podmiotów i małych grup społecznych, jak ujmują to chociażby L. Dyczewski (1993), D. Jankowski (1996, 1999b) i autor tego tekstu (Idzikowski, 2000, 2002, 2003, 2008).

Literatura

- BAUMAN Z. (2004), *Ponowoczesność*, [w:] *Słownik Społeczny*, red. B. Szlachta, Wydawnictwo WAM.
- BESNARD B. (1988), *Problemy animacji społeczno-kulturalnej*, [w:] *Rozprawy o wychowaniu*, t. 2, red. M. Debesse, G. Mialaret, Warszawa.

- DYCZEWSKI L. (1993), *Kultura polska w procesie przemian*, Lublin.
- IDZIKOWSKI B. (2000), *Edukacja kulturalna – między szkołą a instytucjami kultury*, [w:] *Edukacja kulturalna dzieci i młodzieży*, red. B. Idzikowski, E. Narkiewicz-Niedbalec, Zielona Góra.
- (2002), *Metoda animacji w samokształceniu dorosłych*, [w:] *Edukacja dorosłych w erze globalizmu*, red. E. A. Wesołowska, „Biblioteka Edukacji Dorosłych”, T. 25, Płock.
- (2003), *Dylematy animacji*, [w:] *Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja*, „Kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej”, Nr 2(23), Wrocław.
- (2006), *Kompetencje animatora kultury. Między samorodnym talentem a wytrenowanymi umiejętnościami*, [w:] *Dydaktyka literatury. Edukacja, wartości, komunikacja kulturowa*, T. XXVI, Leszno.
- (2008), *Upowszechnianie kultury – między prozelityzmem a emancypacją*, [w:] *Upowszechnianie kultury – wyzwaniem dla edukacji kulturalnej*, red. K. Olbrycht, E. Konieczna, J. Skutnik, Toruń.
- (2009), *Kultura elitarna i popularna przestrzenią dychotomiczną czy krzyżujących się wartości?*, [w:] *Humanistyczno-antropologiczna ewolucja pedagogiki kultury, konsekwencje dla teorii i praktyki*, red. J. Gajda, Kraków.
- (2011), *Globalność versus lokalność. Zagrożenia czy szanse dla kultury środowisk lokalnych?*, [w:] *Dydaktyka literatury i konteksty*, T. XXXI, Żary.
- JANKOWSKI D. (1994), *Jeden czy wiele paradygmatów działalności kulturalnej*, [w:] *Animacja kulturalna jako problem pedagogiczny*, red. J. Gajda, Lublin.
- (1999a), *Edukacja kulturalna w czasach „rewolucji podmiotów”*, [w:] *Edukacja kulturalna w życiu człowieka*, red. D. Jankowski, Kalisz.
- (1999b), *Autoedukacja wyzwaniem współczesności*, Toruń.
- (2006), *Pedagogika kultury. Studia i koncepcje*, Kraków.
- JANKOWSKI D., PRZYSZCZYPKOWSKI K., SKRZYPCZAK J. (1996), *Podstawy edukacji dorosłych. Zarys problematyki (Rozdział V)*, Poznań.
- JEDLEWSKA B. (1999), *Animatorzy kultury wobec wyzwań edukacyjnych*, Lublin.
- JEDLEWSKA B. (2001), *Bierny zachwyt, złudny optymizm czy twórczy niepokój? – rozważania o aktualnej kondycji i perspektywach rodzimego paradygmatu animacji*, [w:] *Dylematy animacji kultury*, red. J. Gajda, W. Żardecki, Lublin.

- KARGUL J. (1995), Animacja społeczno-kulturalna, [w:] *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*, red. T. Pilch, I. Lepalczyk, Warszawa.
- (1998), *Od upowszechniania kultury do animacji kulturalnej*, Toruń.
- (2000), Animacja kulturalna a edukacja kulturalna. Czy opozycja?, [w:] *Edukacja kulturalna dzieci i młodzieży*, red. B. Idzikowski, E. Narkiewicz-Niedbalec, Zielona Góra.
- (2009), *Pedagogika kultury a pedagogika kultury*, [w:] *Humanistyczno-antropologiczna ewolucja pedagogiki kultury. Konsekwencje dla teorii i praktyki*, red. J. Gajda, Kraków.
- KOPCZYŃSKA M. (1993), *Animacja społeczno-kulturalna*, Warszawa.
- KOSTECKI R. (1997), *Wyznaczniki ról zawodowych animatorów kultury*, Zielona Góra.
- MARYNOWICZ-HETKA E. (1998), *Koncepcja pracy społecznej w Polskiej tradycji pedagogiki społecznej*, [w:] *Pedagogika społeczna i praca socjalna. Przegląd stanowisk i komentarze*, Katowice.
- MARYNOWICZ-HETKA E. (2006), *Pedagogika Społeczna. Podręcznik akademicki*, Warszawa.
- NOBIS A. (2006), *Animacja kultury w Polsce, czyli rzecz o dyfuzji i inwencji*, [w:] *Tworzyć, zmieniać, aktywizować . . . , Animacja społeczno-kulturalna jako mobilizowanie potencjału indywidualnego i przeciwdziałanie bezradności społecznej*, red. E. Zierkiewicz, Wrocław.
- NOCUŃ W. A. (1995), *Teoretyczne podstawy pracy kulturalno-oświatowej*, [w:] *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*, red. T. Pilch, I. Lepalczyk, Warszawa.
- OLUBIŃSKI A. (2001), *Siły społeczne jako kluczowa kategoria pedagogiki społecznej*, [w:] *Pedagogika społeczna: dokonania-aktualność-perspektywy. Podręcznik akademicki dla pedagogów*, red. S. Kawula, Toruń.
- RADLIŃSKA H. (1961), *Pedagogika społeczna*, Wrocław.
- SŁOWIŃSKA S. (2007), *Edukacja kulturalna w Polsce i Niemczech. Inspiracje-propozycje-koncepcje*, Kraków.
- SZTOMPKA P. (2002), *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków.
- WILKOSZEWSKA K. (1997), *Czym jest postmodernizm?*, „Nauka dla wszystkich”, Nr 484, Kraków.
- ŻEBROWSKI J. (1987), *Zawód i osobowość animatorów*, Gdańsk.

ŻEBROWSKI J. (1994), Animacja jako nowa koncepcja edukacji przez kulturę w społecznościach lokalnych, [w:] Animacja kulturalna jako problem pedagogiczny, red. J. Gajda, Lublin.

Bogdan Idzikowski

INTERDISCIPLINARY CONTEXTS OF CULTURAL ANIMATION

Abstract

Cultural animation as a thought and teaching practice has numerous interdisciplinary contexts – genetic, functional, theoretical, objective-substantial and subjective-social. This multifaceted phenomenon of cultural animation determines it as peculiar and up-to-date in the rapidly changing social reality. The recognition of cultural animation multiparadigmatisation lets us define it from various theoretical perspectives and place it in various disciplinary areas. This in turn requires from theorists and practitioners universal knowledge and competencies. When we impose these requirements on the areas of educational thought, we will indicate indirectly the heterogenic nature of the discipline.

III

Transdyscyplinarne inspiracje metodologii badań pedagogicznych

Edward Hajduk*

CZEGO CHCIAŁBYM NAUCZYĆ STUDENTÓW STUDIÓW SPOŁECZNYCH

Dwie deklaracje:

1. Treść tego tekstu jest wskaźnikiem niewiedzy autora o tym, jakie problemy wyróżniają pedagogikę lub jakie metody tworzenia wiedzy o tych problemach wyznaczają autonomię tej dyscypliny w zespole nauk społecznych. Kształt artykułu współokreśla także doświadczanie owej niewiedzy.
2. Nauka, w odróżnieniu od filozofii i religii, odpowiada na pytania stawiane przez podmioty rozwiązujące problemy praktyczne. Jej społeczna funkcja wyznaczona jest także przez stwarzanie mocnych przesłanek do rozwiązywania takich problemów. Postulat tworzenia ekonomicznych fundamentów organizacji społeczeństwa przy wykorzystaniu wiedzy naukowej jest adresowany do twórców wiedzy naukowej, nie do promotorów koncepcji filozoficznych lub systemów religijnych. Artykuł ten jest niezbyt konsekwentną realizacją obu deklaracji.

I. O konsekwencjach konsekwentności

Upowszechniając wiedzę z nauk społecznych nauczyciel akademicki może uczyć studentów: a) tworzenia wiedzy, b) systematyzowania wiedzy, c) porządkowania wiedzy. Najbardziej trudny do osiągnięcia cel edukacji – uczenie tworzenia wiedzy poprzedzać może analiza konkretnych schematów procedury badawczej przestrzeganej przez autorów badań empirycznych (Clarke 2005, Rutkowska, Szuster 2008; Forgas, Williams, Wheeler 2005).

W realizacji celu drugiego mogą być przydatne prace, które napisane zostały z zamiarem usystematyzowania wiedzy o jednej kategorii problemów naukowych (Sztompka 1973, Malewski 1964, Ossowska 1970, Bronfenbrenner 1981, Hurrelmann, Ulich 1991).

***Edward Hajduk** – prof. dr hab. w zakresie socjologii i pedagogiki, profesor w Łużyckiej Wyższej Szkole Humanistycznej w Żarach.

Osiągnięcie celu trzeciego jest łatwiejsze, bowiem różne podręczniki czy encyklopedie dostarczają wiedzy uporządkowanej wg kryteriów rozpoznawalnych przez czytelnika. Wskażemy niektóre z nich (Sztompka 2005, Pospiszyl 2008, Strelau, Doliński 2008; Jasińska-Kania, Nijakowski, Szacki, Ziółkowski 2006).

Chociaż uczenie porządkowania wiedzy lub przekazywanie wiedzy uporządkowanej jest realizacją celu łatwiej osiągalnego niż realizacja celów innych od wymienionych, to nie obywa się bez konsekwencji kłopotliwych dla nauczyciela akademickiego. O niektórych konsekwencjach jest nasz tekst.

Konsekwentny człowiek wyróżnia się walorami intelektualnymi. Od wskazania owych walorów zaczniemy wyrażenie naszych myśli. „W sensie prakseologicznym racjonalnie konsekwentny jest nie ten, kto tylko trzyma się reguł poprawnego rozumowania, lecz także wychodzi z prawdziwych przesłanek” (Pszczółowski 1978, s. 103).

Konsekwentność jest walorem umysłu i przypisać ją można czynności rozumowania.

Jest ona też walorem innej cechy umysłu – sposobu podejmowania decyzji. „Każda decyzja, już powzięta, wymogiem konsekwencji wiąże nasze »ja« na przyszłość i zacieśnia zasięg późniejszych decyzji i działań. Jeżeli decyzja D_1 wyznacza dla P działanie d_1 , to zachowując konsekwencję, P nie powinien wykonywać przed chwilą krytyczną żadnego takiego działania d_2 , które by uniemożliwiało d_1 , ani nie powinien podejmować decyzji takiej D_2 co do działania d_2 , która by stała w sprzeczności z decyzją D_1 ” (Znamierowski 1957, s. 488).

Postulat komunikowany za pomocą definicji konsekwentności w podejmowaniu decyzji respektować powinien piszący pracę empiryczną, promocyjną. Zgodnie z sugestią niektórych metodologów sformułujemy problem główny i szczegółowe oraz hipotezę ogólną i szczegółowe. Te sugestie będziemy respektować, omawiając przypadek prawdopodobny, aczkolwiek nie zapożyczony z literatury metodologicznej lub metodycznej.

Za problem główny niechaj posłuży to pytanie:

P Jak pozytywne doświadczenie ludzi związane z pomaganiem rzutuje na gotowość ich do pomagania?

Formułując problemy szczegółowe, wyodrębniamy składniki owego doświadczenia waloryzowanego pozytywnie:

P1 Jak skuteczność udzielanej pomocy wspomaga gotowość ludzi do pomagania innym?

P2 Jak wiedza o doświadczaniu szacunku przez pomagających wzmacnia gotowość ludzi do pomagania innym?

P3 Jak doświadczanie wdzięczności za udzielanie pomocy wzmacnia gotowość ludzi do pomagania innym?

P4 Jak wzbogacanie kompetencji zawodowych uzyskiwane w następstwie pomagania innym sprzyja umacnianiu gotowości do zachowań pomocnych?

Wyodrębniając problemy szczegółowe przyjmujemy założenie o kompletności, które tak zapiszemy:

$$\{P1 \wedge P2 \wedge P3 \wedge P4\} = P, \quad \text{Def. } \wedge = i$$

Gdyby założenie o kompletności nie było trafne, wówczas zapis miałby postać:

$$\{P1 \wedge P2 \wedge P3 \wedge P4\} < P, \quad \text{Def. } < = \text{jest mniejsze niż...}$$

tzn., że jest jeszcze przynajmniej jeden składnik pozytywnego doświadczenia, np. *P5*, który został pominięty, a powinien być włączony do układu problemów szczegółowych, aby założenie o kompletności było trafne. Założenie o kompletności może być łączone z założeniem o rozłączności, które rozumiemy jako brak korelacji pozytywnej któregośkolwiek składnika pozytywnego doświadczenia powiązanego z pomaganiem, z dowolnym innym składnikiem tego doświadczenia. To założenie można empirycznie sprawdzić, a trafność jego współokreśla wartość poznawczą hipotez szczegółowych.

Postępując konsekwentnie sformułujemy hipotezę ogólną i szczegółowe hipotezy.

Hipoteza ogólna:

H Im bardziej pozytywne doświadczenia, związane z pomaganiem mają ludzie, tym chętniej pomagają innym.

Hipotezy szczegółowe:

H1 Im bardziej skutecznie ludzie pomagają innym, tym chętniej pomagają.

H2 Im silniejsze przekonanie mają ludzie o szacunku doświadczanym przez pomagających, tym chętniej pomagają innym.

H3 Im częściej doświadczają wdzięczności ludzie pomagający innym, tym chętniej pomagają.

H4 Im większe znaczenie ma pomaganie innym w podwyższaniu kompetencji zawodowych, tym chętniej ludzie pomagają innym.

Założenia, jakie przyjmuje prowadzący badania w odniesieniu do hipotez:

A. Założenie kompletności:

$$\{H1 \wedge H2 \wedge H3 \wedge H4\} = H$$

B. Założenie o równoważności uwarunkowań wymienionych w hipotezach i jego konsekwencje.

1. $\{H1 \wedge H2 \wedge H3 \wedge H4\} \rightarrow H$
2. $\{H1 \wedge H2 \wedge H3 \wedge \sim H4\} \rightarrow \sim H$
3. $\{H1 \wedge H2 \wedge \sim H3 \wedge H4\} \rightarrow \sim H$
4. $\{H1 \wedge \sim H2 \wedge H3 \wedge H4\} \rightarrow \sim H$
5. $\{\sim H1 \wedge H2 \wedge H3 \wedge H4\} \rightarrow \sim H$

Def. $\sim$ = nie jest tak, że...

Założenie o równoważności uwarunkowań gotowości do pomagania przesądza o tym, że zakwestionowanie jednej hipotezy szczegółowej jest uwarunkowaniem wystarczającym do odrzucenia hipotezy ogólnej, ale nie jest warunkiem koniecznym, co możemy zapisać tak:

$$\{\sim H1 \vee \sim H2 \vee \sim H3 \vee \sim H4\} \rightarrow \sim H; \quad \vee = \text{lub}$$

C. Założenie o równoważności każdego uwarunkowania gotowości do pomagania można sprawdzić stosując analizę regresji wielokrotnej. Analiza taka ułatwi ustalenie hierarchii owych uwarunkowań wg kryterium, jaki procent zmienności zmiennej zależnej – gotowości do pomagania – wyjaśnia każdy rodzaj uwarunkowań.

Dla przeprowadzenia rozumowania proponujemy taką hierarchię uwarunkowań gotowości ludzi do pomagania innym, wymienionych w czterech hipotezach: ($H1 > H4 > H3 > H2$).

Odczytujemy tak ową hierarchię: gotowości do pomagania sprzyja bardziej skuteczność pomagania ($H1$) niż nabywanie kompetencji zawodowych uzyskiwanych przez pomagających ($H4$), nabywanie kompetencji zawodowych ($H4$) sprzyja bardziej gotowości do pomagania niż doświadczanie wdzięczności za udzielanie pomocy ($H3$), a doświadczanie wdzięczności za udzielaną pomoc ($H3$) motywuje bardziej do udzielania pomocy niż przekonanie o tym, że pomagający cieszą się szacunkiem społecznym ($H2$).

Jakie są tego konsekwencje dla orzekania o hipotezie ogólnej (H)? Sprawdzający tę hipotezę doświadcza dyskomfortu, bowiem powinien zdecydować, jakie przesłanki (wyniki badań) przyjmuje zachowując hipotezę ogólną albo odrzucając tę hipotezę.

1. $\{H1 \wedge H2 \wedge H3 \wedge H4\} \rightarrow H$ hipoteza zachowana
2. $\{H1 \wedge \sim H2 \wedge H3 \wedge H4\} \rightarrow H?$ nie ma pewnych przesłanek
3. $\{H1 \wedge H2 \wedge \sim H3 \wedge H4\} \rightarrow H?$ do stanowczego osądu
4. $\{H1 \wedge H2 \wedge H3 \wedge \sim H4\} \rightarrow \sim H$ hipoteza została
5. $\{\sim H1 \wedge H2 \wedge H3 \wedge H4\} \rightarrow \sim H$ zakwestionowana

Def. $\rightarrow =$ jeżeli... , to..., $\wedge =$ i, $\sim =$ nie jest tak, że...

Sprawdzenie hipotezy ogólnej w badaniach empirycznych i potwierdzenie jej przesądza, że przestaje być ona hipotezą, a może być prawem nauki lub generalizacją historyczną. To są rodzaje wiedzy naukowej przydatne do tworzenia teorii naukowej w danej dyscyplinie nauki empirycznej.

Natomiast sprawdzenie i potwierdzenie w badaniach empirycznych każdej hipotezy szczegółowej przynosi konsekwencje praktyczne. Każda hipoteza sprawdzona i potwierdzona w badaniach empirycznych może być przesłanką przydatną do tworzenia dyrektywy praktycznej. A taka dyrektywa będzie motywowała do wykonywania czynności sprzyjających kształtowaniu gotowości wychowanków do udzielania pomocy innym.

Badający uwarunkowania gotowości ludzi do pomagania nie doświadczy dyskomfortu, o którym piszemy, jeśli formułując wszystkie problemy szczegółowe, będzie respektował założenie o kompletności $\{P1 \wedge P2 \wedge P3 \wedge P4\} = P$, ale sformułuje np. hipotezy tylko do problemu $P1$ i $P4$. Uzna, że sprawdzenie ich dostarczy przesłanki potrzebne do tworzenia dyrektyw praktycznych, bez realizacji zamierzenia poznawczo bardziej ambitnego – sprawdzenie hipotezy ogólnej i gromadzenia wiedzy naukowej niezbędnej do tworzenia teorii naukowej.

D. Założenie o jednorodności (homogeniczności) kategorii zmiennej niezależnej i zmiennej zależnej. Szczególnie trudne do respektowania wówczas, gdy zmienne oznaczają cechy osobowości, np. „doświadczenie wdzięczności”, „przekonanie o szacunku”, „gotowość do pomagania” itp. Kategorie te są typami, cechy są mierzalne na skali porządkowej, a do kategorii np. bardzo silne przekonanie o szacunku doznawanym przez pomagających mogą

być włączeni badani o takiej samej autoocenie, a różnym natężeniu owego przekonania, podobnie gotowość do pomagania ma różne natężenie przy takiej samej deklaracji badanych. Niekiedy z innych powodów trudno jest stworzyć kategorie jednorodne, jeżeli np. przy ich tworzeniu korzystamy z danych potrzebnych do obliczenia średniej, a średnia stanowi przesłankę decyzji o włączeniu badanych osób do kategorii. Przyjmijmy, że tworzymy kategorie uczniów a) bardzo dobrych, b) dobrych, c) słabych. Definitywnym wskaźnikiem ucznia włączanego do kategorii jest średnia ocen z trzech przedmiotów.

Kategorie uczniów:

A= uczniowie bardzo dobrzy, B= uczniowie dobrzy, C= uczniowie słabi

1. 5 5 5 = 5,0	1. 4 4 4 = 4,0	1. 3 3 3 = 3,0
2. 6 5 4 = 5,0	2. 5 4 3 = 4,0	2. 4 3 2 = 3,0
3. 6 6 3 = 5,0	3. 6 3 3 = 4,0	3. 5 2 2 = 3,0

Żadna kategoria nie jest jednorodna, chociaż średnie ocen obliczone dla każdego ucznia włączonego do danej kategorii są takie same, a średnie ocen dydaktycznych uczniów włączonych do różnych kategorii są wyraźnie różne.

Wyniki badań mogą skłaniać do odrzucenia hipotezy tylko dlatego, że utworzone kategorie zmiennej niezależnej lub zmiennej zależnej są niejednorodne, a sprawdzając hipotezę zakładaliśmy ich jednorodność i wzajemną niezależność, np. kategoria: a) bardzo skutecznie pomagają, b) skutecznie pomagają, c) nieskutecznie pomagają.

Tworząc takie kategorie pamiętamy, że piszemy o takiej samej pomocy i taka sama ilość zachowań pomocnych stanowi podstawę dokonanego podziału badanych na trzy kategorie. A spełnienie takich postulatów jest możliwe w badaniach eksperymentalnych.

Spośród zagadnień skorelowanych z formułowaniem problemów i hipotez odnotujemy jeszcze odpowiedź na pytanie. Czy można bez badań empirycznych stwierdzić, że jedno uwarunkowanie jest wystarczające, aby nastąpiło następstwo pozytywnie oceniane, gdy wiemy, że jest kilka uwarunkowań ze sobą nieskorelowanych? Przed udzieleniem odpowiedzi przypomnijmy o tym, że:

- a) skuteczne udzielanie pomocy sprzyja gotowości do udzielania pomocy
- b) wzbogacanie kompetencji zawodowych przez udzielanie pomocy wzmacnia gotowość do udzielania pomocy.

Czy można ze zdań zawierających wiedzę o tych rodzajach uwarunkowań gotowości do pomagania wyprowadzać wniosek będący zdaniem także zawierającym wiedzę o uwarunkowaniach gotowości do pomagania?

Zbudujemy schemat wnioskowań, a następnie ustalimy poprawność wnioskowania.

Jeżeli (p): **im** bardziej skutecznie pomagają ludzie innym, **tym** chętniej pomagają (q)

(q): **im** bardziej wzbogacają kompetencje zawodowe pomagający innym, **tym** chętniej pomagają (r)

to: (p) im bardziej skutecznie pomagają ludzie innym

lub: (q) im bardziej wzbogacają kompetencje zawodowe, pomagając innym, tym chętniej pomagają (r)

Funkcja zdaniowa:

$$\frac{[(p \rightarrow r) \wedge (q \rightarrow r)]}{\text{poprzednik}} \rightarrow \frac{[(p \vee q) \rightarrow r]}{\text{następnik}}$$

Def. $\rightarrow$ = jeżeli... , to... , $\wedge$ = i, $\sim$ = nie jest tak, że...

Wykorzystujemy funkcję zdaniową, która ma budowę taką samą, jaką ma zdanie. Zdanie ma treść, funkcja zdaniowa nie ma treści. Sprawdzimy, czy ta funkcja jest prawem logiki (Ziemiński 1992, s. 139).

Zakładamy, że *nie jest tak, aby funkcja zdaniowa była prawem logiki*. Można ją przekształcić w zdanie fałszywe, czyli doprowadzić do takiego stanu: następnik jej jest fałszywy, a poprzednik jest prawdziwy, po podstawieniu zdań w miejsce zmiennych w niej występujących:

Def.: 1 = dowolne zdanie prawdziwe; 0 = dowolne zdanie fałszywe

$$[(p \rightarrow r) \wedge (q \rightarrow r)] \rightarrow [(p \vee q) \rightarrow r]$$

Następnik: $[(p \vee q) \rightarrow r]$ zamieni się w zdanie fałszywe, gdy:

Poprzednik:

$$1. \frac{[(1 \rightarrow 0) \wedge (1 \rightarrow 0)]}{1. p = 1, q = 1, r = 0;}$$

$$[(1 \vee 1) \rightarrow 0] = 0$$

$$[0 \wedge 0]$$

$$0$$

$$2. \frac{[(1 \rightarrow 0) \wedge (0 \rightarrow 0)]}{1. p = 1, q = 0, r = 0;}$$

$$[(1 \vee 0) \rightarrow 0] = 0$$

$$[0 \wedge 1]$$

$$0$$

$$\begin{array}{rcl}
3. & \frac{[(0 \rightarrow 0) \wedge (1 \rightarrow 0)]}{[(1 \vee 1) \rightarrow 0] = 0} & 1. \ p = 0, q = 1, r = 0; \\
& [0 \wedge 0] & \\
& 0 &
\end{array}$$

A jaki jest poprzednik, to ukazują dokonane podstawienia tych samych zdań w miejsce zmiennych i przekształcenia funkcji $[(p \rightarrow r) \wedge (q \rightarrow r)]$ w zdanie.

Przy tych podstawieniach zdań w miejsce zmiennych zdaniowych poprzednik zamienia się w zdanie fałszywe. A implikacja, której poprzednik jest fałszywy, cała zamienia się w zdanie prawdziwe.

Nie udało się przekształcić funkcji zdaniowej w zdanie fałszywe, stąd wniosek, że jest ona prawem logiki. A to ustalenie przynosi ustalenie konsekwencji pozytywne. Skoro prawdziwe są zdania uznane za przesłankę wnioskowania, to prawdziwy jest wniosek wyprowadzony z nich zgodnie z postulatami logiki zdań. Cały schemat wnioskowania (złożony schemat wnioskowania) ma budowę zgodną z prawem logiki. Można więc uznać, że zdanie stanowiące następnik wynika ze zdań stanowiących poprzednik schematu zdań. Zdanie stanowiące następnik implikacji – w przedstawionych schematach zdań – nie wymaga empirycznego sprawdzenia, aby uznać je za prawdziwe. Zdania tego nie uznajemy za hipotezę (Hajduk 2006, s. 22). A inny wniosek jest taki: także w naukach społecznych można akceptować zdania zawierające wiedzę o zależnościach bez ich empirycznego sprawdzenia.

Czy omówione przez nas konsekwencje formułowania problemów głównych i szczegółowych, hipotez ogólnych i szczegółowych przemawiają za rezygnacją ze stosowania tych podziałów w konkretnych badaniach empirycznych? Przynajmniej jeden argument wspiera odpowiedź przeczącą.

Dyscypliny naukowe nauk społecznych odróżnia od innych rodzaj uwarunkowań preferowanych w analizie wyników badań empirycznych. Socjologowie w zespole czynników różnicujących np. zachowania, aspiracje, poglądy ludzi eksponują uwarunkowania strukturalne, społeczne: płeć, wykształcenie, zawód, wiek, a psychologowie – uwarunkowania osobowościowe (motywy, emocje, poczucie sprawstwa, wiedzę).

Sprawdzenie hipotezy ogólnej i potwierdzenie w badaniach empirycznych może prowadzić do wniosku ogólnego, np. pozytywne doświadczenie ludzi skorelowane z pomaganiem innym wzmacnia gotowość ich do pomagania. Wiedza taka jest przydatna wychowawcom, którzy uznają, że należy wychowanków motywować do zachowań pomocnych. Ustalenie takich zależności wzmacnia prestiż dyscypliny naukowej.

Niektórzy autorzy badań empirycznych przekraczają granice oddzielające dyscypliny naukowe i uwzględniają w analizie wyników badań różne uwarunkowania preferowane w różnych dyscyplinach nauki i o tym komunikują (Lewicka 2008). Nie sugerują jednak, aby taka decyzja ograniczała autonomię tych dyscyplin w aspekcie preferowanego rodzaju uwarunkowań badanych zachowań ludzi, ich poglądów, wyboru wartości itp.

W badaniach naukowych poznawcze walory przypisuje się pytaniom, za pomocą których komunikowane są problemy naukowe. Jednak historia nauki potwierdza, że wyróżniani są uczeni, którzy sformułowali trafne odpowiedzi. Bertrand Russell zyskał uznanie, udzielając odpowiedzi na wiele pytań typu: fryzjer powiedział: „gole tych mężczyzn, którzy sami siebie nie golą”. Czy fryzjer siebie goli, czy siebie nie goli? Darwin odpowiedział na pytanie o mechanizmy ewolucji gatunków. Stawianie pytań jest przywilejem dzieci. Uczeni przyjęli na siebie obowiązek udzielania odpowiedzi, na które tylko oni mogą udzielić odpowiedzi wiarygodnych, wzbogacających wiedzę potrzebną gatunkowi ludzkiemu.

I jeszcze o konsekwencjach komunikowania subiektywnego nastawienia autora zdania do jego treści jako warunku koniecznego uznania tego zdania za hipotezę. Wskaźnikiem owego subiektywnego nastawienia są takie formuły: a) przypuszczam...; b) zakładam...; c) domyślam się...; d) sądzę, że...

Budowa zdania, którego wartość logiczną sprawdzamy w badaniach empirycznych, określa jego status epistemologiczny, status hipotezy. Sprawdzamy także teorię naukową, lecz nie jest ona tożsama ze zdaniem lub koniunkcją zdań opisujących fragment świata.

Hipoteza jest przypuszczeniem, domysłem poddawany sprawdzaniu empirycznemu.

A jeśli autor hipotezy komunikuje o swoim subiektywnym nastawieniu do treści jej, to odczytujemy wytworzoną konstrukcję tak:

- a) przypuszczam, że przypuszczam...;
- b) zakładam, że przypuszczam...;
- c) domyślam się, że przypuszczam...;
- d) sądzę, że przypuszczam...;

Takie są konsekwencje konsekwentności.

Na zakończenie tego fragmentu tekstu przywołajmy myśl socjologa. Ulrich Beck napisał: „Cywilizacja naukowa weszła w fazę rozwoju, w której nauka zajmuje się nie tylko naturą, człowiekiem i społeczeństwem, lecz

coraz bardziej sama sobą, swoimi produktami, skutkami, błędami” (2002, s. 242). Zgodne z tą myślą sugestie metodologiczne formułuje Dariusz Dołęcki (2010, s. 230-231, s. 282)

II. Pojęciowe utożsamianie różnych porządków

Odnotujemy tylko niektóre zauważenie niedokładności metodologicznych, rzeczywistych, a nie domniemanych jedynie, z zamysłem wskazania na ich niektóre prawdopodobne, ale domniemane uwarunkowania. Przedstawione przypadki utożsamiania różnych porządków ułatwia odczytania owych uwarunkowań. Odnotowanie kilku przypadków w zamysłu autora tekstu służy realizacji celów dydaktycznych.

Udostępniamy innym wiedzę i uczymy zasad, reguł porządkowania wiedzy. A jeśli nie uczymy owych reguł porządkowania wiedzy, to uczymy nieefektywnie (Lewicka 1993). Czy uczymy też reguł selekcji wiedzy, eliminowania wiedzy zbędnej? Jeśli uczymy, to jakie są to reguły i jaka jest ich siła selekcyjna? Nie znamy wyników badań empirycznych, dających przesłanki do wniosku będącego odpowiedzią na postawione pytanie. Czy nasz rejestr przypadków utożsamiania różnych porządków może dostarczać reguł eliminowania wiedzy zbędnej lub wiedzy nierzetelnej? I pytanie adresowane do upowszechniających wiedzę w instytucjach edukacji: czy ich powinnością jest uczenie reguł eliminowania wiedzy nierzetelnej?

W naszym tekście opisane są przypadki odpowiadające tytułom i komentarze, które komunikują wątpliwości odnośnie do zgodności ich treści z intencją w nich zawartą. Zmienione są przez nas sposoby komunikowania analizowanych przypadków.

A. Pojęciowe utożsamianie porządku logicznego z fizycznym

Przykłady:

1. Perspektywa pozytywistyczna spłyciła zjawisko kibicowania i ograniczyła zbiorowość kibiców do osób demonstrujących fakt bycia kibicem.

Perspektywa pozytywistyczna w nauce tworzy zespół norm wyznaczających poznawczą (badawczą) aktywność ludzi nauki, a kibicowanie jest praktycznym zachowaniem określonej kategorii ludzi, które to zachowanie jest wskaźnikiem definicyjnym przynależności do zbioru kibiców. Ale ta perspektywa nie przesądza o liczbie ani sposobie realizacji roli kibica. Liczba kibiców i rodzaje kibicowania (typy kibiców) nie wyznaczają prawdopodobnie perspektywy poznawczej badacza tego zjawiska społecznego.

2. Dysfunkcjonalność. Psychologiczny i socjologiczny aspekt definicji.

Definicja jest składnikiem języka, także języka jakiejś dyscypliny nauki. Może być definicją dysfunkcjonalności, np. szkoły, rodziny, przyjętą przez

socjologów lub psychologów. Sama definicja nie ma aspektu socjologicznego ani psychologicznego, natomiast może spełniać postulaty logiki albo nie spełniać niektórych. Definicja dysfunkcjonalności np. szkoły spełniającej postulaty logiki z pewnością ułatwia dokładne wyodrębnianie przedmiotu badań prowadzonych przez socjologów i psychologów. Nie osłabia natomiast dysfunkcjonalności instytucji, o której komunikuje.

3. Pojęcie metody to sposób badań systematycznie stosowany.

Pojęcie „metoda” jest nazwą, a nazwa jako składnik języka oznacza coś, co jest poza językiem, co stanowi jej desygnat. Nazwa nie może być tożsama z tym, co oznacza. Taką sugestię zawiera przedstawiony wyżej przykład. Metoda badania jest ciągiem czynności podmiotu poznającego (także fizycznych), których wykonywanie umożliwia uzyskanie owemu podmiotowi wiedzy o przedmiocie badań, czyli jest sposobem badania tego przedmiotu.

4. Zakres metody jest szerszy niż zakres techniki.

Tę sugestię odczytamy tak: zakres nazwy „metoda badań” jest szerszy niż zakres nazwy „technika badań”. Oba składniki języka należą do tej samej kategorii syntaktycznej, do nazw, ale każda z nich oznacza zgoła coś innego, a jeśli jest tak, to zakresy obu nazw wykluczają się; żadna metoda nie jest techniką, a żadna technika nie jest metodą. Relacje realne (fizyczne) mogą być takie: wybór metody M „wymusza” wybór technik badań $T_1 \dots T_n$. Możemy za pomocą definicji ustalić zamiennność zakresów nazwy „metoda” i nazwy „zbiór technik”.

$M = T_1 \wedge T_2 \wedge T_3$, np. metodę monografii tworzą techniki badań:

T_1 = badanie dokumentów urzędowych

T_2 = obserwacja pracy kadry instytucji

T_3 = wywiad z klientami instytucji.

Ale całość (M) nie może być utożsamiana z jej częścią – techniką ($T_1 \vee T_2 \vee T_3$)

5. Socjologiczne uwarunkowania zjawiska migracji.

Socjologia jest dyscypliną nauki, rodzajem wiedzy np. o migracji. Wiedza ta prawdopodobnie nie określa rozmiaru migracji ani czasu jej trwania, ani zbioru migrantów. Socjolog w opisie badanego zjawiska uwzględnił społeczne różnice między ich aktorami, np. płeć, wiek, wykształcenie, zawód, pozycje w strukturze zawodowej itp. Stosownie do takiej wiedzy trafniejsze byłoby sformułowanie: społeczne uwarunkowania zjawiska migracji. Natomiast niektóre rodzaje wiedzy o migracji zgromadzonej przez socjologię mogą być przesłanką decyzji o emigrowaniu np. do Wielkiej Brytanii albo zaniechaniu takiego zachowania przez posiadających wiedzę zgromadzoną przez socjologię. Autor publikacji naukowej mógł przedstawić wyniki badań ukazujących znaczenie wiedzy zgromadzonej przez socjologów, wiedzy

o emigracji polskiej w Wielkiej Brytanii, w zespole uwarunkowań decyzji badanej kategorii: emigrować albo nie. Ale badał zgoła inny problem społeczny.

6. Czytamy deklarację metodologiczną autora badań: w badaniach nawiązuję do paradygmatu X weryfikowania rzeczywistości.

Jeżeli pojęcie „weryfikować” stosujemy zamiennie z pojęciem „sprawdzać”, to deklaracji wyżej wskazanej przypiszemy utożsamianie relacji logicznych z fizycznymi. Sprawdzamy nasze domysły, przypuszczenia, hipotezy, czyli jakiś rodzaj wiedzy o tym, co jest jej przedmiotem. Albo sprawdzamy zgodność lub niesprzeczność naszych przekonań z regułami logiki, normami moralnymi, obyczajowymi, prawnymi np. konstytucją.

7. Utożsamianie struktury składnika języka ze strukturą opisywaną przez ten składnik relacją obiektywną, pozajęzykową. Dowód pośredni stanowią wyniki badań empirycznych. Studenci odpowiadali na pytanie: które wypowiedzi informują o związkach między zjawiskami?

Tabela 1

Które odpowiedzi informują o związkach?

Wskazania zdań o zależnościach	Studenci I r.	Studenci V r.	Studenci filozofii
4. Przy nagrzewaniu pręt metalowy rozszerza się	16874,7	7382,0	8792,6
5. Większy wpływ na innych członków grupy ma ten spośród nich, który posiada ważne dla nich informacje	9040,0	3539,3	4547,9
6. Gdy grupa jest stale w sytuacji zagrożenia zewnętrznego, to łatwo wytwarza się w członkach grupy dążenie do współpracy	16171,6	7179,6	8186,2
N	225	89	94

Źródło: E. Narkiewicz-Niedbalec (2006), Socjologia poznawcza uczącej się młodzieży, Zielona Góra, s. 181.

Przypuszczenie o tym, że budowa (struktura) zdania „5”, a nie treść przesądza o jego „dyskryminowaniu” sprawdzamy, dokonując porównania procenta wskazań trzech par zdań zawierających informację o związkach

między zjawiskami. Badani byli studenci matematyki i zarządzania WSP i PZ w Zielonej Górze (Hajduk, Hajduk 1998, s. 139).

Tabela 2

Trafne wskazania pary zdań

	Zdania	N	%
1.	4^5	11	3,9%
2.	4^6	115	41,2%
3.	5^6	40	14,3%
N		279	

Zdania „4” i „5” mają różną treść i różną budowę (zob.: tabela 1).

Zdania „4” i „6” mają podobną budowę, treść różną. Budowa ich odpowiada relacjom realnym: pierwsze wymienione jest uwarunkowanie, a drugie – jego następstwo.

Zdanie „5” i „6” mają podobną treść, ale różną budowę, co ogranicza wskazania obu jako wypowiedzi zawierających wiedzę o związkach między zjawiskami. Badani właściwie wykluczają taką możliwość, aby zdania o różnej treści i o różnej budowie zawierały taki sam rodzaj wiedzy, wiedzę o związkach między zjawiskami. Podobna treść zdań (5^6) osłabia presję budowy jednego na jego „dyskryminację”.

8. Innym przykładem utożsamiania przez studentów porządku fizycznego i logicznego jest uznanie relacji fizycznych, np. dwóch ulic w Zielonej Górze: ul. Ułańskiej i ul. Westerplatte, które się krzyżują za wyznacznik relacji logicznych między zakresami nazw: „ul. Ułańska” i „ul. Westerplatte”. Zakresy tych nazw wykluczają się. Każda z tych nazw oznacza tylko jeden obiekt, każda inny, są one nazwami jednostkowymi. A zakresy nazw jednostkowych są zamienne albo wykluczają się. Nie mogą natomiast krzyżować się te zakresy.

Inny przykład odmienności relacji fizycznych i logicznych. Serce X-a jest częścią organizmu X-a. Ale zakres nazwy „serce X-a” i nazwy „organizm X-a” wykluczają się. Żadna część nie jest bowiem całością, a żadna całość nie jest częścią, którą uznajemy za jej składnik. Domyślamy się, że utożsamianiu porządku logicznego i fizycznego sprzyja akceptacja założenia: porządek fizyczny określa porządek logiczny. Wskazane wyżej założenie wyklucza, aby zdanie, które ma budowę odmienną niż relacje między zjawiskami lub cechami opisywało te relacje.

Reguły gramatyki języka polskiego nie wykluczają możliwości tworzenia zdań, których budowa jest inna niż relacje między zjawiskami, cechami opisywanymi przez zdanie. Zdania takie mają wartość logiczną: są prawdziwe albo fałszywe.

W związku z tym domysłem dobrze będzie przypomnieć dopuszczalne relacje między porządkiem logicznym i fizycznym. Co jest możliwe logicznie nie jest możliwe fizycznie.

„Jeśli niektórzy przedszkolacy są studentami, to niektórzy studenci są przedszkolakami.”

Zakresy nazw wykluczają się, a zbiory osób oznaczone przez ich nazwy są zupełnie rozłączne.

Zdanie przedstawione wyżej ma budowę implikacji, a implikacja jest prawdziwa wówczas, gdy jej poprzednik jest fałszywy, niezależnie od logicznej wartości następnika. Ten postulat logiki spełnia przedstawione zadanie. I jest ono prawdziwe.

B. Utożsamianie powinności z realnością.

Badania Małgorzaty Stefanowskiej (1988) poświadczają, że znacznie większy procent respondentów z wyższym wykształceniem niż respondentów o innych poziomach wykształcenia informuje badacza o tym, iż w określonym przez pytanie czasie byli w filharmonii na koncercie, w teatrze, na wystawie malarstwa itp. Także ci, którzy w określonym czasie nie odwiedzili wymienionych instytucji. Odpowiedzi tej kategorii respondentów dostosowane są do ich powinności wpisanych do wzoru człowieka kulturalnego. Oni utożsamiają powinność z realnością.

Podobne utożsamienie poddałem dyskusji. Studenci socjologii analizowali wyniki badań absolwentów dwóch uczelni wrocławskich: Politechniki i Akademii Ekonomicznej przeprowadzonych przez Tadeusza Stalewskiego (2000). Badani absolwenci opisywali oddziaływanie uczelni na nich, ich zdaniem efekty owych oddziaływań. Przypisują oni uczelni pozytywne sprawstwo, takie, iż ukształtowała w nich samodzielność. Około 3/4 absolwentów każdej uczelni taki efekt oddziaływania przypisuje jej. Pytani przeze mnie studenci socjologii wyrażali pewność, że uczelnie wyżej wymienione ukształtowały w badanych absolwentach samodzielność. Nie zauważyli tego, że badani wyrażają ocenę uczelni, swoje przekonanie, a nie opisują stopnia realności takich oddziaływań. Badani absolwenci prawdopodobnie dokonują utożsamiania powinności z realnością. Skoro uczelnia powinna uczyć samodzielności, szczególnie cennej cechy, a oni studiowali, to takie kompetencje nabyli na uczelni, które wyznaczają ich samodzielność. Nie wiemy, czy praktycznie potwierdzili w decyzjach zawodowych lub prywatnych przypisane sobie kompetencje – samodzielność. Podobne wyniki uzyskały autorski: Maria

Ćwiakalska, Paulina Hojda, Mariola Ostrowska-Zakrzewska (2011, s. 325).

Utożsamianie powinności z realnością sprzyja wypowiadaniu oczekiwań, wymagań, za pomocą formuł zredagowanych w trybie orzekającym:

- a) dziennikarz ujawniając naruszenie prawa przez posła, biznesmena dokonuje wystarczającej staranności w pozyskiwaniu informacji o nich,
- b) ksiądz dotrzymuje tajemnicy spowiedzi,
- c) nauczyciel ocenia sprawiedliwie uczniów.

Takie sformułowania komunikują powinność, gdy adresowane są do określonej kategorii osób. Natomiast mogą opisywać zachowania realne, gdy wskazany jest podmiot przejawiający zachowania postulowane. Wówczas takie zdania są tezami empirycznie rozstrzygalnymi.

Innym uwarunkowaniem utożsamiania powinności z realnością jest presja aksjologicznej normy: „zachowaj spójność przekonań moralnych”. Skoro mój oponent (w szczególności wróg polityczny) popiera ustawę o zapłodnieniu in vitro, a o tym publicznie komunikuje, to jest za stosowaniem aborcji i eutanazji. Odwrotnością takiego schematu myślenia jest wnioskowanie rozpoczynające się od przesłanki przeczącej. Kto akceptuje zdanie: „nie ma istoty doskonalszej od człowieka”, ten nie szanuje ludzi, nie przestrzega norm etycznych, nie przestrzega norm obyczajowych. Reguły logiki nie wymuszają przyjęcia żadnego przekonania, bowiem żadne nie jest wnioskiem sformulowanym przy wykorzystaniu treści owego zdania:

- a) nie szanuje innego człowieka lub:
- b) nie respektuje żadnej normy moralnej lub:
- c) nie respektuje żadnej normy obyczajowej.

Ład (spójność) ułatwia przewidywanie. Ład powinnościowy jest spójnym układem składników (norm), co sprzyja jego utożsamianiu z ładem realnym. Łatwiejszym dla przedstawienia studentom omawianego problemu okazał się ten przykład.

Ze zdania: „Piotr nie może udzielić pomocy wszystkim oczekującym od niego pomocy” wyprowadzamy domysły:

- a) nie udziela pomocy nikomu,
- b) udziela pomocy nielicznym.

Żaden domysł nie jest uprawomocniony przez reguły logiki, one wzajemnie się wykluczają. Sprawdzenie domysłu może być dokonane przez obserwacje lub wywiad z Piotrem.

C. Utożsamianie możliwości z realnością.

Ustalenie trafności przekonania X-a o tym, że może zdać egzamin jest zdanie egzaminu. Wszedł do mojego gabinetu student i zapytał: „Czy mogę wejść?”. Odpowiedziałem: „Skoro pan wszedł, to potwierdził pan przypuszczenie, że pan może wejść”. Student zapytał o zgoła coś innego: „Czy ma moje przyzwolenie na wejście do mojego gabinetu”. Ale tej różnicy nie dostrzegł.

Utożsamianiu możliwości z realnością sprzyja trudność sprawdzenia trafności przekonania o tym, że pewna wartość spełnia przypisaną jej funkcję społeczną, nadaje sens czynnościom, np. modlitwa o powrót do zdrowia przed operacją chorego.

Przekonanie nasze przesądza o realności stanów możliwych wówczas, gdy jest empirycznie nierozstrzygalne. Skoro symbol orła obecny jest w kulturze społeczeństwa przez XX wieków, to spełnia pozytywne funkcje w życiu członków tego społeczeństwa. A skoro PSL obecne jest ponad 100 lat w historii Polski, to spełnia oczekiwania, aspiracje wielu Polaków.

System promocji naukowych w Polsce realizowany jest przez dziesięciolecia, sprzyja więc wyselekcjonowaniu elity intelektualnej. Taką funkcję przypisywali mu jego twórcy.

Zauważyć można, że przekonania, tak samo jak wartości, mają siłę motywacyjną wówczas, gdy są zinstytucjonalizowane lub zinternalizowane. Zarejestrowane wyżej przekonania są z pewnością zinstytucjonalizowane.

O skuteczności antybiotyku nie przesądza przekonanie zinternalizowane przez pacjentów ani jego instytucjonalizacja w przekazie dydaktycznym uczelni medycznej. Teza o jego skuteczności jest empirycznie rozstrzygalna.

Akceptacja tych zdań wspomagana jest racjami pozalogicznymi, które przez akceptujących je nie są artykułowane. Akceptowanie opisowego zdania przeczącego jest uznane przez odrzucających to zdanie za ułomność intelektualną, a ta sprzyja przejawianiu zachowań niemoralnych i nieobyczajnych. I w ten sposób możliwość została utożsamiona z realnością. Wskazać też trzeba na inną trudność odróżnienia przez studentów możliwości od realności. Trzy zdania komunikują wiedzę o uwarunkowaniu złego samopoczucia ich autora, chociaż mają różną budowę:

1. Obniża się ciśnienie powietrza i czuję się źle.
2. Przy obniżeniu się ciśnienia powietrza czuję się źle.

3. Gdy obniża się ciśnienie powietrza, to czuję się źle.

Niektórzy metodologowie upowszechniają pogląd, że myślenie hipotetyczne, osobliwe dla nauk empirycznych, jest opisem stanów możliwych, a nie realnych, takich też, które w wersji dokładnie opisanej nie urzeczywistnią się nigdzie (Grodziński 1986).

Utożsamianie porządku realnego z aksjologicznym:

1. Udzielanie pomocy społecznej jakiejś kategorii ludzi jest zachowaniem ocenianym pozytywnie. Nawet ustalenie skutków negatywnych dla korzystających z pomocy nie przesądza o zaniechaniu udzielania pomocy. Nieskuteczność udzielanej pomocy też nie skłania do rezygnacji z jej udzielania.
2. Wykonywanie czynności przez rodziców za dziecko jest oceniane pozytywnie i ta ocena przenoszona bywa na skutek, tym pewniej, im trudniej zauważyć, iż skutek jest negatywny, np. ograniczenie osiągnięcia przez nie samodzielności.

Można wskazać relacje realne, mianowicie takie, że różne uwarunkowania wywołują jeden skutek. A każde uwarunkowanie jest oceniane inaczej. Oto przykład: „Ludzie, którzy ulegli degradacji społecznej albo dostąpili szybkiego awansu, wykazują silniejszy stopień uprzedzeń etnicznych aniżeli ludzie o stabilnej pozycji społecznej” (Malewski 1975, s. 346).

A oceniane negatywnie określone społeczne położenie dzieci może sprzyjać osiągnięciu sukcesów przez nie w okresie pracy zawodowej. Badania naukowe dostarczyły rzetelnej wiedzy o relacjach: trudne dzieciństwo-aktywność w okresie dorosłości. „Ludzie, którzy mieli nieszczęśliwe dzieciństwo, gotowi są więcej poświęcić dla osiągnięcia awansu społecznego niż ludzie, którzy mieli szczęśliwe dzieciństwo, pełne serdeczności i akceptacji ze strony rodziców” (Malewski 1975, s. 346).

Konsekwencje omawianego przez nas utożsamiania porządku realnego z aksjologicznym odczytujemy w konstatacji Stanisława Ossowskiego. Píše on: „[...] nie dopuszcza się przyczynowych wyjaśnień, przy których zjawisko oceniane pozytywnie mogłoby być uwarunkowane przyczynowo przez zjawisko oceniane negatywnie albo przy których pozytywne zjawiska mogłyby mieć ujemne skutki.” (1962, s. 82).

Takie założenie jest następstwem respektowania postulatu etycznego, domagającego się od adresatów zachowania spójności w stosowaniu ocen etycznych.

Literatura

- BECK U. (2002), Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności, przekł. S. Cieśla, Warszawa.
- BRONFENNBRENNER U. (1981), Die Ökologie der menschlichen Entwicklung, Stuttgart.
- CLARKE D. (2005), Zachowania prospołeczne i antyspołeczne, Gdańsk.
- ĆWIAKAŁSKA M., HOJDA T., OSTROWSKA-ZAKRZEWSKA M. (2011), Losy zawodowe absolwentów Uniwersytetu Jagiellońskiego na przykładzie rocznika 2007/2008 w świetle badań przeprowadzonych przez zespół badawczy Biura Karier Uniwersytetu Jagiellońskiego, „Rocznik Lubuski”, T. 37, cz. 2.
- DOLIŃSKI D. (2010), Psychologiczne mechanizmy reklamy, Gdańsk.
- FORGAS J. P., WILLIAMS K. D., WHEELER L., (RED.) (2005), Umysł społeczny, Gdańsk.
- GRODZIŃSKI E. (1986), Myślenie hipotetyczne. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź.
- HAJDUK E. (2006), Hipoteza w badaniach społecznych. Poradnik dla studentów, Zielona Góra.
- HAJDUK E., HAJDUK B. (1998), Deskryptywne i normatywne składniki języka – wskazania studentów, [w:] Humanizm-Prakseologia-Pedagogika, red. Z. Wołk, Zielona Góra.
- HURRELMANN K., ULICH D., (Hrsg) (1991), Neues Handbuch der Sozialisationsforschung, Weinheim und Basel.
- JASIŃSKA-KANIA A., NIJAKOWSKI L.M., SZACKI J., ZIÓLKOWSKI M., (RED.) (2006), Współczesne teorie socjologiczne, t. 1, t. 2, Warszawa.
- LEWICKA M. (1993), Aktor czy obserwator, Warszawa-Olsztyn.
- LEWICKA M. (2008), Dwuścieżkowy model aktywnością społecznej: kapitał społeczny czy kulturowy?, [w:] O różnych obliczach altruizmu, red. D. Rutkowska, A. Szuster, Warszawa.
- MALEWSKI A. (1964), O zastosowaniach teorii zachowania, Warszawa.
- MALEWSKI A. (1975), O nowy kształt nauk społecznych, Warszawa.
- NARKIEWICZ-NIEDBALEC E. (2006), Socjalizacja poznawcza uczącej się młodzieży, Zielona Góra.

- OSSOWSKA M. (1970), Normy moralne. Próba systematyzacji, Warszawa.
- OSSOWSKI S. (1962), O osobliwościach nauk społecznych, Warszawa.
- POSPISZYL I. (2008), Patologie społeczne, Warszawa.
- PSZCZOŁOWSKI T. (1978), Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji, Warszawa.
- RUTKOWSKA D., SZUSTER A., (RED.) (2008), O różnych obliczach altruizmu, Warszawa.
- STALEWSKI T. (2000), Kształcenie i zawód specjalisty zarządzania, Wrocław.
- STEFANOWSKA M. (1988), Odbiorcy kultury. Deklaracja i rzeczywistość, Warszawa.
- STRELAU J., DOLIŃSKI D., (RED.) (2008), Psychologia, t. 1, t. 2, Gdańsk.
- SZTOMPKA P. (1973), Teoria i wyjaśnianie: z metodologicznych problemów socjologii, Warszawa.
- SZTOMPKA P. (2005), Socjologia. Analiza społeczeństwa, Kraków.
- ZIEMBIŃSKI Z. (1992), Logika praktyczna, Warszawa.
- ZNAMIEROWSKI Cz. (1957), Oceny i normy, Warszawa.

Edward Hajduk

WHAT I WOULD LIKE TO TEACH TO STUDENTS OF SOCIAL SCIENCES

Abstract

The article discusses the consequences of the division of problems into: a/ main and b/ detailed, and the division of hypotheses into: c/ general and d/ detailed. It also shows the consequences of the assumption about the equivalence of conditions listed in detailed hypotheses in order to maintain or reject the general hypothesis.

Moreover, the paper indicates the consequences of a subjective attitude towards the hypothesis revealed by its author. The attitude is expressed by such words as „I assume that...”.

The paper also deals with several versions of identifying various orders: a/ physical, b/ logical, c/ syntactical and d/ semantic. It additionally discusses the consequences of some methodological declarations.

Mirosław Kowalski*

NOBILITOWANIE IDEOLOGII SPOŁECZNYCH PRZY POMOCY NAUKI (IDEOLOGIZOWANIE NAUKI) – ANALIZY I REFLEKSJE

Jako strategię nobilitowania ideologii społecznych przy pomocy nauki rozumiem odwoływanie się przez te ideologie do argumentów naukowych. Różne są sposoby tego „odwoływania się”, a więc „miksowania” twierdzeń ideologicznych z naukowymi¹. Wydaje mi się, że zjawisko to jest uświadamiane w pedagogice, co może mieć szczególnie duże znaczenie, bo w mało której dyscyplinie humanistyki uideologizowanie twierdzeń naukowych ma tak duże konsekwencje praktyczno-społeczne (Śliwerski 1996, 2007).

Chyba najczęściej stosowany sposób to przytaczanie w dyskusjach ideologicznych wniosków z analiz naukowych. Wybór analiz to wszak preferencja ideologiczna. Nie prezentuje się na ogół wszystkich analiz na określony temat, lecz wybiera te, których wnioski zgodne są z postulatami ideologii. „Dostęp” nauki do ideologii jest więc poddany reglamentacji ideologicznej. Sito selekcji przechodzą tylko takie analizy naukowe, które jak najsilniej dowodzą słuszności postulatów ideologicznych.

W publikacji książkowej *Świadomość aksjologiczna i podmiotowość etyczna* (2010) wykazałem razem ze Współautorem powyższej książki pewien błąd inferencyjny, który pojawia się często przy argumentowaniu zdań normatywnych. Błąd polega na przypisywaniu zdaniom orzekającym o rzeczywistości statusu zdań normatywnych. Zdania tych dwóch rodzajów (zdania orzekające o rzeczywistości i normatywne) przynajmniej retorycznie traktowane są jako tego samego statusu – i kompilowane w ten sposób, że zdania orzekające coś o rzeczywistości traktowane są jako wystarczający argument za określonym rozstrzygnięciem normatywnym. Dla przykładu,

***Mirosław Kowalski** – prof. nadzw. dr hab., Kierownik Katedry Teorii i Filozofii Wychowania Uniwersytetu Zielonogórskiego. Członek Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN.

¹Podobnym zagadnieniem interesowali się Noam Chomsky i Noam Chomsky razem z Edwardem S. Hermanem – odpowiednio: N. CHOMSKY, *Media Control. The spectacular Achievements of Propaganda*, Steven Stories Press, New York 2002; E. S. HERMAN, N. CHOMSKY, *Manufacturing consent. The Political Economy of the Mass Media*, Pantheon Books, New York 1988.

fakt, że większość ludzi uznaje za wskazane zalegalizować aborcję miałyby być wystarczającym argumentem dla zdania typu: „Aborcja jest czymś dobrym” (jakkolwiek opowiedzenie się za legalizacją nie oznacza jeszcze w tym przykładzie uznania dobra moralnego aborcji: tutaj założonoby taką odpowiedniość treściową zdań). Problem natury filozoficznej, który kwestionowałby możliwość argumentowania poprzez zjawiska doświadczenia empirycznego (czyli poprzez to, jak jest) za określonymi rozstrzygnięciami normatywnymi (czyli za tym, jak być powinno) jest tego rodzaju: zdania orzekające o rzeczywistości przynależą do innego typu zdań niż zdania normatywne i „przejścia” od jednego do drugiego typu są bardziej zniuansowane niż sugerowałaby to retoryka przykładu z aborcją. Jest mianowicie problemem do głębszego rozważenia, w jaki sposób zdania orzekające o rzeczywistości mogłyby być argumentami dla zdań normatywnych. Retoryka debaty publicznej (choć nie tylko jej) „usuwa” ten problem i zrównuje co do statusu zdania normatywne z orzekającymi o rzeczywistości. Te ostatnie miałyby być odpowiednimi i wystarczającymi argumentami dla wykazania słuszności określonego rozstrzygnięcia normatywnego.

Kłopot pierwszego z sygnalizowanych tutaj sposobów powoływania się przez ideologie na naukę ukazany został powyżej. Ideologie „przeocza” trudność wynikającą z nierówności statusów twierdzeń normatywnych i naukowych. Na tym kłopoty się wszak nie kończą. Inny kłopot: ideologie w sposób wybiórczy odnoszą się do dorobku nauki, wybierając z niego jedynie to, co pozostaje w zgodzie z postulatami ideologii. Nasuwającą się tu odmienność praktyk naukowych od ideologicznych chciałbym wyrazić w języku metodologii. Gdyby w przestrzeni praktyk naukowych badacz uwzględniał tylko określone fakty (i milczał na temat pozostałych), zostałby oskarżony o niestaranność przy gromadzeniu bazy faktów badawczych. W przypadku ideologii nie chodziłoby o przeoczenie niektórych faktów, lecz o rozmyślne ich nieuwzględnianie, za które badacz w nauce zapłaciłby cenę oskarżenia o fałszerstwo badawcze.

Inny sposób włączania nauki w dyskusję ideologiczną polegałby na zastępowaniu twierdzeń naukowych przez ideologiczne. Można utrzymywać, że takie zastępowanie jest domeną ideologii *par excellence*, mnie jednak chodzi o szczególny typ zastępowania i upieram się, że samo słowo „zastępować” pasuje tu najadekwatniej. Chyba najwidoczniejsze przykłady zastępowania to ignorowanie względnie jednoznacznych rozstrzygnięć naukowych na jakiś temat i zastępowanie takich rozstrzygnięć zdaniami niezgadzającej się z nimi ideologii. Ideolog twierdziłby, że rzeczywistość jest inna niż głosi to nauka. On sam – z powodu silnego przekonania o słuszności ideologii – chciałby przedstawiać taką wizję świata, która znajduje zakwestionowanie

w aktualnej wiedzy naukowej. Przezorny ideolog podchwyciłby zapewne tę słabość nauki, która wiąże się ze słowem „aktualna”. Głosiłby więc, że nie jest wykluczone, iż dotychczasowe badania na dany temat zostały wykonane nieprawidłowo (powołanie się na rozmaite możliwe powody nieprawidłowości – od posądzeń badacza o stronniczość, przez stwierdzenie, że badania zostały wykonane w okresie, w którym analizowane zjawiska społeczne zachowywały się inaczej niż zwykle, bo różne od normalnych były nastroje społeczne, aż do bardziej wyrafinowanych oskarżeń, że do badania zakwalifikowano niereprezentatywną próbę badawczą) i że w przyszłości nauka przyniesie zapewne nowe, prawidłowe wnioski – czyli zgadzające się z wytycznymi ideologii. Strategia powątpiewania w poprawność procedury naukowej pojawiałaby się przy tym tylko u ideologa przezornego – który chciałby się odnosić do kłopotliwych rozstrzygnięć nauki, zamiast kamuflować przed odbiorcami ideologii fakt istnienia takich rozstrzygnięć (mimo że klienci ideologii, gdyby włożyli w to odpowiednio dużo wysiłku, sami znaleźliby takie rozstrzygnięcia nauki). Przypadek z ideologią złośliwie zafałszowującą obraz rzeczywistości jest najbardziej radykalny. Prawdopodobnie z powodu łatwości wykazania nieprawdziwości ideologii oraz z obawy przed kompromitacją u ludzi, którzy by ją głosili, pojawia się najrzadziej. Znacznie częstszy przypadek polega na takim zastępowaniu twierdzeń naukowych ideologicznymi, kiedy twierdzenia naukowe są niepełne i za mało jednoznaczne, by uformować określoną wykładnię rzeczywistości. Toruje to drogę interpretacjom ideologicznym. Chcę bowiem uważać, że istnieje taki typ interpretacji, którym zarządzają wyraźne motywy ideologiczne. Odróżniam go od interpretacji, którymi zarządzają ciekawość poznawcza, skłonność do fantazjowania czy inne tego typu tendencje poznawcze, które zależą w dużej mierze od indywidualnych cech charakteru interpretatora. W przypadku interpretacji ideologicznej mielibyśmy do czynienia z podmiotem, który z powodów ideologicznych chce określonego wniosku ze zniuansowanych bądź niepełnych konkluzji z analiz naukowych. Interpretacja ideologiczna polegałaby więc na dyktowanej preferencją ideologiczną selektywności wobec takich wniosków naukowych, które nie pozwalają uformować jednoznacznej wykładni rzeczywistości.

Inny (i ostatni spośród tych, które chcę tu omówić) sposób mieszania nauki z ideologią dotyczyłby ideologicznego limitowania praktyk poznawczych nauki. Wektor oddziaływań byłby więc inny niż w poprzednich przypadkach. Inaczej niż w tamtych chodziłoby bowiem o ingerowanie ideologii w naukę – zamiast wzmacniania ideologii rozstrzygnięciami nauki (choć i tutaj selekcja tych rozstrzygnięć byłaby limitowana ideologicznie). Przypadek ingerowania ideologii w naukę obejmowałby różne możliwości w zakresie

perswazji ideologicznej wobec nauki. Obejmowałyby one wszystkie etapy analizy naukowej – począwszy od wyłonienia problemu badawczego, przez jego sformułowanie w określonym języku, skompletowanie próby badawczej, na opracowaniu wyników oraz ich interpretacji kończąc. Wydaje się przy tym, że istotniejszym elementem ideologizacji nauki byłaby tutaj strategia językowa: określone kompleksy preferowanych słów i ulubionych aspektów problemu badawczego, eksploatowane w analizie i późniejszej interpretacji wyników. Gra ideologiczna nie dotyczyłaby więc rzeczywistości badawczej (rzeczywistości, którą poddaje się analizie naukowej) – lecz jej językowego zsymbolizowania. Ideologie kształtujące naukowy obraz rzeczywistości operowałyby więc na poziomie języka opisu i interpretacji rzeczywistości. Działając w domenie nauki, nie pozwalałyby sobie na formułowanie postulatów zmiany świata, lecz woalowałyby te postulaty w taki sposób, że stanowiłyby one następniki implikacji, które zawierałyby się w formułowanych stanowiskach naukowych. Relacja pomiędzy twierdzeniami nauki jako „bazą” uprawomocniającą pewne postulaty ideologiczne a samymi postulatami jako praktycznymi dyrektywami z twierdzeń naukowych byłaby wszak zagadnieniem z socjotechniki prezentowania wyników badań na rzecz ideologii. Nie to zaś interesuje mnie tu w pierwszej kolejności.

W mechanizmie ingerowania ideologii w naukę dałoby się wydzielić bardzo określone momenty „strukturalne”. Ingerowanie to spełniałoby się przez ściśle określone, dobrze zauważalne elementy formułowania analiz i wniosków naukowych. Ideologia „podpowiadałaby” mianowicie, które problemy badawcze są **ważne**, które średnio ważne, które zaś są na tyle mało istotne, by się nimi w ogóle zajmować. Kwestia ważności jednych problemów i nieistotności innych angażowałaby aksjologiczno-normatywne elementy ideologii. Ideologia „podpowiadałaby” również, w jakim języku najwłaściwiej jest formułować problemy badawcze – czyli w jakich słowach nazywać rzeczywistość, którą pragnie się badać. Słowa te – użyte już we wstępnym etapie badań – pojawiałyby się w konkluzjach badawczych. Posłużmy się przykładem badań, które komunikują o stopniu dyskryminacji pewnych kategorii społecznych w Polsce. Słowo „dyskryminacja” zawierałoby się więc już w sformułowaniu swego przedmiotu – już w założeniu badacza byłyby więc badaniami nad dyskryminacją. Jest zaś sprawą dyskusyjną, czy to, o czym myślał badacz, pisząc słowo „dyskryminacja” przy formułowaniu przedmiotu badań, istotnie było dyskryminacją. Pojawia się więc zagadnienie symbolizowania rzeczywistości w słowie na etapie samego formułowania przedmiotu analiz naukowych. Hermeneutyki doprowadzające do zsymbolizowań językowych mają elementy ideologiczne. Wyrażają się one w uprzywilejowaniu określonych wartości, preferencji dla określonego języka opisu, bywają uwa-

runkowane interesami politycznymi. Jak się wydaje, właśnie na tym elemencie ideologizacji, krytykując tradycyjne orientacje w nauce, koncentrują się poststrukturaliści. Nie chodzi im więc o takie, opisane przeze mnie strategie ideologizacji nauki, które można by określić mianem złośliwych, jawnych, intensywnych (podaję łącznie kilka określeń, bo pojedynczo nie są one do końca adekwatne), lecz raczej o strategie „podskórnego”, „cichego”, ale, przynajmniej zdaniem poststrukturalistów, brzemienne w silne konsekwencje ideologizowania nauki. Właśnie tym problemem – „cichych” ideologizacji nauki – chcę się zająć poniżej.

Strategie ideologizowania nauki, które opisywałem powyżej, mają charakter aktywnego i względnie otwartego (jawnego) ideologizowania praktyk analityczno-retorycznych w nauce. Są elementami względnie dobrze czytelnymi strategii retoryki publicznej. Na ogół nie przybierają wyrafinowanych form. To, które elementy ideologiczne zostały „wymieszane” z określonymi elementami naukowymi, kto za to odpowiada, co chce przez to politycznie osiągnąć jest dosyć czytelne. Fakt przeważnie niskiego wyrafinowania jawnych strategii mieszania nauki z ideologią nie powoduje jednak słabych recepcji społecznych. To, że „mieszanie” elementów nauki z ideologicznymi jest potencjalnie łatwo demaskowalne, nie prowadzi jeszcze do społecznych demystyfikacji ideologii w przytaczanych publicznie twierdzeniach naukowych. Często bywa i tak, że ideologiczny kontekst twierdzeniach naukowych umyka uwadze opinii publicznej.

Strategie lepiej ukrytych ideologizacji nauki są však potencjalnie jeszcze niebezpieczniejsze. W ich przypadku ukryte w nich ideologie jest bowiem jeszcze trudniej zdekonspirować. Bywają subtelnie zawierane w twierdzeniach naukowych. Ich dekonspiracja w elementach naukowych nie prowadzi jeszcze do natychmiastowego odrzucenia twierdzeń naukowych. Otwiera tylko drogę do publicznych negocjacji o adekwatne znaczenia.

Wydaje się, że właśnie ten sposób ideologizowania tradycyjnej nauki był elementem kontestacji ze strony poststrukturalistów. Centrum krytyki nie koncentruje się więc na strategiach jawnego manipulowania nauką z motywów ideologicznych, lecz dotyczy starannie ukrytych manipulacji naukowo-ideologicznych. Słowo „manipulacja” jest trafne, bo wytknięcie tradycyjnym orientacjom w nauce ideologii aksjologiczno-normatywnych, przynajmniej retorycznie, równa się zdyskredytowaniu ich twierdzeń. Jest przy tym znamienne, że dyskredytacja analiz tradycyjnych nauk społecznych nie odbywa się w na ogół stosowanym do tego celu języku metodologicznym ani nie korzysta z tradycyjnego pojęcia fałszu. Język krytyki tematyzował raczej urabianie świadomości społecznej, które skutkowało wykluczeniami kolejnych kategorii społecznych, społecznymi opresjami symbolicznymi wobec

mniejszości (język narracji publicznej) i cementował się przy pomocy pojęć retoryki afirmatywno-podmiotowej i równościowej (odwołującej się do haseł egalitaryzmu, poszanowania prerogatywów jednostki, respektu dla samorealizowania się ludzi). Poststrukturalizm rezygnował więc z tradycyjnej krytyki naukowo-metodologicznej na rzecz dyskredytowania przeciwników naukowych w przestrzeni społecznych konsekwencji ich twierdzeń. Przeniesienie centrum krytyki jest dosyć wymowne. Pokazuje pożądaną wektor działań poststrukturalistów, których celem jest modyfikacja świata społecznego, z drugiej zaś strony wskazuje na niechęć do tradycyjnych pojęć naukoznawczych. Jest wszak godne podkreślenia, że pojęcia te i tak przewijają się w retorykach wystąpień poststrukturalistów. Wydaje mi się, że pojawiają się nawet w ich tekstach naukowych, bo wytworzona przez poststrukturalistów mapa pojęć nie jest w pełni wyczerpującym ekwiwalentem tradycyjnego języka nauki. Rozwinę tę tezę w innym miejscu: **tworzone pojęcia tylko w deklaracjach swych autorów oddzielają się od tradycyjnych pojęć, w praktyce odnoszą się zaś do tych samych desygnatów i odnawiają te same problemy.** Teoretyczne „odświeżenie” w dyskusji byłoby więc tylko pozorne. Wnikliwsza analiza siatki pojęć naukoznawczych poststrukturalizmu doprowadziłaby do problemów omawianych przez pojęcia tradycyjnego języka analizy nauki. Wymownym argumentem za taką tezą jest fakt, że tradycyjne pojęcia wprost albo w trudny do przeoczenia sposób zawierane są w retorykach wypowiedzi poststrukturalistów. Jest oczywiście sprawą dyskusyjną, czy ich pojawianie się tam demonstruje tylko siłę oddziaływania tradycyjnych nawyków językowych, czy też wskazuje na sprawę znacznie poważniejszą: że odejście od pewnych tradycyjnych pojęć jest po prostu niemożliwe, bo są one niezbywalnymi elementami analiz nauki.

Strategie ideologizacji, krytykowane przez poststrukturalistów, dotyczą bezpośrednio (wskazywanie na określony język formułowania przedmiotu badań oraz wniosków) lub pośrednio strategii językowych. Można je zmetaforyzować jako grę o język. Ideologiczni gracze w nauce chcieliby zawłaszczyć język analizy naukowej. To sformułowanie jest mało precyzyjne: przedmiotem gry są sugestywne społecznie elementy języka naturalnego, stosowane przy formułowaniu przedmiotu badań, problemów badawczych i wniosków z badań. One symbolizują językowo rzeczywistość, którą chce się badać. Określone ujęcie językowe wytwarza określony problem badań. To samo zachowanie aktorów społecznych możemy nazwać w określonych kontekstach sytuacyjnych bojkotowaniem przez nich rządu określonego państwa, wyrazem solidarności z dysydem politycznym więzionym przez ten rząd, wyrazem lojalności wobec praw człowieka (które łamie rząd państwa,

który więzi dysydenta), głosem sumienia indywidualnych aktorów i pewnie na wiele innych sposób. Wszystkie sformułowania odnoszą się do względnie podobnej puli obserwowalnych zachowań. Problem określonego ujęcia językowego nabiera więc niezwykle istotnego znaczenia. Istotne jest to, że za określone ujęcie językowe przynajmniej współodpowiadają elementy ideologiczne.

Można przyjąć tę diagnozę zachowań interpretacyjno-retorycznych badaczy i spróbować zbadać jej konsekwencje. Wydaje mi się, że są łatwe do wyprowadzenia. W wariancie, który stanowiłby nienaciągany wniosek praktyczny z takiej ekstrapolacji, powinno się zaakceptować nauki wszystkich grup i kategorii chcących po swojemu interpretować i nazywać rzeczywistość społeczną. Każda z grup i kategorii miałaby prawo do osobnej nauki. Jeśli nie można by przesądzić, który język opisu świata społecznego jest adekwatny, który nie, trzeba by dopuścić wszystkie języki. Nie byłoby żadnych podstaw teoretycznych do orzekania o wyższości jednego języka nad innym. Wszystkie byłyby równoprawne.

Formułuję pewien model idealizacyjny, mając przeświadczenie o jego niedokładności. W praktyce naukowej spotykamy się wszak z tendencjami przypominającymi ten model. Wektor tendencji pokrywa się z zaleceniami wyprowadzonymi z modelu, który wysymulowałem. Pewne pojęcia są na tyle niezobowiązujące dla badaczy odczuwających różne lojalności ideologiczne, że jednakowa kwalifikacja opisowa tych samych zjawisk wydaje się u nich opresyjna. Utrudniają ją ideologie aktywnie angażowane do praktyki naukowej. Pewne mniejszości społeczne dysponują lobby naukowym, które uprawomocnia dążenia polityczno-ideologiczne tych mniejszości przy użyciu analiz naukowych. Pojęcia, które przyjmuje się do opisu świata społecznego są odpowiednio selekcjonowane. Wybiera się spośród pojęć koncentrujących się na takich kompetencjach jednostki, które są symbolizowane ideologicznie. Dyskusja nad tymi kompetencjami pojawia się też jako temat debaty politycznej. Może to wprowadzić wskazywać na autonomiczność polityczną badaczy, emancypujących się od starć politycznych na rzecz niezawisłych analiz naukowych, może być wszak interpretowane na odwrót: jako chęć czynnego zaangażowania się w debatę polityczną po stronie określonego stronnictwa politycznego debaty. Do takiego wniosku skłaniają nietajone związki lobby obrońców praw mniejszości z określonymi badaczami.

Twierdzenia naukowe dyferencjuje od ideologicznych standard bezstronnego reprezentowania rzeczywistości. Standard ów był poddawany daleko idącym rewizjom, włącznie z odrzuceniem go w niektórych nurtach nauki. Analizując historyczne losy idei prawdy, pierwotnie poddawano ją zabiegom definicyjnym, które zaowocować miały zadowalającą formułą definicyjną.

Równolegle do tych zabiegów przemyślano nad taki ujęciem naukoznawczym, które by rezygnowało z pojęcia prawdy jako kategorii analitycznej. Prawdę zastępowano więc pojęciami, które wydawały się mniej kłopotliwe. Modernizacja analiz naukoznawczych nie współistniała wszak z dystrybucją pojęcia prawdy do codziennych retoryk ludzi. Ludzie nie robili sobie wiele z ustaleń metodologów i jak używali, tak i używają pojęcia prawdy w tym kłopotliwym znaczeniu: jako reprezentacji rzeczywistości. Kłopotliwe (i dla wielu pewnie anachroniczne) pojęcie prawdy zinstytucjonalizowało się społecznie również jako element praktyki instytucji publicznych. Funkcja prawdy wobec tych praktyk nie jest marginalna. Przeciwnie, dla sądów (i prawników) słowo „prawda” ma rozstrzygające znaczenie. Chce się mówić prawdę na temat penalizowanych działań ludzi, rozstrzygać, czy świadek mówi prawdę itd. Sądy posługują się przy tym klasyczną definicją prawdy. Interesuje je co, jak, gdzie, kiedy i z czym udziałem się wydarzyło oraz jaka była rola w działaniach podsądnego. Koherencyjne ujęcie prawdy jest traktowane jako narzędzie testujące wiarygodność zeznań świadków i podsądnego.

Teoretyczne wątpliwości związane z pojęciem prawdy w klasycznym rozumieniu próbowano obchodzić. Standardy (kryteria) poprawności twierdzeń naukowych były więc wypowiedane w językach unikających pojęcia prawdy. Jest problemem do dyskusji, w jakim stopniu starania te okazywały się trafne i satysfakcjonujące. Przeniesienie dyskusji nad nauką z poziomu ontologicznego (na którym pozostawała, jak się wydaje, klasyczna definicja prawdy) na logiczno-metodologiczny mogło być wyrazem co najmniej dwóch tendencji. Pierwsza i globalniejsza dotyczyłaby zwrotu poznawczego w filozofii: rezygnującej z ontologii na rzecz epistemologii. Epistemologiczna rewolucja w filozofii (która odchodziła od tematów ontologicznych) miałaaby bardzo spóźnione refleksy w przestrzeni dyskusji naukoznawczej. O ile bowiem zwrot ku epistemologii dokonywał się już u Immanuela Kanta, o tyle lepiej kodyfikowane projekty nauki, które rezygnowały z pojęć ontologicznych (pojęcia prawdy w klasycznym rozumieniu), pojawiły się dopiero w wieku XX. Filozofia zdążyła do tego czasu dokonać jeszcze jednego „skoku” poznawczego: skonwertować swą perspektywę do ujęcia filozofii języka.

Niezależnie od losów idei prawdy w historii metodologii i naukoznawstwa, pojęcie prawdy jest elementem silnych przyzwyczajeń językowych ludzi. Zinstytucjonalizowało się w mowie potocznej, w retorykach publicznych i w języku instytucji prawnych. Nie wydaje się, aby trudności teoretyczne, które wywołuje, obchodziły większość społeczeństwa. Jest zaś mocno prawdopodobne, że z wyjątkiem niektórych filozofów i przedstawicieli innych

dyscyplin humanistyki nie obchodzą one nikogo więcej. Wydaje się także, że pojęcie prawdy zinstytucjonalizowało się też w świadomości poważnej części naukowców, szczególnie przyrodników. Naukowcy ci dążą do ustalenia prawdy – czyli do ustalenia tego, jak jest. Starają się orzekać prawdziwie o interesujących ich elementach rzeczywistości przyrodniczej. Jeśli „prawda” jest więc tylko elementem niefrasobliwej intelektualnie językowej manieri ludzi, jest tym intensywniej elementem o silnym zakorzenieniu w świadomości ludzi i niektórych ideałach społecznych.

Literatura

- CHOMSKY N. (2002), *Media Control. The spectacular Achievements of Propaganda*, Steven Stories Press, New York.
- HERMAN E. S., CHOMSKY N. (1988), *Manufacturing consent. The Political Economy of the Mass Media*, Pantheon Books, New York.
- KOWALSKI M., FALCMAN D. (2010), *Świadomość aksjologiczna i podmiotowość etyczna. Analizy i impresje*, Kraków.
- ŚLIWERSKI B. (1996), *Klinika szkolnej demokracji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- ŚLIWERSKI B., (RED.) (2007), *Pedagogika alternatywna. Postulaty, projekty i kontynuacje. Teoretyczne konteksty alternatyw edukacyjnych i wychowawczych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

Mirosław Kowalski

ENNOBLING SOCIAL IDEOLOGIES BY MEANS OF SCIENCE (IDEOLOGIZING OF SCIENCE) – ANALYSIS AND REFLECTIONS

Abstract

The article introduces the issues of ideology in social sciences (including education). Understanding only the ideal (although often unreliable in practical use) character of criteria, in terms of differentiating science from ideology, the author has analysed the phenomenon of ideology in the area of assumptions and assertions in contemporary social sciences.

Ryszard Małachowski*

HISTORYCZNO-FILOZOFICZNE ASPEKTY POLEMOLOGICZNE A IMPLIKACJE WYCHOWAWCZO-KULTUROWE

W miarę historycznego zaistnienia, rozwoju i ewoluowania ludów, wspólnot, społeczeństw, narodów, państw, imperiów, podmioty społeczne przybierały różne formy organizacji ustrojowo-politycznej (Skrzydło, red. 2002), m.in. od demokracji ateńskiej (Jaczynowska, Musiał, Stępień 2007) (demokracja klasyczna), przez demokracje nowożytne i współczesne (liberalna, ludowa, narodowa, socjalistyczna, chrześcijańska), formę opiekuńczą, regulacyjną, aż po ustroje „despotyczne” (określenie autorstwa Monteskiusza): absolutystyczne, autorytarne, totalitarne i w ich ramach – dyktatorskie (władza nieograniczona). W europejskiej przestrzeni totalitarnej XIX/XX w. skutkowało to odchodzeniem od kultywowania wartości humanizmu chrześcijańskiego na rzecz swoiście rozumianej cywilizacji, sprawiedliwości, nacjonalizmu, osiągania partykularnego interesu oraz sprawowania silnej władzy. Różne były i są czynniki kształtujące stosunki międzynarodowe. Jednak charakterystyczne pozostaje to, że silna politycznie i militarnie władza totalitarna zawsze gwałtownie odrzuca zasadność troski podmiotu zbiorowego, czyli narodu, wyrażającą się w pytaniu: czy i jakie jest ostateczne uzasadnienie moralne dla narzucanej przez nią formy rządzenia i to bez względu na epokę historyczną? (aspekt filozoficzno-polityczny funkcjonujący w ramach etyki stosowanej) (Krajski 2003). Bo w rzeczy samej: „[...] każdy rząd ustanawia prawa dla własnego interesu. Demokracja ustanawia prawa demokratyczne, dyktatura – dyktatorskie, a inne rządy tak samo. A jak je ustanowią, wtedy ogłaszają rządzonym, że to jest sprawiedliwe dla rządzonych, co jest w interesie rządzących, a kto się z tych przepisów wyłamuje, tego karzą za to, że niby prawo łamie i jest niesprawiedliwy. Więc to jest, pocziwa duszo, to, co mam na myśli; że w każdym państwie sprawiedliwość polega na jednym

***Ryszard Małachowski** – dr, adiunkt w Katedrze Teorii i Filozofii Wychowania na Uniwersytecie Zielonogórskim. Główny nurt badań autora dotyczy pedagogiki świeckiej i religijnej w kontekście porównawczym oraz analiz biograficzno-pedagogicznych w zakresie pedagogiki religijnej (m.in. o inspiracji chrześcijańskiej).

i tym samym: na interesie ustalonego rządu. Rząd przecież ma siłę. Więc kto dobrze rachuje, temu wychodzi, że sprawiedliwość wszędzie polega na jednym i tym samym: na interesie mocniejszego” (Witwicki 1994, s. 39).

Friedrich Wilhelm Nietzsche również głosił, że trzeba zawsze stawiać w obronie silnych przeciw słabym. Toteż wiek XX przygotowany przez epoki wcześniejsze, został zwieńczony szczególnie dramatycznymi starciem słabszych z silniejszymi w skali globalnej (m.in. wojny światowe). Mówią o tym wydarzenia, które są historią pychy ludzkiej i starć militarnych (Regan 2006), ale także historią ich ofiar. Szczególnym tego przykładem była druga wojna światowa. Totalitarne mocarstwa najpierw podporządkowały sobie „wolny świat” wzbudzając jego lęk przed gwałtowną przemocą, a po zmasowanym ataku propagandowym, ekonomicznym, militarnym i kulturowym, dokonały zbrodni ludobójstwa na wielu narodach, patologizując odniesienie ogółu społeczeństw do wartości uniwersalnych, m.in. do wartości życia ludzkiego. Ich cechą wspólną jest również to, że eliminując z przestrzeni publicznej obrońców życia totalitaryzmu ogłaszają, iż odtąd fundamentem orientacji aksjologicznej narodów chrześcijańskich nie musi już być katolicka teologia, religia (Gałganek 2004) i jej system wartości. A człowiek winien odrzucić powinność czynienia dobra, przedstawiając autonomiczną wizję wychowania na rzecz wychowania do śmierci („death education”) (Małachowski 1998, s. 119).

W myśl tychże sformułowań można uzasadnić przekonanie o tym, iż każdy system jawnego bądź ukrytego totalitaryzmu zniewala wolność i pojedynczego człowieka, niszcząc jego inicjatywę indywidualną we wszystkich dziedzinach życia. Na przykład, w nieistniejącym już jako jednostka polityczna Związku Socjalistycznych Republik Radzieckich oskarżenie o indywidualizm było najgorszą obelgą. Ujawnianie własnej tożsamości, indywidualnych zdolności, możliwości, zainteresowań, ideałów bardzo często stanowiło pretekst do zastosowania wobec obywatela najcięższych represji. Rewolucyjne przyspieszenie rozwoju naukowo-technicznego (rewolucja przemysłowa XVIII w.), industrializacja, procesy urbanizacyjne, przemiany społeczno-polityczne, oświatowe, oprócz znaczących cywilizacyjno-kulturowych korzyści, ale też reifikacji wychowania, pogląd ten utrwały i spowodowały rozprzestrzenianie się arbitralnych poglądów na model wszechświata, człowieka, pożądany wzór aksjologiczny i wychowawczy. Teocentryzm i spekulacje religijne zostały w znacznym stopniu wyparte przez antropocentryczne ubóstwianie istoty ludzkiej i autonomię wyboru wartości. Miejsce „autorytetu” (w jęz. łac. *auctoritas*: wpływ, znaczenie, powaga, władza), ustalonych tradycji w wychowaniu, zajął skrajny krytycyzm, racjonalizm, totalitaryzm. Życie moralne jako życie po prostu ludzkie, kształtowane dominującymi

w historii, przynajmniej nominalnie, uniwersalnymi normatywami etycznymi, dotychczasowe zasady funkcjonowania opartego na naturalnym łańdź moralnym, państwowym, narodowym, tradycyjna rola i funkcje rodziny, inspirowane coraz usilniej regułami świeckości, rozdziałem życia mikro i makro społecznego od Kościoła i religii, w znacznej mierze utraciły powagę, a także status niekwestionowanej wartości ogólnoludzkiej. Kryzys ten stał się mimo wszystko tak ewidentny, że do głosu dochodzą dramatyczne spekulacje z różnych stron świata. Np. Danah Zohar pyta: „A może śmierć starej etyki oraz umysłowości będącej jej podstawą jest dla nas cenną okazją do wykucia nowej etyki, zasadzającej się na naszej własnej, wrodzonej inteligencji duchowej? Wykorzystując inteligencję duchową, możemy nauczyć się żyć z niepewnością i zachować w stosunku do niej wewnętrzną równowagę. Możemy żyć twórczo – nie pomimo niepewności, ale właśnie za jej przyczyną. Niepewność może być natchnieniem, ponieważ tworzy warunki, w których musimy dokonać wyboru. Daje nam wolność i pozwala nam wziąć odpowiedzialność” (Zohar, Marshall 2001, s. 206). Czy jednak „nowa etyka” wychowania oparta ma być na neutralności światopoglądowej i aksjologicznej, które nie istnieją, czy na uniwersalizmie prawa naturalnego? Jeśli przyjmujemy tę pierwszą koncepcję, to czy nie poprowadzi nas ona ku archetypowi szalonego „buntu metafizycznego” (Albert Camus) prarodziców, skutkującego odrzuceniem „zbawienia w Chrystusie przez krzyż” (Posacki 2010, s. 12) i jałowego wychowawczo posthumanizmu? Profetyczne przekonanie wybitnego chrześcijańskiego filozofa Mikołaja Bierdiajewa mówi, że: „kryzys kultury właśnie na tym polega, że nie może ona pozostawać religijnie neutralna i humanistyczna, że musi w nieunikniony sposób stać się albo bezbożną i antychrześcijańską cywilizacją, albo świętą kulturą kościelną. Chrześcijańskim przemienieniem świata” (2003, s. 82). Tymczasem w wieku XX niemal wszystko, także wartościowanie, zaczęło dokonywać się według systemów i hierarchii aksjologicznych, charakterystycznych dla wybranych koncepcji filozoficznych, politycznych i kulturowych, nad wyraz swobodnie interpretowanych. A ponieważ przyjęliśmy możliwość taką, iż każda rzeczywistość ontologiczna (termin ten pojawił się u Hezjoda w *Theogonii*), dotycząca istnienia i bytowania człowieka oraz świata jest zarazem wychowawcza, a przez to aksjologiczna, a człowiek jest podmiotem krytycznym, oceniającym jej różnorodność za pomocą zhierarchizowanego systemu wartości, możemy przystąpić do analizy tejże rzeczywistości, w której on istnieje, z punktu widzenia preferowanych wartości wychowawczych, czyli z punktu widzenia określonej „aksjosfery” (Czerny 1998, s. 14) i tożsamości wychowanka.

Szczegółowym podmiotem refleksji jest tu cywilizacyjno-kulturowa

przestrzeń wojny i walki dążącej do rozstrzygnięć definitywnych. Wprawdzie wymienione dwie idee: wojny i walki, przedstawiano niejednokrotnie w dorobku starożytnego piśmiennictwa mitologii i filozofii helleńskiego, czyli greckiego rozumienia świata, to równie znamienne eksplanacje tych czynników ukazywały kolejne wieki naszej ery, ewoluującej historycznie i formalnie narracji: kulturowej (koncepcja wojny Johana Huizinga jako części kultury), religijno-profetycznej (biblijnej: pisma z literatury izraelsko-żydowskiej i chrześcijańskiej, dotyczące historii zbawienia), epickiej (epopeje, legendy, poematy), plastycznej, muzycznej, filozoficznej, od średniowiecza do ery nowożytnej. Wybrani twórcy sztuki i przedstawiciele filozofii europejskiej: starożytnej (helleńskiej i hellenistycznej, od VI w. p.n.e. do VI w. n.e.), chrześcijańskiej (patrystycznej do VI w. n.e.), średniowiecznej (scholastycznej, od około VIII n.e. do XIV n.e.) i nowożytnej (filozofii odrodzenia, tzn. renesansu, od XV w. n.e. do filozofii współczesnej), zaczynającej swój rozwój po 1830 r. (Tatarkiewicz 1981, Miś 2002), korzystali ze swojego dorobku wzajemnie, aż do XX w. włącznie (Platon – Ateńczyk, Marcus Tullius Ciceron, tj. Marek Tulliusz Cyceon, Lucjusz Anneusz Seneka, Ksenofont, Tytus Lukrecjusz Karus, czyli Titus Lucretius Carus, Marek Aureliusz Antoninus, Michel de Montaigne, Thomas Hobbes, Baruch Spinoza, Jean-Jacques Rousseau, Niccolò Machiavelli, Jean A.N. Condorcet, F.W. Nietzsche). Nieustannie wskazywali w autorskich dziełach filozoficznych, często artystycznych czy językoznawczych, nie tylko na metaforę, ale i konkretne przyczyny wojny oraz walki. W konsekwencji ta odwrócona od Samoistnego Dobra miłość zapoczątkowała fałszywą wizję świata, narzucając mu dualistyczny charakter, do którego starożytnym pretekstem było antynomiczne istnienie nocy i dnia, ciemności i światła, zimy i lata, dobra i zła (Anaksagoras), miłości i nienawiści (Empedokles), życia i śmierci, wojny i pokoju (Heraklit) oraz agresji. I ta „wojna” i „walka” będąca, jak pisał następnie Stefan Świeżawski „pierwszym elementem przeciwieństw” (2002, s. 29), stała się według głównej tezy Heraklita „ojcem wszechrzeczy” (tamże, s. 26), według Tuki-dydesa: „nauczycielką gwałtu”, rozpętującą „zbrodniczy egoizm: wobec nieprzyjaciół wszelkie środki i sposoby uchodziły za dobre, byleby tylko służyły do ich pognębienia” (Krokiewicz 1995, s. 245). Jako element konstytutywny owych przejawów zapoczątkowała absurdalną z istoty swojej, wewnętrznie sprzeczną, nienawiść oraz prawdziwą historię ludzkości na przestrzeni jej dziejów: tanatyczną walkę wewnętrzną w człowieku i zewnętrzną pomiędzy ludźmi, od kainowej zbrodni brata aż do samobójstwa. A bywało i bywa ono, samobójstwo, nawet w opinii wielu filozofów „immanentną dyspozycją człowieka” (Marx 2003, s. 38), także we współczesności jako egzemplifikacji antywartości sankcjonującej odebranie sobie życia. Zatem nienawiść siebie

i „bliźniego”, bezmyślność i banalność zła posunęły się aż do samouniceśnienia, odrzucenia dobra, spowodowania braku harmonii duchowej, wzbudzenia różnic, podziałów, starć dokonujących się w świecie jak najbardziej realnym, w świecie permanentnego oddziaływania wychowawczego. Wynikały z rzeczywistych, najpierwotniejszych przyczyn, chociażby z przynależności plemiennej, rodowej, narodowej, państwowej, religijnej, ideologicznej, sankcjonując destrukcję moralną jako odrzucenie heteronomicznego prawa moralnego – naturalnego i Dekalogu.

Wspomniana nienawiść dobra w wychowaniu do wojny i walki nadal uwodzi rzekomo uprawnioną moralnie autonomią wyboru wartości, dynamizuje agresywność natury ludzkiej, oferuje światu pozory miłości, niezniszczalności, kultu wiecznej młodości i siły. Cnotą czyni takie antywartości w wychowaniu, jak nieuczciwość, podejrzliwość, nieufność, totalną niesprawiedliwość i zadawanie śmierci. Rozpowszechnia mentalność różnorodnych podziałów hołdując niezgodzie, nienawiści, zawiści (Spinoza 2000), wrogości, gniewowi, przewadze i podstępowi. Utrwala mentalność posiadania rozumianego jako „cel sam w sobie” (Górniak-Durose 2002, s. 113) i prawo do maksymalizacji, wyłączności, swobody transferu dóbr, kosztem ubóstwa słabszych, braku dostępu do rzetelnej oświaty, pracy, domu i rodziny. Chęć znaczenia i nieuprawnionej sławy zdobywanej przez nieokiełznane posiadanie pieniądza, dążenie do utrzymania elitarnego statusu, destrukcyjnego ustroju społecznego, politycznego i ekonomicznego za pomocą stosowania przemocy i panowania nad innymi, odbieranie godności, narzucanie walki „wszystkich przeciwko wszystkim” (papież Jan Paweł II – Wielki), realizacja ekspansywnych militarnie funkcji i celów totalitarnych państw w ich polityce wewnętrznej i zewnętrznej, rozwiązywanie konfliktów siłą poprzez dążenie do wojny, to wszystko spowoduje permanentny kryzys sensu (dla Lévinasa wojna jest przejawem kryzysu sensu) (Tischner 2003). Jest to tym samym kryzys sensu wychowania i uznanie totalitaryzmu za nadrzędną zasadę aksjologicznej egzystencji. Z kolei dla H. Arendt krytyka tegoż totalitaryzmu jest istotnym elementem krytyki nowożytności w ogóle i nowożytnego rozumienia polityki. Z konkluzją tą utożsamiam się całkowicie, ma ona szczególnie ważne dla H. Arendt znaczenie. Bowiem opisując cechy terroru stwierdziła, że jest to „systematyczne, zinstytucjonalizowane, starannie zaplanowane i prawnie nieograniczone użycie przemocy” (Kawalec 2000, s. 315).

W epoce nowożytnej rezygnacja totalitarnych mocarstw z wartości uniwersalnych dokonała się m.in. za sprawą wybranych przedstawicieli filozofii, propagujących wartości dezintegrujące sokratejsko-chrystocentryczną kulturę europejską. Przyspieszyło to, z jednej strony, rozpad porządku mocarstwowego i koniec aktywnego systemu rozbiorowego w Europie, a z dru-

giej, spowodowało dynamiczny rozwój systemów zorganizowanej przemocy XX w.: marksistowskiego globalizmu w jego formie internacjonalistycznej oraz hitlerowskiego narodowo-socjalistycznego faszyzmu. Oba miały charakter mundialistyczny i aksjologiczne przyczyny m.in. w totalitarnie wykorzystanej filozofii René Descartes'a, Danah Zohar i Iana Marshalla, Immanuela Kanta, Georga Wilhelma Friedricha Hegla, Ludwika Feuerbacha, Arthura Schopenhauera, Karola Marksa, Fryderyka Engelsa, Friedricha Wilhelma Nietzschego (fasyzm) (Miś 2002).

Wybrane aspekty filozofii Kartezjusza (brzmienie spolonizowane; syn radcy parlamentu w Bretanii), pomimo jej dążenia do pokonania zwątpienia, ciemności w poznaniu, szukania jasności i jednoznaczności w życiu i nauce, za pomocą analityczno-matematycznego, geometrycznego, mechanicznego, ilościowego widzenia własności rzeczy, co zresztą stanowiło główny sens kartezjańskiego „episteme” (koncepcji poznania), poprzez sceptycyzm uczyniły właśnie „zwątpienie” nie tylko punktem wyjścia i metodą, nazwaną „sceptycyzmem metodycznym”. Wzorem starożytnych i średniowiecznych argumentów sceptycznych, wprowadziły one sceptyków, wychowawców i wychowanie minionych epok oraz współczesności do przestrzeni zwątpienia, braku ufności w istnienie rzeczy zewnętrznych, stając się przyczyną relatywizmu poznawczego i moralnego, imputowania przekonania o nierealności rzeczywistości, tj. złudzeniu zmysłów. Stało się tak pomimo wskazania Kartezjusza na fascynującą osobliwość ontologiczno-intelektualną myśli i jaźni człowieka: „cogitatio est” („myśl istnieje”) jako na dowód realności jego istnienia i – pośrednio – Boga.

Podobnie zasada nieoznaczoności XX w. fizyka Wernera Heisenberga, okazując się głównym aksjomatem teorii kwantowej, wychodząc z teorii względności Alberta Einsteina, poddaje w wątpliwość to, „czy kiedykolwiek będziemy coś wiedzieć z absolutną pewnością” (Zohar, Marshall 2001, s. 207), także w dziedzinie moralno-etycznej, ewidentnie wychowawczej. Zasada ta również wyznaczyła drogę relatywizmowi etycznemu, wykluczającemu istnienie absolutnych norm i praw, uznającemu, iż wszelka prawda i tożsamość jest względna, a wszystko jest subiektywne. Sceptycyzm ten wyrazili jako pierwsi starożytni greccy sofisci. Natomiast F.W. Nietzsche i Sigmund Freud przyjęli założenie, że ludzie wierzą w to, co najwygodniejsze dla nich, ponieważ zmierzają do realizacji indywidualnych popędów jako głównych imperatywów egzystencji. Wielu filozofów XX w. przyjęło prace A. Einsteina i Wenera Heisenberga za najważniejszy argument promujący przesłanie moralnego relatywizmu twierdząc, że zdaniem A. Einsteina każdy człowiek jest zamknięty „w indywidualnych ramach czasoprzestrzeni, dlatego też nie istnieje Boży punkt rzeczywistości. Z kolei zasada nieoznaczoności

W. Heisenberga [...] wykazuje, że prawda jest po prostu kwestią sposobu patrzenia na rzeczy i pytań, które zdarzy nam się zadać. A zdaniem D. Zohar i I. Marshalla, oba wnioski błędnie przedstawiają to, co nauka XX w. ma do powiedzenia o prawdzie i rzeczywistości, i nie dostrzegają ekscytującego i trudno uchwytnego nowego spojrzenia na prawdę, które umożliwia nauka” (Zohar, Marshall 2001, s. 210). D. Zohar i I. Marshall twierdzą, że dokonania A. Einsteina nie stanowią argumentu przekonywującego, że wszystko jest „względne”. Opisując czterowymiarową czasoprzestrzeń eksplanował on w abstrakcyjnych kategoriach realny świat, w którym punkty widzenia wszystkich potencjalnych obserwatorów są aspektami prawdy. Tak więc abstrakcyjny opis całości decyduje o wzajemnych relacjach wszystkich tych perspektyw. Zatem istnieje Boży punkt widzenia, ale jest on dostępny tylko i wyłącznie Bogu. Natomiast ludzie mogą jedynie dostrzec jak najwięcej punktów widzenia i zgodzić się na to, że istnieje całość przerastająca możliwości naszego postrzegania.

Wspomniany W. Heisenberg twierdzi, że kwantowa rzeczywistość ma nieskończony potencjał, czyli nieograniczoną prawdę, a ludzie mogą poznać tylko niektóre jej aspekty. Przecież jako obserwatorzy bierzemy udział w tym współtwórczym dialogu z ową bezgraniczną rzeczywistością tegoż tła. I to, co zobaczymy zależy od pytań które wówczas sformulujemy. Bowiem jak kontynuuje D. Zohar i I. Marshall: „Prawda nie jest [...] ograniczona ani nieokreślona, ale taka zawsze jest nasza wiedza na jej temat. I znowu, najlepsze, co może zrobić heisenbergowski obserwator, to uchwycić jak najwięcej aspektów podstawowej prawdy, zadając tyle pytań, ile tylko możliwe. Dwudziestowieczna nauka nakłania do zaakceptowania tego, że rzeczywistość i prawda przerastają nasze ograniczone możliwości pojmowania. Jednocześnie jednak zachęca do radowania się wieloaspektowością prawdy i brania odpowiedzialności za naszą rolę w jej ujawnianiu. Nigdy nie poznamy jej w pełni, niemniej każdy z nas jest uczestnikiem uniwersalnego dramatu. Każde z moich ograniczonych poczynań może mi się wydawać błahie i odrwane, każde jednak wnosi wkład w przyszłość całości” (Zohar, Marshall 2001, s. 210).

Także niemiecka filozofia „krytyczna” I. Kanta (syna rymarza) odwróciła dotychczasowy tryb myślenia przekonujący, iż to nie myśl kształtuje się zależnie od przedmiotów, lecz przedmioty są zależne od myśli (Tatarkiewicz 1981), co ograniczało wiedzę tylko do doświadczenia. Z kolei Georg Wilhelm Friedrich Hegel w młodości studiujący teologię, a zarazem przejęty ludobójczą rewolucją francuską, okazał się później ideologiem pruskiej reakcji. Pod wpływem przedstawiciela klasycznej filozofii niemieckiej Johanna Gottlieba Fichtego (kontynuatora myśli I. Kanta) rozwinął postawę idealistyczną

i metodę dialektyczną, za jej naczelne prawo uznając prawo dialektyczne, przypisujące każdemu prawdziwemu twierdzeniu tak samo prawdziwe przeczenie, każdej prawdziwej tezie nie mniej prawdziwą antytezę, co razem dawało syntezę. Stąd żadne orzeczenie, gdyby zastosować je do całości bytu, zdaniem Hegla doń nie pasowało, co powoduje, iż należało mu zaprzeczyć jako nieprawdziwemu. Jeśli na przykład stwierdzi się, że absolut jest czystym bytem (w jęz. łac.: „absolutus”, czyli zupełny, doskonały, bezwzględny, bezwarunkowy, byt nieuwarunkowany, samoistny, posiadający w sobie rację swego istnienia) (Zięba 2000, Sochoń 2003), niemożność przypisania temu twierdzeniu jakiegokolwiek orzeczenia spowoduje, że przypiszemy mu taką antytezę, iż jest niczym. Tak też jest w przypadku każdego twierdzenia, gdyż byłyby one prawdziwe, gdyby orzekały coś o całości bytu, co stanowi główne założenie Hegla, a jak sam twierdził, żadne orzeczenie całości bytu nie dosięga. Stąd również prawda i fałsz nie są stanowczymi przeciwieństwami, równie prawdziwe jest każde twierdzenie jak też jego zaprzeczenie (tj. twierdzenie sprzeczne), a więc prawda zawiera się w jednym i drugim. Zatem myśl nie może się bez sprzeczności obejść, bo sprzeczności przez ten dialektyczny proces prowadzą ją do pełnej prawdy. Z tegoż prawa dialektyki wyprowadził Hegel powszechne prawo bytu, a przechodzenie od tezy do antytezy było u niego nie tylko sposobem rozumowania, ale też powszechnego, realnego rozwoju powodującego, że każda postać bytu ma swoje zaprzeczenie, tak dalece, iż sprzeczność stanowi najgłębszą naturę rzeczywistości. I chociaż rzeczywistość przechodzi od tezy do antytezy, to otrzymuje ich uzgodnienie w otrzymanej w ten sposób syntezie. To triadyczne prawo dialektyki będące sposobem oglądu świata przez Hegla kieruje nieustannym przetwarzaniem wielopostaciowego bytu (Tatarkiewicz 1981), wpływając potencjalnie i aktualnie na percepcję wychowania.

Również Karol Marks (urodzony w Trewirze nad Mozelą, w żydowskiej rodzinie adwokackiej; jego dziadek był rabinem, ojciec – wybitnym prawnikiem i przewodniczącym miejscowej Izby Adwokackiej) twierdził, że marksizm był i jest dowodem na to, jak filozof oraz jego filozofia „może ulegać rozlicznym wpływom: religijnym, kulturowym, ekonomicznym, politycznym i wychowawczym. Spośród wszystkich nurtów filozofii współczesnej marksizm poddawany był najsilniejszym tego typu naciskom. Wybrane teorie czy poszczególne tezy twórców marksizmu, K. Marksa i Fryderyka Engelsa, specyficznie rozumiane i instrumentalnie traktowane, uczyniono bowiem (najpierw w ZSRR, a potem w wielu krajach tzw. demokracji ludowej) podstawą oficjalnej ideologii” (Miś 2002, s. 65). Krytykując kapitalizm K. Marks postulował wyeliminowanie go i zastąpienie socjalizmem jako „sprawiedliwym” ustrojem społecznym. Środkiem prowadzącym do zmian miała być

zdecydowana, bezlitosna walka klas, narzędziem internacjonalistyczny proletariatus, celem przewrót w skali globalnej. Implikacje wychowawcze, a właściwie antwychowawcze łatwo sobie wyobrazić i przypomnieć z historii XX w.

Podobnie Karl Kautsky, który urodził się w Pradze: teoretyk marksizmu, przeciwstawiając się rewizjonizmowi Eduarda Bernsteina, postrzegany był jako ortodoksyjny kontynuator prac teoretycznych K. Marksa, wydając przy tym „Die Neue Zeit”, uważane za oficjalną wykładnię marksizmu. Od ortodoksyjnego marksizmu odchodził natomiast wspomniany wyżej E. Bernstein, przedstawiciel nurtu reformistycznego w ruchu robotniczym, który w przeciwieństwie do K. Kautsky’ego zaprzeczał skuteczności i sensowności rewolucji, postulując ewolucyjne przekształcenie ruchu socjalistycznego w ruch demokratycznych reform społecznych, wspieranych demokracją parlamentarną. Zdaniem Róży Luksemburg, system kapitalistyczny miał się załamać pod wpływem występujących w nim sprzeczności ekonomicznych i zachodzących w świecie globalnych procesów integracyjnych, co zwalniało ją od wszczynania rewolucji jako instrumentu przekształceń własnościowych. Dlatego zwalczała idee nacjonalistyczne na rzecz dominacji internacjonalizmu mundialistycznego.

Oprócz tego, rozwijały się w Europie inne sposoby rozumienia zagadnień antropologicznych, aksjologicznych, światopoglądowych, społecznych, politycznych, ekonomicznych, mających wymiar formacyjny, czyli wychowawczy. Należały do nich koncepcje: austromarksizmu, anarchizmu – anarchosyndikalizmu (Hiszpania, Włochy, Szwajcaria, południowa Francja, Rosja) (Czubiński 2006), socjalizmu, katolickiej nauki społecznej (Watykan), antyniemieckiego panslawizmu, antysłowiańskiego pangermanizmu, syjonizmu (wpływowego na obszarze Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej, Wielkiej Brytanii, Austro-Węgier i Rosji) (Czubiński 2006), nietzscheańskiego szowinizmu nawiązującego do idei Artura Schopenhauera (A. Schopenhauer urodził się w Gdańsku. Po przyłączeniu Gdańska do Prus, zbulwersowany ojciec przeniósł całą rodzinę do Hamburga).

Pozostałe nurty orientacyjne to: darwinizm, germański rasizm zapoczątkowany teorią rasizmu Francuza Josepha Arthura Gobineau (ur. w 1816 r. – zm. w 1882 r.), bolszewicki totalitaryzm i skrajnie liberalny neokolonializm. Ponadto, konfrontacja darwinowskiej koncepcji ewolucji i walki o byt, o przetrwanie, z postulowaną przez F. W. Nietzschego dominacją instynktu, oraz popędu jako głównymi czynnikami rozwoju społecznego i dążenia do zachowania życia, została wzmocniona przez nietzscheańską koncepcję „nadludzi”, „panów i niewolników”, rasy wyższej i niższej („Żydów”). Koncepcja ta zwalczała niepragmatyczną z jej punktu widzenia moralność judeochrześci-

jańską, która jako nieprzydatna musi być w jej rozumieniu usunięta przez autonomiczną moralność silnego człowieka, samodzielnie ustanawiającego obowiązujące wszystkich prawa. W ten sposób silnie rozwinął się europejski: hitlerowski i bolszewicki antypolonizm oraz antysemityzm. Tendencjom tym sprzeciwiał się osamotniony – z początkiem w XX w. – politycznie Kościół rzymskokatolicki.

Tymczasem Włodzimierz Iljicz Lenin, „krytyk stosunków społecznych”, który zapewnił marksizmowi największą, jaka była możliwa, przydatność polityczną, opracował podstawy doktrynalne skrajnie radykalnej teorii rewolucji społecznej, żądającej obalenia przemocą systemu kapitalistycznego, w tym miejscu, gdzie jest on najsłabszy, a więc w Rosji. Lenin traktował ten kraj jako pierwsze ogniwo rozprzestrzeniającego się systemu socjalistycznego na inne kraje w wyniku rewolucji globalnej, gdyż według jego rozeznania *proletariat* Europy Zachodniej i Środkowej chciał rozwiązywania swych problemów za pośrednictwem związków zawodowych i nie chciał wszczynać radykalnego przewrotu komunistycznego. Kierowany nienawiścią do caratu żądał „uświadomienia” politycznego „mas robotniczych” w celu realizacji jego interesów. Plany te wymagały opracowania założeń wychowania totalitarnego opartego na kłamstwie i przemocy, prowadzącego zaburzenie tożsamości wychowanków, założeń, które na długie dziesięciolecia zdominowały wychowanie w krajach byłego „Bloku komunistycznego”.

Z wymienionymi zagadnieniami korelowało wyrażone przez I. Kanta przekonanie o tym, że istnieje zależność pomiędzy strukturą świata a sposobem jej poznawania. Przekonanie to zostało wzmocnione wątpleniem Kartezjusza w obiektywną realność świata, a także twierdzeniem G. Hegla, że „byt jest pochodny od myśli, że świat jest procesem, w którym urzeczywistniają się idee”, które doprowadziło „do zakwestionowania klasycznego rozumienia prawdy. Prawda przestała być obiektywną miarą poznania (zgodnością intelektu i rzeczy), a stała się procesem, [...] rozmyta została różnica pomiędzy różnicą a fałszem” (Tischner 2003, s. X). Szczególne apogeum tego procesu stanowiła filozofia Nietzschego, a w konsekwencji rewolucja bolszewicka w Rosji, dojście faszystów do władzy w Niemczech oraz pierwsza i druga wojna, traktowana jako jedna wielka wojna światowa. Świat totalitarny odsuwał przecież na szeroki margines bytowania społecznego oraz politycznego i to w wymiarze międzynarodowym, nawet międzykontynentalnym te prawdy, że: „Wartości są dlatego wartościami, że są czymś dla osoby ludzkiej i ze względu na osobę. [...] Człowiek służy wartościom – realizując je, wartości >>służą<< człowiekowi – ocalając go” (Tischner 1982, s. 86-87). Totalitaryzm z kultury i wychowania wykluczał również i to, że: „>>Rdzeniem<< człowieka jest miłość. Cała reszta >>kręci<< się wokół miłości. Miłość jest

podstawowym sposobem uczestnictwa w dobru” (Tischner 2003, s. 214-215).

Konkludując należy podkreślić, że chociaż walkę z totalitaryzmami XX w. uważano za zmagania ostateczne, to już zbudowano nowe systemy, które zaprzeczyły wszystkiemu, co w przekonaniu ludzi osiągnięto w ciągu wiekowych zmagania. Jak przypomniał Tomasz Brzeziński, Adolf Hitler, przedstawiciel jednego z nich, pisał w *Mein Kampf*: „Tylko my jesteśmy powołani żeby prowadzić naród – mówił Hitler – każdego pojedynczego mężczyznę i każdą pojedynczą kobietę. Stosunki życiowe dwóch płci regulujemy my. My także wychowujemy dzieci” (Wrzesiński 2007, s. 721). To zdanie musi być na koniec przestrożą dla tworzącej się nadal historii, filozofii, kultury i wychowania XXI w., bo jak wynika z powyższego cytatu, istotą tych nowych systemów, „którym udało się opanować całym społecznym i osobistym życiem człowieka, było podporządkowanie wszystkich ludzi – z wyjątkiem małej garstki – władzy, nad którą nie było kontroli” (Fromm 1993, s. 22). Istnieje też inne przeświadczenie, wynikające z systematycznego oglądu świata, wyrażone przez prof. Gabriela Turowskiego: „Jan Paweł II widzi jasno sytuację świata, czemu dał wyraz już w 1976 r., na dwa lata przed wyborem na Stolicę Piotrową, w czasie swego pobytu w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej. Ostrzegał mówiąc: »Stoimy dziś w obliczu największej konfrontacji, jaką kiedykolwiek przeżywała ludzkość... Stoimy w obliczu ostatecznej konfrontacji między Kościołem a antyKościołem, Prawdą a antyPrawdą, Ewangelią a jej zaprzeczeniem. Ta konfrontacja została wpisana w plany Boskiej Opatrzności; jest to czas próby, w który musi wejść cały Kościół, a polski w szczególności. Jest to próba nie tylko naszego narodu i Kościoła. Jest to w pewnym sensie test na dwutysiącletnią kulturę i cywilizację chrześcijańską, ze wszystkimi jej konsekwencjami: ludzką godnością, prawami osoby, prawami społeczeństw i narodów«” (Janik 2003, s. 14). Od wyniku tego testu zależą również globalne implikacje wychowawczo-cywilizacyjne, kulturowe i tożsamościowe wychowania.

Literatura

- BIERDIAJEW M. (2003), *Nowe Średniowiecze. Los człowieka we współczesnym świecie*, Warszawa.
- CZERNY J. (1998), *Zarys pedagogiki aksjologicznej*, Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice.
- CZUBIŃSKI A. (2006), *Historia powszechna XX w.*, Wyd. 2, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań.

- FROMM E. (1993), *Ucieczka od wolności*, „Czytelnik”, Warszawa.
- GALGANEK A. (2004), Rozdział I. Geneza stosunków międzynarodowych i ich teoria, [w:] *Stosunki międzynarodowe*, red. W. Malendowski, C. Moisiejewicz, Wyd. 3, Uaktualnione, Wydawnictwo „Atla” 2, Wrocław.
- GÓRNIK-DUROSE M. (2002), *Psychologiczne aspekty posiadania – między instrumentalnością a społeczną użytecznością dóbr materialnych*, Wyd. 1, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- JACZYŃSKA M., MUSIAŁ D., STĘPIEŃ M., (RED.) (2007), *Historia starożytna*, Wyd. 6, Wydawnictwo „Trio”, Warszawa.
- JANIK J.A (2003), *Nauka, religia, dzieje: XII seminarium w Castel Gandolfo, 5-7 sierpnia 2003: czas, wieczność, nieskończoność*, Wydawnictwo UJ, Kraków.
- KAWALEC P. (2000), Arendt Hannah, [w:] *Powszechna encyklopedia filozofii*, Tom 1, A – B, red. A. Maryniarczyk, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu „Sita”, Lublin.
- KRAJSKI S. (2003), *Filozofia polityczna w ujęciu wybranych polskich myślicieli katolickich okresu międzywojennego*, Wyd. 1, Wydawnictwo św. Tomasza z Akwinu, Warszawa.
- KROKIEWICZ A. (1995), *Zarys filozofii greckiej. Od Talesa do Platona, Arystoteles, Pirron i Plotyn*, Fundacja „Aletheia”, Warszawa.
- MAŁACHOWSKI R. (1998), Thomas Sowell. Amerykańskie szkolnictwo od wewnątrz, recenzja(w) „Teraźniejszość, Człowiek, Edukacja”, Nr 1.
- MIŚ A. (2002), *Filozofia współczesna. Główne nurty*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa.
- MARX J. (2003), *Idea samobójstwa w filozofii, Od antyku do współczesności*, Wyd. 1, Wydawnictwo „Alfa”, Warszawa.
- POSACKI A. (2010), *Misterium Krzyża w Smoleńsku*, „Nasz Dziennik”, Nr 200.
- REGAN G. (2006), *Największe błędy militarne w historii wojen*, tłum. T. Prochenka, Wydawnictwo „Bellona”, Warszawa.
- SKRZYDŁO W., (RED.) (2002), *Ustroje państw współczesnych*, Część 1, Wyd. 4, Rozszerzone, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- SOCHOŃ J. (2003), *Ateizm*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa.
- SPINOZA B. (2000), *Traktaty*, tłum. I. Halpern-Myślicki, Wyd. 3, Wydawnictwo „Antyk”, Kęty.

- SWIEŻAWSKI S. (2002), *Dzieje europejskiej filozofii klasycznej*, Wyd. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa-Wrocław.
- TATARKIEWICZ W. (1981), *Historia filozofii, Filozofia nowożytna*, Tom 2, Wyd. 9, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- TISCHNER J. (2003), *O człowieku. Wybór pism filozoficznych*, red. A. Bobko, Wyd. 1, Wrocław-Warszawa-Kraków, Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich-Wydawnictwo, Kraków.
- WITWICKI W. (tłum.), *Platon, Państwo*, Tom 1, Wyd. 1, Wydawnictwo „Alfa”, Warszawa 1994.
- WRZESIŃSK W. (2007), *Sąsiad czy wróg. Ze studiów nad kształtowaniem stereotypu Niemca w Polsce (1795-1939)*, wyd. 2, Wrocław.
- ZIĘBA M. ST. (2000), *Absolut*, [w:] *Powszechna encyklopedia filozofii*, Tom 1, A – B, red. A. Maryniarczyk, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu „Sita”, Lublin.
- ZOHAR D., MARSHALL I. (2001), *Inteligencja duchowa. Najwyższa z inteligencji*, tłum. P. Turski, Dom Wydawniczy „Rebis”, Poznań.

Ryszard Małachowski

HISTORICAL AND PHILOSOPHICAL POLEMOLOGICAL ASPECTS AND EDUCATIONAL AND CULTURAL IMPLICATIONS

Abstract

The article concerns the interdisciplinary recognized aspects of war and struggle (polemological factors) which took place in the ancient and contemporary, historically conditioned, European civilization and cultural space. It shows mutual implications of totalitarianism explained by the following contents: philosophical, related to political science, political, moral-ethical, religious, artistic, cosmological, economic and anthropological. These contents are educational by the nature of its impact on individuals, people, communities and creative nations as well as the ones that contribute to the formation of human history.

Danuta Opozda*

**„JEDNOSTKOWA WIEDZA” JAKO KONSTRUKT
TEORETYCZNO-BADAWCZY STOSOWANY
W PEDAGOGICE – ZARYS REFLEKSJI**

Wprowadzenie

Niniejszy tekst jest próbą zaprezentowania możliwości zastosowania kategorii „jednostkowa wiedza” jako konstruktu teoretyczno-badawczego w pedagogice i jej subdyscyplinach. W ramach pracy badawczej podjęłam się zadania rekonstrukcji jednostkowej wiedzy o wychowaniu osób znajdujących się w okresie wczesnej i średniej dorosłości pełniących role rodzicielskie. Nie jest jednak moim zamierzeniem przedstawienie w tym miejscu szczegółów przeprowadzonych badań, które znajdują swoje opracowanie teoretyczne, metodologiczne i empiryczne w zwartej pozycji (Opozda 2012). Ich rezultaty, oprócz zakładanych, szczegółowych celów badawczych i postulowanych w hipotezach związków, pozwalają również na dokonanie pewnej bardziej ogólnej refleksji i na sformułowanie wniosków na temat możliwości i ograniczeń zastosowania samego pojęcia „jednostkowa wiedza” oraz możliwości wykorzystania zastosowanej procedury badawczej w odniesieniu do rzeczywistości edukacyjnej. Mając zatem w podstawie refleksji wspomniane badania, w dalszych częściach artykułu przedstawiam wybrane uwagi na temat użyteczności pojęcia „jednostkowa wiedza” w poznaniu i badaniach pedagogicznych.

W dyskursie pedagogicznym, ogólnie ujęta kategoria wiedzy pojawia się w ostatnich latach szczególnie z dużą intensywnością (Hejnicka-Bezwińska 2008, Piekarski, Urbaniak-Zajac, Szmidt 2010). Oczywiście fenomen wiedzy człowieka ma przede wszystkim proveniencję filozoficzną, która jest respektowana także w perspektywie pedagogicznej. Zwłaszcza, jeśli chodzi o kanony, genezę, cele, kryteria wiedzy wywodzącej się z racjonalności naukowej i poznania naukowego, wpisującego się w filozoficzną tradycję empiryczno-pragmatyczną i spekulatywno-intuicyjną, a w efekcie odznaczającego się

***Danuta Opozda** – doktor pedagogiki, starszy wykładowca, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Instytut Pedagogiki, Katedra Pedagogiki Rodziny.

wieloparadygmatycznością w tworzeniu wiedzy naukowej w pedagogice. Interesującym i chętnie podejmowanym w pedagogice przez różnych badaczy zagadnieniem jest także wiedza potoczna, która powiązana jest ściśle z codziennością życia jednostki i grup społecznych (Opozda 2012). Zazwyczaj chodzi albo o jej opis i odkrywanie jej znaczenia dla praktyki edukacyjnej, albo analizę relacji między potocznością („teorią potoczną”, Leppert 1996) a tworzeniem teorii naukowych. W tej drugiej sytuacji, jak zauważa Stanisław Kamiński, różnica między epistemologicznymi typami (rodzajami) wiedzy dotyczy raczej stopnia niż natury i nie należy wiedzy naukowej i potocznej postrzegać wyłącznie w kategoriach opozycji i dychotomii (Kamiński 1981).

W kontekście wiedzy naukowej bądź potocznej zawsze pojawia się pytanie o jej przedmiot, do jakiej rzeczywistości i jej fragmentu się odnosi, czego dotyczy i „na jaki temat” jest to wiedza. W związku z przedmiotowym kryterium, może ona mieć charakter wiedzy specjalistycznej lub ogólnej, wieloaspektowej; teoretycznej lub praktycznej. Przyjmując perspektywę pedagogiczną można, najogólniej rzecz ujmując, orzec, że zgodnie z przedmiotem poznania w pedagogice jest to wiedza naukowa lub potoczna na temat społecznej rzeczywistości edukacyjnej, gdyż „kluczowym pojęciem nazywającym przedmiot badań współczesnej pedagogiki jest pojęcie edukacji” (Hejnicka-Bezwińska 2008, s. 328). Rozumiane jest ono w kategoriach najwyższej niejednorodności i implikuje z każdym kolejnym poziomem uszczegółowienia coraz bardziej jednorodne fakty i zjawiska (Rubacha 2003).

Nie wchodząc w dyskusję nad wieloznacznością i kontrowersjami w określaniu przedmiotu pedagogiki można stwierdzić, że, po pierwsze, opis i wyjaśnienie oraz rozumienie i interpretacja rzeczywistości edukacyjnej oznacza *de facto* tworzenie wiedzy naukowej wywodzącej się z racjonalności i poznania naukowego. Mamy tu więc do czynienia przede wszystkim z naukową wiedzą pedagogiczną, pozostającą w interdyscyplinarnych związkach z naukową wiedzą obecną w pedagogice, pochodzącą jednak z innych dziedzin nauki (Palka 2010). Po drugie, chodzi o wiedzę wywodzącą się z poznania potocznego, wiedzę potoczną o zdarzeniach i zjawiskach związanych z rzeczywistością edukacyjną. W tym wypadku jednak poznawanie wiedzy potocznej wyraźnie wykracza poza bezpośrednie fenomeny dotyczące edukacji, gdyż w polu zainteresowań pedagogów znajdują się te wszystkie fakty obecne w codzienności życia (*lebenswelt*) jednostek i grup, które pozostają ważne (bezpośrednio i pośrednio) dla teorii i praktyki edukacyjnej. Jej zawartość treściowa (przedmiot) jest zatem znacznie szersza i wyznaczana powiązaniem z ogólnie zakreśloną rzeczywistością edukacyjną jako przestrzenią życia współczesnego człowieka.

Kategoria „jednostkowej wiedzy” pojawia się w odniesieniu do tego obszaru dociekań pedagogicznych, który dotyczy wiedzy potocznej, a więc może być to wiedza o szeroko pojętej edukacji, a także różnych zdarzeniach nawet odlegle z nią związanych, które dotyczą przede wszystkim społecznego otoczenia człowieka.

Analiza i uwagi co do przydatności tej kategorii w pedagogice skupia szczegółowe wątki, jak sądzę, wokół dwóch podstawowych zagadnień metodologicznych. Po pierwsze, jako przedmiotu poznania w pedagogice i po drugie, sposobu jego badania. Pierwszy wątek ukierunkowuje na pytanie o możliwości zastosowania tej kategorii w poznaniu naukowym w pedagogice – czy jednostkowa wiedza może być przedmiotem poznania w pedagogice i co uzasadnia ten fakt (?), a w następnym kroku z kolei, co może być przedmiotem jednostkowej wiedzy – jaki obszar sygnuje i jaką rzeczywistość udostępnia (?). Drugi wątek ukierunkowuje natomiast na pytania o drogi poznania, sposoby, techniki i narzędzia badawcze. W obu przypadkach warunki zastosowania tej kategorii wpisują się w istniejącą już w pedagogice (i innych dyscyplinach) wiedzę metodologiczną, co oznacza konieczność jej respektowania. Wynikiem refleksji może być odpowiedź na pytanie, czy konstrukt teoretyczno-badawczy, jakim jest „jednostkowa wiedza” ma swoje uzasadnienie w pedagogice, czy jest alternatywą, czy może raczej komplementarnym opisem, wyjaśnianiem i sposobem poznawania jakiegoś fragmentu rzeczywistości.

Jednostkowa wiedza jako przedmiot poznania w pedagogice

Refleksja nad jednostkową wiedzą jako przedmiotem poznania w pedagogice powinna uwzględniać różne wątki, spośród których do zasygnalizowania tu wybrałam kilka, uznając je za szczególnie istotne. Z kwestii metodologicznie ważnych dla przedstawianego zagadnienia należałoby zatem, jak sądzę, podnieść: 1. rozumienie tego konstruktu teoretycznego, 2. odniesienia go do innych zbliżonych pojęć sygnujących rzeczywistość edukacyjną poznawaną w pedagogice, 3. jego umiejscowienie w kontekście rozróżnienia przedmiotu pedagogiki i przedmiotu w badaniach pedagogicznych oraz 4. interdyscyplinarność. Poniżej przedstawiam kilka uwag na temat wymienionych kwestii. 1. Rozumienie jednostkowej wiedzy. Jednostkowa wiedza jest konstruktem teoretycznym (terminem), posiadającym pewne właściwości, który umożliwia lepsze poznanie rzeczywistości. Określenie przedmiotu, do którego konstrukt się odnosi jest zawsze efektem twórczej pracy wielu badaczy i służy lepszemu opisowi i wyjaśnieniu jakiegoś fragmentu rzeczywistości. Źródłami konstruktów teoretycznych nie są jednakże wyłącznie teorie naukowe, czasami jest to praktyka codziennego życia i ateoretyczne opisy, które

w wyniku poznawczych działań naukowych prowadzą do tworzenia pojęć i terminów teoretycznych (Francuz, Mackiewicz 2007). Termin „jednostkowa wiedza” wywodzi się z koncepcji kognitywistycznej i teorii konstruktów osobistych George’a Kelly’ego (1955). Ponieważ odnosi się przede wszystkim do społecznego otoczenia człowieka, termin ten został wypracowany i opisany na gruncie teorii schematów społecznych, stąd proponuje się wyrażenie: „jednostkowa wiedza o otoczeniu społecznym” (Wojciszke 1986). Wychowanie ma charakter wybitnie społeczny, w związku z tym zastosowanie teorii schematów społecznych i konstruktu jednostkowej wiedzy (np. o wychowaniu i innych ważnych dla wychowania obiektach rzeczywistości), już na tym wstępnym poziomie znajduje swoje uzasadnienie (Opozda 2010a). Konstrukt „jednostkowa wiedza” jest terminem mającym zastosowanie w opisie, wyjaśnianiu i rozumieniu otoczenia człowieka i w pewnym sensie jego użyteczność została już w znacznym stopniu „przetestowana” na gruncie głównie psychologii (Wojciszke 2003). Określenie „jednostkowa” wskazuje w tym wypadku na dwie kwestie:

- na jednostkowy, subiektywny i podmiotowy charakter wiedzy, jest silnie zindywidualizowana właściwościami jednostki podmiotu/posiadacza, do którego przynależy,
- na schemat jako podstawową jednostkę organizacyjną i strukturalną wiedzy („schematy wiedzy”), to „porcja wiedzy”.

Na jednostkową wiedzę zorganizowaną w schematach składa się: reprezentacja obiektywnych, postrzeganych przez jednostkę własności danego obiektu rzeczywistości, reprezentacja własnych przeżyć z nim związanych oraz reprezentacja własnych działań i planów odnoszonych do tego obiektu (Wojciszke 1986). Nie tworzą więc jej jedynie zasoby informacyjne. Jednostkowa wiedza ma ton afektywny i wartościujący. Przez to jest też w dużym stopniu subiektywną reprezentacją określonych obiektów i sfer rzeczywistości. Stanowi system procedur przetwarzania i interpretowania danych o otoczeniu człowieka. Jako przedmiot poznania zastosowany w pedagogice udostępnia subiektywnie postrzeganą przez człowieka rzeczywistość związaną bezpośrednio lub pośrednio z edukacją. Wskazuje na subiektywne rekonstrukcje obrazów, reprezentacji i map znaczeniowych rzeczywistości, w której człowiek żyje. Takie rozumienie odwołuje się też w pewnym zakresie do perspektywy konstruktywistycznej. Poznawanie wiedzy jednostkowej sygnowanej emocjonalnie i związanej wprost z procesami wartościowania jest również próbą rekonstrukcji systemów znaczeń osobistych, które są ważne i przydatne w wyjaśnianiu sytuacji i problemów związanych z codziennym funkcjonowaniem człowieka (Anderson 1997).

2. Jednostkową wiedzę należy odnieść głównie do takich pojęć, jak: wiedza potoczna, zasoby informacji i wiadomości, kultura pedagogiczna, świadomość wychowawcza, system znaczeń i sensów. Na gruncie pedagogiki, analizie poddawana jest przede wszystkim kategoria wiedzy potocznej (poza oczywiście analizami nad wiedzą naukową). Prowadzone w tym zakresie badania dotyczą zatem najczęściej opisu opinii, poglądów, przekonań osób i określonych grup (nauczycieli, młodzieży, studentów, kobiet etc). W potoczności eksponowany jest więc społeczny kontekst wiedzy w zakresie jej pochodzenia, uwarunkowań, dystrybucji i transmisji w przestrzeni społecznej. Chodzi tu o poznanie konstruktów i przekonań potocznych, zasobów wiedzy „podręcznej”, powszechnej i typowej dla węższej lub szerszej społeczności, która jest wyodrębniana przez przyjęcie różnych kryteriów w klasyfikowaniu grup społecznych. Ten rodzaj poznawanej wiedzy ma charakter intersubiektywny, społeczne pochodzenie i odniesienie, związany jest z procesami socjalizacji i typifikowania (Schutz 1984, Berger, Luckmann 1983). Tego rodzaju podejście nawiązuje do orientacji socjologicznej, a bardziej szczegółowo do socjologii wiedzy z wybitnym jej przedstawicielem Alfredem Schutzem. Wiedza potoczna jest *de facto* anonimowa, obiektywna i oderwana od niepowtarzalnej biografii i zindywidualizowanego doświadczenia (Schutz 1984).

Podjęta w pedagogice kategoria wiedzy odnosi się również, oprócz wiedzy potocznej, do wiedzy informacyjnej, rozumianej bardziej jako zasoby informacji i wiadomości na określony temat, wiążący się istotnie z wychowaniem dziecka. Takie podejście jest wyraźne w tych wszystkich analizach, które dotyczą kultury pedagogicznej i świadomości wychowawczej. Wówczas wiedza jest często rozumiana jako strukturalny, składowy element tych nadrzędnych wobec niej pojęć. Zależnie od tego, czy przyjmuje się za źródło kultury pedagogicznej/wychowawczej i świadomości wychowawczej, wzorzec wypracowany w racjonalności naukowej, czy też źródłem jest przekaz społeczny, wydaje się, że mamy wówczas w podejmowanych analizach albo nachylenie w kierunku wiedzy naukowej, albo wiedzy potocznej. Konsekwencją badawczą jest wówczas prowadzenie badań *de facto* nad wiedzą rozumianą zależnie od tego, jakie przyjęto rozumienie kultury i świadomości wychowawczej.

W ostatnich latach szczególnie, coraz więcej miejsca zajmuje w analizach pedagogicznych kategoria znaczeń i sensów, uznanych i w pedagogice, i psychologii za silnie zindywidualizowane, niepowtarzalne i podmiotowe, przynależne wyłącznie do konkretnej osoby, a przez to też niepodważalne. Jednostkowa wiedza jest subiektywną, osobistą reprezentacją świata, określonych obiektów (zjawisk, zdarzeń, osób, właściwości) do niego należących.

Bliska jest problematyce znaczeń i sensów, gdyż składa się na nią, oprócz obiektywnych właściwości przedmiotów, system ich wartościowania i sygnowania emocjonalnego. Wiedza tak rozumiana zyskuje więc atrybut osobistej i subiektywnej. Jest rekonstrukcją powstałą w umyśle konkretnego człowieka, zindywidualizowaną jego biografią i podmiotowymi właściwościami, nie jest jedynie wytworem procesów socjalizacji, typizacji i dystrybucji społecznej. U podstaw jej konstruowania jest zasada prototypowości i zasada hierarchiczności.

Kategorię jednostkowej wiedzy, będącą semantyczną i strukturalną organizacją wiedzy o świecie głównie społecznym, posiadającą ton afektywny i wartościujący, można uznać za propozycję i uzupełnienie w określaniu fenomenu wiedzy o otoczeniu człowieka i o nim samym. Propozycję zastosowania kategorii poznawczej w pedagogice, może bardziej komplementarną niż alternatywną do takich pojęć, jak opinie, poglądy, przekonania, potoczność, zasoby informacyjne wiedzy, sensory i znaczenia. Wydaje się, że w niektórych badaniach bardziej adekwatnym rozwiązaniem terminologicznym byłoby właśnie zastosowanie kategorii jednostkowej wiedzy niż pojęcia kultura pedagogiczna lub świadomość wychowawcza. Między terminami tymi zachodzi podobieństwo raczej funkcjonalne niż strukturalne (Opozda 2012). Zastosowanie konstruktu „jednostkowa wiedza” w badaniach udostępnia zasoby wiedzy subiektywnej, osobistej i podmiotowej, która stanowi przede wszystkim uzupełnienie wiedzy potocznej, ale wyraźniej eksponuje, obok treści informacyjnych i powszechnych przekonań, także osobiste odniesienia emocjonalne i oceny wartościujące, co jest istotne w poznawaniu szczególnie rzeczywistości edukacyjnej.

3. Teresa Bauman w dyskusji nad problemem konceptualizacji przedmiotu badań pedagogiki zwraca uwagę na potrzebę wprowadzenia rozróżnienia na przedmiot badań pedagogiki i przedmiot (badań) w badaniach pedagogicznych (2008). Odnosząc się krótko do tego rozróżnienia, a w zasadzie korzystając z uwag i sugestii Autorki, można sformułować kilka zdań refleksji. Przedmiot badań pedagogiki na poziomie meta analiz *de facto* wymaga przywołania kontekstów epistemologicznych, ontologicznych, antropologicznych i aksjologicznych. Rozumiejąc „wieloznaczność wyjaśnień dotyczących przedmiotu badań pedagogiki” (tamże, s. 62), można, jak sądzę, na niższym poziomie ogólności uznać kategorię jednostkowej wiedzy (głównie o wychowaniu) jako tę, która sygnuje wybrany fragment edukacyjnego otoczenia człowieka i określa, precyzując tym samym, przedmiot poznania w pedagogice. Jednocześnie poszerza przedmiot poznania i aparaturę pojęciową, udostępniając poznawczo w ten sposób pewien fragment rzeczywistości. Oczywiście za tym faktem kryje się przyjęcie wybranych założeń teoretycznych,

głównie odwołujących do teorii schematów społecznych i konstrukcjonizmu, a szerzej poznawczej perspektywy w opisie, wyjaśnianiu i rozumieniu społecznego zachowania człowieka (Wojciszke 2002), a w tym kontekście, szczególnie niektórych zagadnień związanych z edukacją jako szeroko pojętym przedmiotem badań pedagogiki.

Przedmiot w badaniach pedagogicznych oznacza natomiast badanie konkretnego, wąskiego zjawiska i sugeruje postawienie pytania „co badamy”, które zdaniem Bauman powinno być respektowane szczególnie w badaniach o „proweniencji niescjentystycznej” (Bauman 2008, s. 69). Badania, które prowadziłam (Opozda 2012) mogą być w pewnym sensie egzemplifikacją tezy, że analiza jednostkowej wiedzy o zjawiskach i zdarzeniach związanych bezpośrednio i pośrednio z edukacją dostarcza wielu pytań, które mogą wskazywać na bardziej szczegółowe problemy badawcze i sugerować potrzebę badań pojedynczych zjawisk, które można rozumieć jako propozycję wąsko rozumianego przedmiotu w badaniach pedagogicznych. Jako wybrany przykład można tu podać pytania o informacyjny i afektywny aspekt jednostkowej wiedzy o wychowaniu, o jej schematyczną organizację, o jej zakres semantyczny czy udział właściwości podmiotowych i socjodemograficznych zmiennych w rekonstrukcji jednostkowej wiedzy, a wreszcie także pytań o warunki aktywizacji i funkcje regulacyjne jednostkowej wiedzy. Aby pytania te mogły stać się problemami badawczymi w konkretnych projektach muszą one, rzecz jasna, być podane w sposób precyzyjny i jednoznaczny, zgodnie z wymaganiami metodologicznymi.

4. Uznanie jednostkowej wiedzy za przedmiot poznania pedagogiki implikuje również zagadnienie interdyscyplinarności. Problem interdyscyplinarności jest dziś chyba jednym z głównych w problematyce metodologicznej i wiąże się najbardziej bezpośrednio z konceptualizacją przedmiotu badań pedagogiki. Warto może tylko nadmienić, że aplikacja na grunt pedagogiki terminu „jednostkowa wiedza” jest, jak sądzę, wyrazem dwóch „wskaźników interdyscyplinarności” – 1. transgresyjnej postawy badacza (Bauman 2008, s. 58) i 2. obecności zjawisk przebiegających w poprzek różnych dyscyplin i subdyscyplin naukowych (Dudzikowa 2010, s. 32). Zastosowanie w pedagogice „jednostkowej wiedzy” jako konstruktu teoretyczno-badawczego jest przejawem dwóch kluczowych dla interdyscyplinarności tendencji: 1. dążenia do integracji wiedzy w nauce, do korzystania z systemów ogólnych, szukania pojęć i terminów uniwersalnych oraz 2. dążenia do specjalizacji wiedzy, opisów wąskich zjawisk i rozwiązywania problemów szczegółowych.

Pedagogika nie wyjaśnia ogólnych prawidłowości i mechanizmów w zakresie takich problemów, jak wykształcenie schematów wiedzy, ich stosowalność, zasady kodowania jednostkowej wiedzy czy jej aktywizacja. Takie

opisy i wyjaśnienia jednostkowej wiedzy dokonywane są głównie w perspektywie psychologii poznawczej (Maruszewski 2002, Wojciszke 2003). Natomiast na gruncie pedagogiki uważam, że można posłużyć się tą kategorią w wyjaśnianiu i rozumieniu rzeczywistości ważnej szczególnie dla wychowania. Analiza przedmiotowej treści jednostkowej wiedzy może okazać się przydatna szczególnie w praktyce edukacyjnej, w diagnozie i poradnictwie pedagogicznym, ale również przydatna jako ateoretyczny opis i być impulsem do tworzenia wiedzy naukowej. Z jednej strony mamy więc do czynienia z integracją wiedzy, testowaniem uniwersalności pojęcia w innej dziedzinie nauki, z drugiej strony jego przydatność sprawdza się w wyjaśnianiu wąskich zjawisk i tworzeniu wiedzy specjalistycznej.

Sposoby badania jednostkowej wiedzy

Jednostkowa wiedza jako przedmiot badania w pedagogice stawia również wymagania co do sposobu jego poznania. Ponieważ termin ten, jak wspominałam, znajduje swój opis i wyjaśnienie w psychologii (głównie w poznawczej psychologii społecznej i poznawczej psychologii osobowości), to jego zastosowanie w pedagogice wnosi również pewne rozwiązania i propozycje w zakresie użyteczności metody i niektórych technik oraz narzędzi badawczych. Rozumienie jednostkowej wiedzy przez pryzmat jej właściwości strukturalnych i treściowych oznacza, że jej opis i wyjaśnianie powinien uwzględniać strukturę wiedzy i jej schematyczną organizację – na przykład bardziej lub mniej hierarchiczną, zróżnicowaną co do liczby schematów, ich rangowanie i sygnowanie ładunkiem emocjonalnym. Ponadto oznacza to, że sposoby poznania powinny udostępniać semantyczny zakres wiedzy, umożliwiać wgląd w treść przedmiotową wiedzy – udostępniać mapę znaczeniową określonych obiektów, obszarów rzeczywistości, do których wiedza ta się odnosi.

Przeprowadzone badania nad strukturą i treścią jednostkowej wiedzy o wychowaniu pozwalają sformułować kilka spostrzeżeń w zakresie zastosowanej procedury (Opozda 2012). W tym miejscu odniosę się więc bardziej do ogólnego sposobu postępowania badawczego niż do stosowanych konkretnych narzędzi badawczych i ich prezentacji.

Mając na uwadze wskazanie, że to przedmiot wyznacza (narzuca) sposoby jego poznania (Bronk 2003), należy podkreślić, że sposób poznania jednostkowej wiedzy o otaczającej człowieka rzeczywistości społecznej jest złożonym procesem postępowania badawczego.

Wyodrębniony w podejściu poznawczym nurt badań indywidualnych i grupowych różnic w sposobach poznawczego konstruowania rzeczywistości

dotyczy systemów poznawczych ludzi, które to systemy „mogą się różnić zarówno pod względem treści (rodzaju wymiarów, kategorii, pojęć czy konstruktywów opisujących rzeczywistość), jak i właściwości formalnych” (Czapiński 1978). Systemy poznawcze tworzą struktury wiedzy, badanie których wiąże się ze sformułowaniem pytania, co i jak jest w tej wiedzy poznawane. Przyjmując teorie schematów społecznych, użyteczne są te propozycje i narzędzia, dzięki którym można wyodrębnić w strukturze wiedzy schematy i podjąć próbę ich opisu, wyjaśnienia i interpretacji. Słuszne, jak sądzę, może być również odwołanie do badań nad pojęciami, które, jak zauważa Tomasz Maruszewski, zazwyczaj prowadzone są na dwa sposoby. Pierwszy odpowiada podejściu eksperymentalnemu z wykorzystaniem materiału konstruowanego przez badacza, czyli dotyczy badań nad pojęciami sztucznymi. Drugi sposób dotyczy badań nad pojęciami naturalnymi. „Badając pojęcia naturalne, nieuchronnie musimy dojść do wniosku, że są to pojęcia zanurzone w wiedzy człowieka. Pojęcia stanowią materiał, z którego zbudowana jest wiedza jednostki. Jednocześnie całokształt wiedzy wpływa na to, jaką treść mają poszczególne pojęcia. Trudno stwierdzić, która z tych zależności jest ważniejsza czy ma charakter pierwotny” (Maruszewski 1995, s. 233). Jeśli w badaniu pojęć naturalnych nawiązuje się wyłącznie do potocznych teorii i powszechnych przekonań na temat świata, to jest to raczej przyjęcie perspektywy socjologii wiedzy. Jeśli zaś dąży się do poznania struktury znaczeniowej pojęcia i wiedzy (jednostkowej), uwzględniając biograficzną i egzemplaryczną perspektywę, to jest to odwołanie do paradygmatu interpretatywnego obecnego coraz wyraźniej w pedagogice (Kurantowicz, Nowak-Dziemianowicz 2007) i psychologii.

Stosowane metody poznania jednostkowej wiedzy można podzielić, adekwatnie do wyróżnionych powyżej sposobów badań nad pojęciami, na dwie grupy: te, w których osobom badanym dostarcza się gotowych informacji do operowania (badani je segregują, rangują, kategoryzują) oraz te, w których badani sami generują informacje i tylko nimi operują (Lewicki 1978). Jako przykład najbardziej wszechstronnej i w związku z tym często wykorzystywanej metody należącej do drugiej grupy jest Rep Test G. Kelly’ego (Test Zbioru Konstruktywów Ról – *Role Construct Repertory Test*). Metoda ta wynika z założeń teorii konstruktywów osobistych i służy poznaniu indywidualnej reprezentacji otoczenia społecznego jednostki. Jej celem jest ujawnienie i rekonstruowanie konstruktywów oraz analiza ich właściwości (Czapiński 1978).

Skala trudności badań nad pojęciami naturalnymi wiąże się przede wszystkim z problemem uzgadniania ich znaczenia. Znaczenie pojęć i ich ton afektywny zmienia się w czasie. Jest wynikiem silnie zindywidualizowanych sytuacji i właściwości podmiotu – posiadacza wiedzy, ale również

nie można wykluczyć konwencji społecznych, językowych, społecznej transmisji wiedzy, socjalizacji czy procesów stereotypizacji. Przewyciężaniem różnorodnych trudności badawczych powstałych w tym zakresie może być zastosowanie między innymi pośrednich sposobów poznawania pojęć naturalnych, na przykład przez zastosowanie metafor (Maruszewski 1995, s. 245).

Prowadzone analizy ilościowe i jakościowe w ramach podjętych badań doprowadziły mnie do wniosku, że poznawanie jednostkowej wiedzy powinno uwzględniać trzy poziomy: pierwszy ma charakter formalny i ukierunkowany jest na strukturę wiedzy (systemu poznawczego), a więc wskazuje przykładowo na jej złożoność i zróżnicowanie, hierarchizację, rangowanie schematów etc. Zás drugi i trzeci poziom analiz dotyczy treści. Przy czym drugi wskazuje na ogólny zakres treściowy wiedzy, daje możliwość rekonstrukcji mapy znaczeniowej. Natomiast trzeci poziom analiz wymagałby pogłębionych studiów prowadzonych strategią jakościową, badań indywidualnych, narracyjnych, fenomenologicznej analizy znaczeń.

Ponieważ rozumienie jednostkowej wiedzy zakłada nie tylko informacyjny, ale także afektywny i wartościujący wymiar oraz zakłada jej subiektywny i podmiotowy charakter, w związku z tym w świetle przeprowadzonych badań uważam, że sposób poznania oraz rodzaj technik i narzędzi badawczych powinien respektować założenie o samodzielnym generowaniu zasobów posiadanej wiedzy badanych przy jak najbardziej zminimalizowanej ingerencji badającego. Wówczas zwiększa się szansa na uzyskanie pełniejszych rekonstrukcji map znaczeniowych i subiektywnych reprezentacji różnych obiektów rzeczywistości posiadanych przez osoby badane. Taki sposób poznania lokalizuje się pomiędzy badaniami ankietowymi, sondażowymi, ukierunkowanymi na poznanie opinii, poglądów, przekonań a pogłębionymi badaniami jakościowymi, narracyjnymi i wykorzystującymi techniki projekcyjne, badaniami indywidualnych systemów znaczeń osobistych prowadzonych z zastosowaniem perspektywy fenomenologiczno-hermeneutycznej (Cloonan, Gorgi, Hertz 2003; Ablewicz 2006; Opozda 2010b).

Uwagi końcowe

Mam na uwadze fakt, że aby rzetelnie przedstawić powyżej zasygnalizowane kwestie w odniesieniu do stosowalności w pedagogice omawianego terminu, powinny być one poddane bardziej wnikliwej analizie opisowej. Ponadto, nie są one oczywiście jedynymi w poszukiwaniu uzasadnień, możliwości, ograniczeń i przydatności w pedagogice konstruktu teoretyczno-badawczego „jednostkowa wiedza”. Przyjmując konwencję „zarysu refleksji”, zrezygnowałam celowo z analizy innych kwestii, takich jak przykładowo cele teoretycz-

ne i praktyczne zastosowania tego konstruktu w pedagogice czy z podania przykładu konkretnych narzędzi badawczych.

Rezultaty przeprowadzonych badań empirycznych i refleksja poczyniona w ich kontekście pozwalają mi raczej stwierdzić, że termin „jednostkowa wiedza” w odniesieniu do przedmiotu poznania i sposobu jego badania w pedagogice należy traktować jako nie tyle alternatywny, co komplementarny. Stanowi on możliwość dopełnienia w poznaniu wiedzy człowieka o jego otoczeniu społecznym. Udostępnia przestrzeń między potocznością opiniami, poglądami, zasobami wiedzy informacyjnej a zindywidualizowanymi znaczeniami i sensem. Pozwala na konstruowanie map znaczeniowych i poznawanie metaschematów na temat wybranych obszarów świata społecznego. Uniwersalność pojęcia i nie standaryzowane sposoby poznania rzeczywistości, która staje się jego treścią przedmiotową czyni go, jak sądzę, użytecznym w pedagogice i jej subdyscyplinach.

Literatura

- ABLEWICZ K. (2006), Miejsce badań fenomenologicznych w poznawaniu sytuacji wychowawczych, [w:] *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, red. D. Kubinowski, M. Nowak, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków.
- ANDERSON H. D. (1997), *Conversation, language, and possibilities. A postmodern approach to therapy*, Harper Collins, New York.
- BAUMAN T. (2008), *Komplikacje i dylematy przy określaniu przedmiotu badań pedagogicznych*, [w:] *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, red. K. Rubacha, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków.
- BERGER P. L., LUCKMANN TH. (1983), *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, PIW, Warszawa.
- BRONK A. (2003), *Czy pedagogika jest nauką autonomiczną?*, [w:] *W trosce o integralne wychowanie*, red. M. Nowak, T. Ożóg, A. Rynio, Wydawnictwo KUL, Lublin.
- CLOONAN T. F., GIORGI A., HERTZ F. J. (2003), *Fenomenologia i badania psychologiczne*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok.
- CZAPIŃSKI J. (1978), *Metodologia Rep Testu – podstawy teoretyczne, przykłady technik, ocena wartości pomiarowych*, [w:] *Materiały do nauczania psychologii*, red. L. Wołoszynowa, seria III, T. 3, PWN, Warszawa.

- DUDZIKOWA M. (2010), Wprowadzenie, „Rocznik Pedagogiczny”, t. 33, Komitet Nauk Pedagogicznych PAN.
- FRANCUZ P., MACKIEWICZ P. (2007), Liczby nie wiedzą skąd pochodzą. Przewodnik po metodologii i statystyce nie tylko dla psychologów, Wydawnictwo KUL, Lublin.
- HEJNICKA-BEZWIŃSKA T. (2008), Pedagogika ogólna, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- KAMIŃSKI S. (1981), Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin.
- KELLY G. A. (1955), The psychology of personal construct, Norton, New York.
- KURANTOWICZ E., NOWAK-DZIEMIANOWICZ M., (RED.) (2007), Narracja – krytyka – zmiana. Praktyki badawcze we współczesnej pedagogice, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław.
- LEPPERT R. (1996), Potoczne teorie wychowania studentów pedagogiki, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz.
- LEWICKI P. (1978), Formalne właściwości struktur poznawczych – teoria i metody badań, [w:] Materiały do nauczania psychologii, red. L. Wołoszynowa, seria III, T. 3, PWN, Warszawa.
- MARUSZEWSKI T. (1995), Pojęcia sztuczne, pojęcia naturalne i pojęcia dziwne, [w:] Społeczne, eksperymentalne i metodologiczne konteksty procesów poznawczych człowieka, red. A. Biela, J. Brzeziński, T. Marek, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań.
- MARUSZEWSKI T. (2002), Psychologia poznania. Sposoby rozumienia siebie i świata, GWP, Gdańsk.
- OPOZDA D. (2010a), Zastosowanie teorii schematów społecznych w wyjaśnianiu i rozumieniu jednostkowej wiedzy o wychowaniu, „Roczniki Nauk Społecznych”, (2) 38.
- OPOZDA D. (2010b), Fenomenologiczno-hermeneutyczna perspektywa badań nad rodziną, [w:] Pedagogika społeczna wobec problemów współczesnej rodziny. Polska pedagogika społeczna na początku XXI wieku, red. M. Ciczowska-Giedziun, E. Kantowicz, Wydawnictwo Edukacyjne AKAPIT, Toruń.
- OPOZDA D. (2012), Struktura i treść jednostkowej wiedzy o wychowaniu. Studium pedagogiczne wiedzy rodziców i jej korelatów, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin (w druku).
- PALKA S. (2010), Wiedza w pedagogice i wiedza pedagogiczna, [w:] Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice, red. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K. J. Szmidt, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków.

- PIEKARSKI J., URBANIAK-ZAJĄC D., SZMIDT K. J., (RED.) (2010), Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków.
- RUBACHA K. (2003), Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin, [w:] Pedagogika. Podręcznik akademicki, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, T. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- SCHUTZ A. (1984), Potoczna i naukowa interpretacja ludzkiego działania, [w:] E. Mokrzycki, Kryzys i schizma. Antyścjentyczne tendencje w socjologii współczesnej, PIW, Warszawa.
- WOJCISZKE B. (1986), Teoria schematów społecznych. Struktura i funkcjonowanie jednostkowej wiedzy o otoczeniu społecznym, Ossolineum, Wrocław.
- WOJCISZKE B. (2002), Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa.
- WOJCISZKE B. (2003), Struktury wiedzy i rozumienie świata społecznego, [w:] Psychologia. Podręcznik akademicki, red. J. Strelau, T. 3, GWP, Gdańsk.

Danuta Opozda

**„INDIVIDUAL KNOWLEDGE” AS A THEORETICAL AND RESERACH
CONSTRUCT APPLIED IN PEDAGOGY – OUTLINE OF THE
REFLECTION**

Abstract

The article deals with the issue of individual knowledge as a term which may find its application in pedagogy research. The problem is shown in relation to the object and method of research in pedagogy. Special attention was paid to understanding the term „individual knowledge”, its relationship with the notion of „common knowledge” and the system of meanings. Moreover, the aspects of interdisciplinarity and research method were also emphasized.

IV

Pedagogika w przestrzeni szkoły wyższej

Piotr T. Nowakowski*

STOSUNEK DOŚWIADCZONYCH PRACOWNIKÓW AKADEMICKICH DO MŁODYCH ADEPTÓW NAUKI W UJĘCIU EDWARDA MARCZEWSKIEGO: ASPEKT DEONTOLOGICZNY

Debata wokół stosunku starszych pracowników nauki do ich młodszych kolegów przez lata przetaczała się na łamach rodzimych publikacji – nie tylko naukowych, lecz również popularnonaukowych i popularnych, stanowiąc wartość dodaną do deontologicznego wymiaru nauki polskiej¹. Wspomnijmy np. o dyskusji zapoczątkowanej w „Przeglądzie Kulturalnym” w marcu 1960 roku za sprawą eseju Wojciecha Świątosławskiego pt. *Obowiązki kierowników zespołów naukowych* (1960b, s. 1, 7; jego kontynuacja to listy do redakcji: Latour 1960, s. 9; Hoffman 1960, s. 9; Kurpisz 1960, s. 9; całość zakończona dysputą nt. kształcenia kadr naukowych: *Pracownicy nauki* 1960, s. 1, 3). Wtedy to artykuł tego wybitnego chemika i biofizyka został też zamieszczony w „Nauce Polskiej” (1960a, s. 127-145). Dwa lata później własne rozważania – ujęte w formie dziesięciu punktów – przedstawił Edward Marczewski (1962, s. 1, 4-5)², żyjący w latach 1907-1976 polski matematyk żydowskiego pochodzenia i rektor Uniwersytetu Wrocławskiego. Jego tekst stanowił zagajenie dyskusji pt. *Mistrzowie i uczniowie*, zorganizowanej 8 listopada 1962 roku przez Wrocławskie Towarzystwo Naukowe. Myśli w nim zawarte były częściowo przywołane we wcześniejszych publikacjach Marczewskiego – przede wszystkim w artykule pt. *Uwagi o środowisku naukowym* (1951, s. 352-370), do którego zaraz się odniesiemy. Inspirował się

*Piotr T. Nowakowski – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt, Wydział Zamiejscowy Nauk o Społeczeństwie KUL w Stalowej Woli, Instytut Pedagogiki/Katedra Pedagogiki Opiekuńczo-Wychowawczej i Resocjalizacyjnej.

¹Tytułową deontologię (z gr. *déon* = „trzeba, powinno się” i *logos* = „rozum, nauka”), będącą początkowo nauką o powinnościach i obowiązkach w ogóle, z czasem zawężono do prawa zawodowego, określając tym sposobem powinności wynikające ze statutu lub przyjętego zwyczaju. Jest to inaczej etyka zawodowa, zbiór norm moralnych, określających postępowanie przedstawicieli danej profesji.

²Był to jeden z głosów w dyskusji wywołanej na łamach tygodnika „Polityka” przez Jerzego Urbana (1962, s. 5; kontynuacja: Hurwic 1962, s. 5; Infeld 1962, s. 1, 5; Wyka 1962, s. 5; Kielanowski 1962, s. 5; Kaufman 1962, s. 3; Burzyński 1962, s. 5).

on standardami stworzonymi przez innych autorów, zwłaszcza wypracowanymi przez polską szkołę matematyczną, poczynając od programowej pracy Zygmunta Janiszewskiego pt. *O potrzebach matematyki w Polsce* (1918, s. 11-18).

Tezy Marczewskiego

Edward Marczewski, w zasygnalizowanym już artykule zatytułowanym *Uwagi o środowisku naukowym*, przedstawia swoisty kodeks postępowania, mający pomóc w zorganizowaniu prawdziwego środowiska naukowego, którego szósty punkt podnosi kwestię stosunku badaczy do młodych pracowników naukowych jako istotnego, wręcz decydującego czynnika w rozwoju środowiska (1951, s. 361-362). Marczewski wskazuje w tym względzie na trzy interesujące aspekty. Po pierwsze, w miejsce tradycyjnej roli (uczeń mistrza) pojawiła się nowa: uczeń szkoły. „Przejrzyjmy listę współczesnych matematyków polskich – tłumaczy Marczewski. – Sprawdźmy, kto czym jest uczniem. Okaze się, że nie ma prawie między nami uczniów jednego mistrza. I nikt z nas nie dąży do nauczycielskiej wyłączności”. W opinii autora ta forma jest doskonalsza, pomaga rozwojowi talentów i głęboko gruntuje metodę współpracy w młodym pokoleniu (tamże, s. 361). Po drugie, utrwaliło się w środowisku matematycznym „świadome traktowanie stopni akademickich jako skutku, a nie jako celu pracy. Gdy młody badacz uzyska różne nowe wyniki, gdy wykaże swą dojrzałość i ciągłość swej pracy, wtedy profesor proponuje mu, aby odpowiedni kompleks rezultatów ujął w rozprawę doktorską lub habilitacyjną. Świeżo promowany doktor ma już kilka – choćby drobnych – publikacji, a świeżo habilitowany docent – kilkanaście. Stopień naukowy otrzymuje kandydat przede wszystkim za całość swego dorobku, nie zaś za pojedynczą pracę” (tamże, s. 361-362). Po trzecie, istotną rolę odgrywa zasada wczesnego startu: chodzi o jak najwcześniejsze próby samodzielnego stawiania i rozwiązywania zagadnień. Metoda ta ma swe wielkie zalety, ale i pewne niebezpieczeństwa. „Zalety – bo aktywny stosunek do nauki musi być pierwszą cechą badacza, a wcześniej uzyskane wyniki naukowe i szybka ich publikacja są największą zachętą, jaka może istnieć dla początkującego. Niebezpieczeństwa – bo praca nad pasjonującymi młodego człowieka zagadnieniami odciągnąć go może od systematycznych studiów, niezbędnych do zdobycia ogólnej wiedzy w jego specjalności” – pisze Marczewski, dodając, że te zagrożenia „nie podważają słuszności samej zasady”. Jak wszędzie, potrzeba tu umiaru, należy też oczekiwać solidnych podstaw wiedzy ogólnej (tamże, s. 362).

Jak już sygnalizowaliśmy, przeszło dekadę po ukazaniu się na łamach „Życia Nauki” powyższego artykułu, Marczewski wygłosił – w trakcie spo-

tkania Wrocławskiego Towarzystwa Naukowego, poświęconego stosunkom pomiędzy mistrzami a uczniami – referat nawiązujący poniekąd do wcześniej zaprezentowanych tez, a jednocześnie stanowiący nową jakość, ujętą w formę dekalogu (1962, s. 1, 4-5). Sformułowana przez Marczewskiego zasada wstępna brzmi następująco: stosunek badaczy do początkujących pracowników naukowych i młodzieży jest decydującym czynnikiem w rozwoju ośrodków naukowych. Pozostałe zaś czynniki, takie jak zgrupowanie utalentowanych badaczy, warunki materialne i trafny dobór tematyki, mają wielkie znaczenie, lecz mogą być zmarnowane, jeśli młodzi pracownicy nie znajdą właściwego klimatu i możliwości rozwoju. Teraz przedstawmy po kolei zasady składające się na ów dekalog. Ze względu na zwięzłą formę postulatów Marczewskiego, prezentuję je w niemal oryginalnej formie, dokonując drobnych wycięć i zmian.

I. Zasada wczesnego startu: wcześniej stawia się przyszłych badaczy przed nierozwiązanymi zagadnieniami. Możliwie wcześniej publikuje się prace początkujących pracowników naukowych. Podejście do granic poznania, choćby na najmniejszym odcinku, przekroczenie ich, choćby nieznaczne, jest największym przeżyciem dla młodego badacza, a pierwsza publikacja – największą zachętą. Należy tę zasadę stosować z wielką ostrożnością, by nie przeszkadzać w zdobywaniu wiedzy, nie doprowadzić do zmanierowania ani do zniechęcenia, gdy pojawią się trudności po zbyt łatwych sukcesach. Jednak w żadnym wypadku nie można lokować entuzjazmu młodych lat w biernym nabywaniu wiedzy, jeśli chce się wychować żywego i czynnego badacza, a nie zasuszonego pedanta.

II. Zasada wtórnej funkcji stopni naukowych: stopnie naukowe traktuje się jako rezultat, a nie jako cel. Celem pracy nie są stopnie naukowe, lecz przeoranie określonej tematyki, rozstrzygnięcie zagadnień (zresztą nie zawsze od początku sprecyzowanych). Gdy osiągnięte rezultaty naukowe są już na właściwym poziomie, ujmuje się je w rozprawę doktorską lub habilitacyjną.

III. Zasada szkoły naukowej. Tradycyjna relacja: uczeń-mistrz zostaje zastąpiona przez inną: uczeń-szkoła. Rodowód naukowy większości matematyków polskich jest skomplikowany: nie są uczniami jednego nauczyciela, lecz wielu jednocześnie. Duchowe ojcostwo okazuje się podzielne i dostępne także dla bardzo młodych. Organizacyjnie służy tej metodzie wiązanie się katedr w instytuty, istnienie instytutów ogólnokrajowych, prowadzenie wspólnych seminariów itd.

IV. Zasada ciągłej współpracy, którą stosuje się we wszystkich fazach pracy naukowej. Polega ona na: 1) wspólnym zapoznaniu się z rezultatami obcymi, 2) komunikowaniu sobie nierozstrzygniętych zagadnień, 3) dzieleniu

się niegotowymi pomysłami, 4) szybkim prezentowaniu osiągniętych rezultatów najbliższym specjalistom, a następnie szerszym kręgom słuchaczy, 5) współdziałaniu w redagowaniu prac do druku. Realizowanie tej zasady – niezmiernie ważnej dla młodych – zwiększa szansę uzyskania konkretnych rezultatów, zwłaszcza w obliczu rozmaitych uzdolnień poszczególnych badaczy: jedni mają więcej inicjatywy naukowej, inni więcej siły w przełamywaniu trudności, jeszcze inni umiejętności nadawania osiągniętym rezultatom ostatecznej formy.

V. Zasada prawdziwego współautorstwa, która wyraża się w tym, że lista formalnych współautorów pracy jest zgodna z listą jej współautorów rzeczywistych. Lista ta jest ułożona alfabetycznie. W polskiej szkole matematycznej nie było prawie odchyłeń od tej zasady na niekorzyść uczniów. Natomiast dałoby się przywołać mnóstwo prac młodych matematyków, na których mogłyby z powodzeniem figurować także nazwiska ich nauczycieli. W naukach eksperymentalnych bywają różne zwyczaje w zakresie współautorstwa: sprecyzowanie sprawiedliwych zasad w tym względzie nie jest łatwe. W każdym razie – Marczewski przywołuje tu słowa Wojciecha Świątosławskiego – „umieszczenie nazwiska kierownika zespołu w przypadku, gdy nie wniósł on żadnego wkładu do wykonanej pracy, jest niedopuszczalne. Zmniejsza to autorytet kierownika, doprowadza do rozgoryczenia pracowników” (1960a, s. 138). Można jeszcze dodać, że dewaluuje to jego udział jako współautora: nazwisko umieszczone na pracy oznacza wtedy tylko, że jest on kierownikiem zakładu, o czym i tak wszyscy wiedzieli już wcześniej. Jeśli zakład naukowy uczy samodzielności i stosuje się w nim zasadę prawdziwego współautorstwa, to na liście publikacji, które w tym zakładzie powstały, znajduje się wiele takich, na których kierownik zakładu nie figuruje wśród autorów.

VI. Zasada sprawiedliwego podziału obowiązków. Należy sprawiedliwie dzielić się codziennymi obowiązkami i szanować je. Trudno tu wskazać normy ogólne, a łatwo przytoczyć przykłady czy typy jej przekraczania. Może to być profesor przeciążony ponad miarę obowiązkami organizacyjnymi albo asystent nadmiernie wykorzystany w pracy dydaktycznej czy bibliotekarskiej, i to dlatego, że wykonuje je lepiej i rzetelniej od swoich kolegów; albo na odwrót: młody człowiek uważający za dyshonor zajęcie się czymkolwiek, co nie jest właściwą pracą badawczą.

VII. Zasada kontaktów zewnętrznych. Młody pracownik nauki musi stykać się z uczonymi z innych ośrodków i poznawać je. Realizuje się tę zasadę nie tylko przez wyjazdy za granicę, ale także do ośrodków krajowych, przez wymianę prelegentów między ośrodkami, przez dzielenie się kontaktami zagranicznymi.

VIII. Zasada sprawiedliwego awansu. Stopnie i tytuły, nominacje i awanse mają zależeć tylko od kwalifikacji faktycznych. Młody wiek nie powinien być tu przeszkodą, a z żadnych względów nie można pomijać warunku właściwych kwalifikacji. Można podać przykłady z dziejów szkoły matematycznej bardzo wczesnego awansu młodych naukowców, przeważnie z dobrymi rezultatami. Mianowanie profesora o niedostatecznych kwalifikacjach, z przyczyn całkowicie ubocznych lub pod nakazem chwilowych potrzeb jest groźne nie tylko ze względu na jakość jego własnej pracy, ale też dlatego, że bywa ono przyczyną zahamowań w pracy całego ośrodka, powodem niedopuszczania doń osób o właściwych kwalifikacjach i utrudniania awansu zdolnym uczniom.

IX. Zasada optimum. Zasadniczym wskazaniem jest stworzenie dla młodych naukowców optymalnych warunków rozwoju. Kazimierz Kuratowski, jeden z czołowych przedstawicieli warszawskiej szkoły matematycznej, tak sformułował główne zadanie swego instytutu: żaden talent nie może być zmarnowany. Tego postulatu nie da się spełnić całkowicie, bo zawsze znaleźć się mogą jednostki, które z jakichś przyczyn, np. psychicznych, nie wytrzymują marszu z innymi, ale jednocześnie można ów postulat wypełnić z nadmiarem, bo w dobrym klimacie współpracy, w pobudzającej twórczej atmosferze, nieraz mierni – zdawałoby się – uczniowie rozkwitają w sposób niespodziewany. Dla dobrego mistrza jest przedmiotem radości i dumy, gdy uczeń zaczyna go przerastać. Hugo D. Steinhaus, polski matematyk należący do tzw. szkoły lwowskiej, mawiał, iż największym jego odkryciem naukowym był Stefan Banach.

X. Zasada wartości moralnych. Elementarne wartości moralne, takie jak: życzliwość i przyjaźń, lojalność, uczynność, dobroć, mają podstawowe znaczenie dla rozwoju szkoły naukowej. I na odwrót: wybujałe ambicje, zazdrość, sobkostwo, prywata tworzą hamulce w rozwoju środowiska naukowego i budzą w nim niechęć chyba szybciej niż gdzie indziej. Można znaleźć nieraz bardzo pesymistyczne oceny panującej pod tym względem sytuacji (Świątosławski 1960a, s. 135). Marczewski (1962, s. 5) nie podziela jednak takiego pesymizmu: sytuacja ta rysuje się odmiennie w różnych ośrodkach i dyscyplinach.

Referat Marczewskiego wywołał dyskusję wśród zebranych uczestników spotkania. Alfred Jahn, ówczesny rektor Uniwersytetu Wrocławskiego, stwierdził, iż należałoby przedstawić propozycję nazwać nauką spontaniczną, podczas gdy rzeczywistość wymaga nauki zorganizowanej. „Nie możemy więc czekać na talenty i wyniki w nauce, musimy je przewidywać lub, jak kto woli, planować. Tak więc stopnie i tytuły naukowe nie mogą być wyłącznie rezultatem, jak sądzi prelegent, lecz właśnie celem przewidzianym

z dużym prawdopodobieństwem” – przekonywał. Dodał jednocześnie, że praktyka często kłóci się z jedną z zasad Marczewskiego, bywa bowiem tak, że słaby profesor lepiej organizuje naukę, wybitny natomiast przytłacza swą osobowością. „Wypowiadam się bardzo zdecydowanie przeciwko profesorom, którzy z egoistycznych pobudek, pilnując własnej chwały, nie chcąc kształcić następców, utrudniając doktoraty, nie dopuszczają do habilitacji. Znam też inne krańcowe przypadki – profesorów, którzy też dla własnej chwały sięją tanimi doktoratami, mnożą habilitacje, i tym się szczycą” – tłumaczył. Podobnie Jan Banaszkiewicz odniósł się z niechęcią do zjawiska tzw. taryfy ulgowej. „Nierówno stawia się np. poprzeczkę przy habilitacjach. Znane są wypadki przyjmowania przez rady wydziałów prac habilitacyjnych, których poziom stoi wyraźnie poniżej ustawowych i powszechnie przyjętych wymogów” – egzemplifikuje. Dodał zarazem, że akceptowanie tego typu prac jest przyjmowane z goryczą przez adiunktów pracujących poważnie i z zaangażowaniem nad тезami habilitacyjnymi (Marczewski 1962, s. 5).

Alfred Jahn podkreślił jeszcze, że nauka wymaga „pewniejszych i wyraźnie określonych norm organizacyjnych – choć normy te czasami wydają się naszym uczniom sprzeczne z dobrocią”. Argumentował, że „źle pojęta dobroć, a właściwie słabość w stosunku do niektórych pomocniczych pracowników nauki i studentów – często obraca się właśnie przeciwko tym, którym ową życzliwość wyświadczamy” (tamże, s. 5). W opinii Jerzego Łanowskiego, zasady autorstwa Marczewskiego wymagają dostosowania do specyficznych warunków różnych nauk. Zwrócił on ponadto uwagę na fakt, iż zbyt często kładzie się znak równości między uczonym i profesorem. „Są bardzo wybitni uczeni, którzy nie mogą, nie umieją być profesorami” – tłumaczy (tamże, s. 5). Na koniec swej wypowiedzi Łanowski przytoczył anegdotę z życia Jana Czekanowskiego, antropologa i statystyka, który opowiadał, że kiedy żegnano jego i kolegów przechodzących na emeryturę i zastanawiano się, czy słusznie na emeryturę odchodzą, powiedział: „Słusznie. Bo ci, co wychowali sobie uczniów mogą przejść na emeryturę, ci, co nie wychowali, powinni przejść na emeryturę” (tamże).

Niedługo potem autor „dekalogu” zauważył w swym komentarzu od autorskim, że część spośród tych dziesięciu zasad wymaga dalszej dyskusji. „Warto by, jak sądzę, zebrać informacje, w jakim stopniu są, mogą i powinny być one stosowane w różnych dyscyplinach. W jakim stopniu postępowanie według tych zasad, czy właśnie wbrew nim, jest wynikiem tradycji, a w jakim stopniu rezultatem indywidualnych cech kierownika, cech specyficznych dyscypliny naukowej czy też jakichś czynników zewnętrznych” – uzasadnia (Marczewski 2003-2004, s. 11). W tym kontekście np. realizacja zasady wczesnego startu inaczej będzie przebiegać w takich dziedzinach, jak matema-

tyka i fizyka teoretyczna, inaczej w naukach eksperymentalnych, a jeszcze inaczej w naukach historycznych. Bywają również ideowi przeciwnicy tej zasady, tj. zwolennicy długoletniego terminowania. Z kolei zasadzie wtórnej funkcji stopni naukowych – jak tłumaczy Marczewski – przeczy w znacznej mierze instytucja stypendiów doktorskich i habilitacyjnych PAN oraz ministerstwa odpowiedzialnego za szkolnictwo wyższe: „Uzyskanie stypendium naukowego przez młodego pracownika jest praktycznie możliwe tylko wtedy, gdy jest to praca »na stopień«” (tamże, s. 11). Zasadę szkoły naukowej negują niektórzy profesorowie, argumentując, iż „można mieć tylko jednego ojca”, z czego wynika, że młody badacz winien każdą pracę wykonywać pod kierownictwem jednego starszego pracownika. Podważa się także zasadę ciągłej współpracy naukowej, uzasadniając tym, że dzielenie się niegotowymi pomysłami stwarza uprzywilejowaną sytuację dla najzdolniejszych, ponieważ mogliby oni realizować ujawniane otwarcie pomysły wcześniej aniżeli ich mniej zdolni koledzy, którym faktycznie przynależy autorstwo. Zasada kontaktów naukowych jest nie tyle negowana teoretycznie, co raczej bardzo słabo realizowana w praktyce, natomiast zasada prawdziwego współautorstwa odnosi się do drażliwego zagadnienia dopisywania się do publikacji – nie tylko kierownika zakładu, ale czasem wszystkich osób, którym realizator danej pracy naukowej pośrednio czy bezpośrednio podlega (tamże).

Marczewski dodaje, że mimo wszystko od czasu, gdy w 1962 roku postawił rzeczne zagadnienia pod dyskusję publiczną, nastąpiła w tym wymiarze pewna poprawa. „Stwierdzenie, jaki jest pod tym względem stan faktyczny w różnych dyscyplinach naukowych w kraju i za granicą, zarejestrowanie, jakie w tej sprawie głosi się poglądy, a jaka jest praktyka, wydają mi się ważne” – zauważa. Jego zdaniem, przedstawienie istniejącego w tym zakresie stanu rzeczy i jego znaczenia dla atmosfery i rezultatów prac badawczych wpłynie na wyraźną poprawę sytuacji (tamże).

Nawiązanie do sytuacji obecnej

Czy współczesny świat nauki polskiej przejął się deontologicznymi postulatami wrocławskiego matematyka? Czy starał się dokonać ich przekładu na dzisiejsze realia? A jeśli tak, to w jakim zakresie i w jakiej formie? Gdy spojrzeć na samą kwestię stosunku doświadczonych naukowców do młodych adeptów nauki (abstrahujemy w tym miejscu od tez Marczewskiego sensu stricto) przez pryzmat dość obiektywnych wskaźników, jakimi są formułowane w ramach poszczególnych środowisk akademickich kodeksy etyczne, nieuzasadnione byłoby stwierdzenie, że jest ona tymże dokumentom obca.

Na podparcie tej oceny przywołajmy wpierw wyjątki z dokumentów deontologicznych ujmujących standardy pracy ludzi nauki w kategoriach

uniwersalnych. Kornel Gibiński w *Przedmowie* do drugiego wydania *Dobrych obyczajów w nauce* (z 1996 roku) wspomina, że powołany cztery lata wcześniej Komitet Etyki w Nauce opracował ów dokument w przekonaniu, iż „zapewne nie zmieni już ono wielu aktualnych pracowników nauki, ale z myślą o młodzieży chcącej się nauce poświęcić”. Podobny przykład to *Apel KBN o dobre obyczaje w nauce* z 17 lutego 1999 roku, w którym czytamy, że zasadnicze znaczenie ma „odtworzenie świadomości dobrych obyczajów i proponowanie właściwych postaw i zachowań młodym uczonym. Rozstrzygnięto to o znaczeniu i roli etyki w sferze nauki”, a także *Deklaracja Komitetu Badań Naukowych w sprawie etyki w nauce* z 1 czerwca 2000 roku, uchwalona na wniosek opiniodawczo-doradczego Zespołu ds. Etyki w Nauce, która pośród innych zamierzeń wskazuje w drugim punkcie na konieczność promowania właściwych postaw etycznych młodych uczonych. Interesującą nas tematykę podejmuje również dokument pt. *Dobra praktyka badań naukowych. Rekomendacje*, który został opracowany przez Zespół ds. Etyki w Nauce przy polskim Ministerstwie Nauki i Informatyzacji, a ujrzał światło dzienne w 2004 roku. Odnosząc się do zasad dobrej praktyki badań naukowych, wskazuje na potrzebę szczególnego uwzględnienia potrzeb młodych badaczy. „Edukacja i kształtowanie właściwych postaw u młodych pracowników naukowych stanowi szczególnie ważny element systemu. Instytucje powinny określić w wewnętrznych przepisach ważne uprawnienia »mistrzów« i zasady ich odpowiedzialności za kształcenie młodych naukowców, a także dbać o przestrzeganie tych przepisów. Szczególną uwagę należy zwrócić na odpowiedzialność promotorów prac doktorskich, magisterskich i licencjackich” – czytamy (2004, rozdz. 2, pkt 3). Najświeższą propozycją jest kodeks Fundacji Rektorów Polskich pt. *Dobre praktyki w szkołach wyższych*, opracowany przez zespół pod przewodnictwem ks. Andrzeja Szostka, byłego rektora KUL-u. Znajdujemy tam stwierdzenie, iż zadaniem rektora jest troska o „warunki rozwoju młodej kadry naukowej, zwłaszcza doktorantów” (2007, s. 11).

W przypadku tej kategorii dokumentów dostrzegamy, że przywołane z nich cytaty korelują z grubsza z ostatnimi dwoma punktami „dekalogu” Marczewskiego, tj. z zasadą optimum i zasadą wartości moralnych. W sumie nie powinno być w tym nic zaskakującego, gdyż zarówno przywołane zasady, jak i przedstawione powyżej dokumenty stanowią pewien fundament, punkt wyjścia dla formułowania bardziej szczegółowych wskazań. I jest to też właściwie jedyna cecha, która łączy oba korelaty, bo argumentacja Marczewskiego, ale i jej stylistyka, nie pozwalają doszukiwać się akurat w tym miejscu bezpośredniej inspiracji dla omówionych wyżej dokumentów.

Kwestia stosunku doświadczonych uczonych do młodych adeptów nauki

sygnalizowana jest także w kodeksach etycznych opracowywanych na potrzeby poszczególnych szkół wyższych. Trzeci punkt *Akademickiego kodeksu wartości* Uniwersytetu Jagiellońskiego, przyjętego na posiedzeniu senatu uczelni w dniu 25 czerwca 2003 roku odnosi się do życzliwości. Czytamy w nim, że nauka i życie akademickie to „długi łańcuch dziejowy przejmowania efektów pracy naszych poprzedników, tworzenia wiedzy oraz przekazywania jej kolejnym generacjom w duchu solenności poznawczej i edukacyjnej, nade wszystko jednak w atmosferze najwyższej życzliwości wobec następców, zwłaszcza najmłodszych – studentów i adeptów nauki”. Z tego względu powinnością każdego mistrza jest m.in. wychowanie innych mistrzów. Życzliwość wiąże się z bezpośrednią opieką nad rozwijającymi się umysłami, pomocą w budzeniu zainteresowań, dyskretnym kierowaniem ich pierwszymi samodzielnymi krokami. Przejawy życzliwości muszą być obecne również w dziedzinie awansów naukowych i innych formach środowiskowej aprobaty.

W siódmym punkcie *Akademickiego kodeksu etycznego* przyjętego przez senat Politechniki Wrocławskiej na posiedzeniu w dniu 3 lipca 2003 roku znajduje się deklaracja o następującym brzmieniu: „Być życzliwym opiekunem i wychowawcą studentów oraz młodych adeptów nauki”. Identyczny postulat, tyle że w punkcie czwartym, zamieścili twórcy *Akademickiego kodeksu etycznego Akademii Górniczo-Hutniczej*, przyjętego przez senat uczelni w dniu 26 listopada 2003 roku³. Jeszcze bardziej zwięzły, bo ośmiopunktowy dokument, jakim jest *Akademicki kodeks etyczny Politechniki Śląskiej* (uchwalony przez senat tej uczelni w dniu 26 stycznia 2004 roku) wykacza poza kategorię młodych adeptów nauki w ścisłym tego słowa znaczeniu. Kodeks ten w punkcie piątym stanowi, że pracownik akademicki powinien „dbać o właściwy rozwój kadry naukowo-dydaktycznej i stale pracować nad wzbogaceniem i doskonaleniem jej umiejętności badawczych i dydaktycznych” (*Red.* 2004, s. 7).

Piąty z dziesięciu punktów *Akademickiego kodeksu etycznego Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu*, przygotowanego przez zespół ekspertów powołanych przez rektora, a zatwierdzonego przez senat w dniu 25 listopada 2004 roku, zawiera następującą deklarację: „Wobec młodych pracowników naukowo-dydaktycznych i studentów być życzliwym i tolerancyjnym, lecz sprawiedliwym wychowawcą”. Z kolei odnoszący się doń komentarz (niepodlegający uchwale senatu) zawiera następującą treść: „Powinnością każdego samodzielnego nauczyciela akademickiego jest wychowanie następców i przekazanie im całej posiadanej wiedzy. Należy umiejętnie rozbudzać zainteresowania, pozwalając młodym seminarzystom, magistrantom, dok-

³Stanowi on prawie dokładną kopię dokumentu Politechniki Wrocławskiej.

torantom i innym młodym pracownikom nauki na samodzielne dokonania badawcze. Kierując pracami w swym zespole należy unikać krytykanctwa, rywalizacyjnego pośpiechu i pozorowania merytorycznej działalności. Zasady życzliwości i tolerancji dotyczą również awansów naukowych oraz sfery egzaminów i zaliczeń, w których niedopuszczalne są postawy bezduszne, złośliwe lub nacechowane chęcią stosowania szykan”.

Odnieśmy się jeszcze do dwóch przykładów uczelni ekonomicznych. Pierwszym jest dość obszerny *Kodeks etyczny Akademii Ekonomicznej im. Karola Adamieckiego w Katowicach* (dziś Uniwersytetu Ekonomicznego), przyjęty przez senat tejże szkoły w dniu 28 maja 2009 roku. Czytamy w nim, iż zadaniem władz uczelni jest troska o „warunki rozwoju młodej kadry naukowej, wspomagając tych, którzy prowadzą badania, inspirując i ułatwiając ich współpracę” (cz. II, rozdz. I, pkt 5). Na koniec pozostaje dwunastopunktowy *Kodeks etyki Akademii Leona Koźmińskiego* z 16 grudnia 2004 roku, w którego punkcie trzecim czytamy: „Uczelnia nakłada na nauczycieli akademickich obowiązek rzetelnego służenia swą wiedzą i doświadczeniem studentom oraz doktorantom”.

I znowuż, jak było to w przypadku wcześniej omówionej kategorii dokumentów, można wprawdzie znaleźć mniej lub bardziej ściśle korelacje między tezami Marczewskiego a przywołanymi kodeksami, nie jesteśmy jednak w stanie wykazać jakiejś bezpośredniej inspiracji ze strony tego pierwszego. W dokumencie Uniwersytetu Jagiellońskiego wskazano na dyskretnie kierowanie samodzielnymi krokami młodego adepta nauki, co da się teoretycznie powiązać z zasadą wczesnego startu, sformułowaną przez twórcę wrocławskiej szkoły algebraicznej. Z kolei postulat atmosfery najwyższej życzliwości wobec następców mógłby się odnosić do zasady wartości moralnych i zasady optimum, a postulat życzliwości w dziedzinie awansów naukowych – do zasady sprawiedliwego awansu. Podobnie jest z dokumentami innych uczelni: kodeksami Politechniki Wrocławskiej i Akademii Górniczo-Hutniczej – wskazującymi na potrzebę bycia życzliwym opiekunem i wychowawcą (zasada wartości moralnych, zasada optimum); kodeksem Politechniki Śląskiej – doceniającym dbałość o właściwy rozwój kadry naukowo-dydaktycznej oraz stałą pracę nad wzbogaceniem i doskonaleniem jej umiejętności badawczych i dydaktycznych (zasada wartości moralnych, zasada optimum); dokumentem Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu – postulującym życzliwe i tolerancyjne, acz sprawiedliwe wychowanie młodych naukowców (zasada wartości moralnych, zasada optimum), wykształcenie następców i przekazanie im całej posiadanej wiedzy (zasada optimum), umiejętne rozbudzanie zainteresowań i pozwalanie na samodzielne dokonania badawcze (zasada wczesnego startu), unikanie krytykanctwa, rywalizacyjnego pośpie-

chu i pozorowania merytorycznej działalności (zasady: wartości moralnych, prawdziwego współautorstwa, sprawiedliwego podziału obowiązków), wreszcie życzliwość i tolerancję dotyczącą awansów naukowych (zasada sprawiedliwego awansu). Podobne analogie można odnaleźć w kodeksie Akademii Ekonomicznej w Katowicach – ujawniającym troskę o warunki rozwoju młodej kadry naukowej, postulującym pomoc tym, którzy prowadzą badania, inspirowanie i ułatwianie ich współpracy (zasada optimum), jak też w kodeksie Akademii Leona Koźmińskiego – wskazującym na obowiązek rzetelnego służenia swą wiedzą i doświadczeniem studentom oraz doktorantom (zasada wartości moralnych, zasada optimum).

Niełatwym zadaniem byłoby odnalezienie interesującej nas kategorii zagadnień deontologicznych we współczesnej literaturze naukowej. Dobry przykład stanowi podjęta przez Ryszarda Nazara i Stanisława Popławskiego, naukowców z Politechniki Poznańskiej, próba sformułowania etycznych kryteriów oceny postaw nauczyciela akademickiego, którego jednym z obowiązków winna być troska o prawidłowy rozwój młodej kadry naukowej. „W jej doborze i awansowaniu – czytamy – nie należy kierować się osobistymi sympatiami czy antypatiami, lecz osiągnięciami naukowymi, zdolnościami i zamiłowaniem do pracy naukowej i dydaktycznej. Popieranie młodych utalentowanych ludzi mających poważne osiągnięcia powinno wyrażać się w szybkim ich awansowaniu, powierzaniu samodzielnych zadań i wyróżnianiu” (Nazar i Popławski 1995, s. 25). Choć również tutaj można znaleźć pewne powinowactwa z тезami Marczewskiego, jak np. zasada optimum (u Nazara i Popławskiego: troska o prawidłowy rozwój młodej kadry naukowej), zasada sprawiedliwego awansu (szybkie awansowanie utalentowanych ludzi), zasada wczesnego startu (szybkie powierzanie samodzielnych zadań), to jednak jakiejś systemowej zależności między „dekalogiem” byłego rektora Uniwersytetu Wrocławskiego a przywołanym fragmentem modelu⁴ stworzonego przez profesorów z Poznania nie można wskazać.

Więcej korelacji między deontologiczną myślą Marczewskiego a współczesną nauką polską odnaleźlibyśmy, gdyby do kategorii „młodego adepta nauki” włączyć również studentów. Zarówno literatura naukowa, jak i kodeksy etyczne dużo mają w tym względzie do powiedzenia. Pole do analiz byłoby jeszcze szersze, gdyby wyjść poza kategorię „młodego adepta nauki” w kierunku naukowca jako takiego – wówczas możliwość czynienia rozmaitych zależności byłaby wprost nieograniczona. Tyle, że byłyby to zabieg

⁴Obok tej opisowo-postulatywnej formy, Nazar i Popławski prezentują czterokierunkowe ujęcie zobowiązań zawodowych nauczyciela akademickiego: wobec społeczeństwa, wobec pracy naukowej, wobec pracy dydaktycznej i wychowawczej, wreszcie wobec środowiska pracy (1995, s. 16-25).

w swej istocie sztuczny, gdyż wyszlibyśmy poza interesującą nas tutaj wąską relację między doświadczonym badaczem a młodym pracownikiem naukowym.

Podsumowanie

W oparciu u przeprowadzoną wyżej analizę dochodzimy do wniosku, że trudno doszukać się jakiejś próby adaptacji tez Edwarda Marczewskiego we współczesnej teorii deontologicznej (o praktycznych próbach wprowadzania ich w życie nie wspominam, bo choć nie słyszałem o takich przypadkach, nie można wykluczyć, iż gdzieś były one podejmowane). Co najwyżej wymiar ten występuje jako tło historycznych rozważań nad wrocławską szkołą matematyczną, dokonywanych przez związanych z nią autorów (zob.: Duda 2005, s. 22-26; Duda i Weron 2006, s. 73-101).

Dlaczego przedstawiciele wrocławskiej nauki nawiązują do twórcy algebraicznej teorii niezależności, nietrudno się domyślić z uwagi na ślad, jaki pozostawiła jego osoba w tamtejszym środowisku. Zastanawia jednak co innego: dlaczego poza Dolnym Śląskiem myśl deontologiczna Marczewskiego (w przeciwieństwie do jego myśli matematycznej) jest właściwie nieobecna? Można snuć różne hipotezy: przyczyną mogą być dekady, które minęły od czasu jego aktywności naukowej, nieufność współczesnych do wskazań z okresu głębokiego PRL-u, brak przebiccia się deontologicznego dorobku Marczewskiego do szerokiej opinii publicznej. Właściwie trudno stawiać jakieś kategorięczne sądy w tym względzie. Choć jeszcze jedna hipoteza jest interesująca. Otóż Roman Duda i Aleksander Weron odnoszą się do seminarium wtorkowego powstałego z inicjatywy Marczewskiego, którym ten kierował niemal do końca życia. Spotkania te były – jak piszą autorzy – „znakomitą szkołą kultury matematycznej i organizacyjnej, a także miejscem, gdzie wszyscy się chętnie spotykali” (Duda i Weron 2006, s. 77). Zmierzch seminarium zaczął się od usunięcia matematyka z uniwersytetu w 1968 roku, a jego kres nastąpił, gdy po paru latach choroba uwięziła go w domu. „Podejmowane parokrotnie próby jego wskrzeszenia nie powiodły się. Zabrakło osobowości jego twórcy, a może i czasy były już inne” – piszą autorzy (tamże). Niewykluczone zatem, że to nietuzinkowa osobowość Marczewskiego była kołem napędowym całej jego koncepcji. Gdy go zabrakło, zestaw postulatów stracił na żywotności.

Osobiście trudno mi się zgodzić z tą ostatnią hipotezą, gdyż myśl deontologiczną Marczewskiego wypada uznać za wciąż świeżą i atrakcyjną. I dlatego bez względu na przyczyny braku jej upowszechnienia, dużo pożytku mogłaby przynieść próba ponownej dyskusji nad postulatami byłego rektora Uniwersytetu Wrocławskiego (choć nie tylko o niego tu chodzi,

bo wspominaliśmy o równie interesujących tekstach Wojciecha Świątosławskiego i Zygmunta Janiszewskiego), zwłaszcza w kontekście nowych czasów i wypływających stąd wyzwań dla świata nauki. Wszak o naukowym „narybku” nie zapomina również ujednolicony tekst ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym (tekst jedn.: Dz. U. nr 164, poz. 1365, z późn. zm.), która wskazuje, iż uczelnia ma prawo do „wspierania badań naukowych prowadzonych przez młodych naukowców” (art. 6. ust. 1. pkt 3), a do jej podstawowych zadań należy m.in. „kształcenie i promowanie kadr naukowych” (art. 13 ust. 1 pkt 4). Dyskusja, o której mowa, winna odnosić się bardziej – używając języka artystycznego – do możliwości ponownej aranżacji tez wrocławskiego matematyka aniżeli dogmatycznego wprowadzania ich w życie, zwłaszcza w świetle słusznej uwagi redakcji „Pryzmatu”, pisma informacyjnego Politechniki Wrocławskiej, iż lata, które minęły od powstania „dekalogu” Marczewskiego „świadczą, że pewne problemy w relacjach między młodszymi i starszymi pracownikami naukowymi są niezmiennie, inne zaś zależą od epoki i osobistych cech mistrza” (Marczewski 2003-2004, s. 10).

Literatura

- AKADEMICKI kodeks etyczny, „Życie Akademickie. Pismo Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu” (2004), nr 102, za: <http://zycie.awf.wroc.pl/nr102/07-102.html> (16 czerwca 2007).
- AKADEMICKI kodeks etyczny Politechniki Wrocławskiej przyjęty na posiedzeniu Senatu w dniu 3 lipca 2003 r., <http://www.portal.pwr.wroc.pl/etyka,241.dhtml> (8 grudnia 2011).
- AKADEMICKI kodeks wartości, http://www.uj.edu.pl/c/document/_library/get/_file?uuid=d63b4be0-5eee-4d94-bd32-3b1ccf396f6&groupId=10172 (7 grudnia 2011).
- APEL KBN o dobre obyczaje w nauce, http://kbn.icm.edu.pl/etyka/apel/_kbn.html (7 grudnia 2011).
- BURZYŃSKI J. (1962), Głos byłego wasala, „Polityka”, 8 grudnia, nr 49, s. 5.
- DOBRA praktyka badań naukowych. Rekomendacje (2004), oprac. Zespół ds. Etyki w Nauce przy Ministerstwie Nauki i Informatyzacji, Warszawa.
- DOBRE obyczaje w nauce: zbiór zasad (1996), Komitet Etyki w Nauce przy Prezydium Polskiej Akademii Nauk, Warszawa.
- DOBRE praktyki w szkołach wyższych: kodeks, red. merytoryczna zespół pod kier. A. Szostka, uchwalony przez Zgromadzenie Plenarne Konferencji Rektorów

- Akademickich Szkół Polskich 26 kwietnia 2007 r., Fundacja dla Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2007.
- DEKLARACJA Komitetu Badań Naukowych w sprawie etyki w nauce uchwalona na wniosek opiniodawczo-doradczego Zespołu ds. Etyki w Nauce, <http://kbn.icm.edu.pl/etyka/dekl-kbn.html> (7 grudnia 2011).
- DUDA R. (2005), Początki matematyki w powojennym Wrocławiu, „Przegląd Uniwersytecki”, nr 9, s. 22-26.
- DUDA R., WERON A. (2006), Wrocławska szkoła matematyczna, „Roczniki Polskiego Towarzystwa Matematycznego. Seria II: Wiadomości Matematyczne”, t. 42, s. 73-101.
- HOFFMAN H. (1960), Rola czasopism w kształceniu kadr naukowych (W związku z esejem prof. Wojciecha Świątosławskiego), „Przegląd Kulturalny”, 24 marca, nr 13, s. 9.
- HURWIC J. (1962), O średniowieczu w środowisku naukowym, „Polityka”, 3 listopada, nr 44, s. 5.
- INFELD L. (1962), O dobrych i złych profesorach, „Polityka”, 17 listopada, nr 46, s. 1, 5.
- JANISZEWSKI Z. (1918), O potrzebach matematyki w Polsce, „Nauka Polska”, t. I, s. 11-18.
- KAUFMAN L. (1962), Będzie więcej „feudałów”, „Polityka”, 24 listopada, nr 47, s. 3.
- KIELANOWSKI T. (1962), Byłem wasalem. Jestem feudałem, „Polityka” 17 listopada, nr 46, s. 5.
- KODEKS etyczny AGH, <http://www.agh.edu.pl/pl/dokumenty/kodeks-etyczny-agh.html> (8 grudnia 2011).
- KODEKS etyczny Akademii Ekonomicznej im. Karola Adamieckiego w Katowicach, http://www.ue.katowice.pl/images/user/File/BR/kodeks_etyczny.pdf (12 grudnia 2011).
- KODEKS etyki Akademii Leona Koźmińskiego, http://www.kozminski.edu.pl/fileadmin/wspolne_elementy/Dokumenty/kodeks_etyki_alk.pdf (15 grudnia 2011).
- KURPISZ W. (1960), Kierownik i resorty naukowe (w zw. z esejem prof. Wojciecha Świątosławskiego), „Przegląd Kulturalny”, 21 kwietnia, nr 17, s. 9.
- LATOUR A. (1960), Kierownik naukowy: ideał i rzeczywistość (List do redakcji w związku z esejem prof. Wojciecha Świątosławskiego), „Przegląd Kulturalny”, 17 marca, nr 12, s. 9.

- MARCZEWSKI E. (1951), Uwagi o środowisku naukowym (Z doświadczeń polskiej szkoły matematycznej, w szczególności ośrodka wrocławskiego) (1951), „Życie Nauki”, r. VI, nr 4, s. 352-370.
- (1962), 10 przykazań, „Polityka”, 1 grudnia, nr 48, s. 1, 4-5.
- Dziesięć przykazań, „Przemat. Pismo informacyjne Politechniki Wrocławskiej” grudzień 2003-styczeń 2004, nr 173/174, s. 10-11.
- NAZAR R., POPLAWSKI S. (1995), Etyka nauczyciela akademickiego, [w:] Etyka zawodu nauczyciela – nauczanie etyki, red. K. Kaszyński, L. Żuk-Łapińska, WSP im. Tadeusza Kotarbińskiego, Zielona Góra, s. 16-25.
- PRACOWNICY nauki. Rozmowy „Przeglądu Kulturalnego”, „Przegląd Kulturalny” 28 lipca 1960, nr 31, s. 1, 3.
- Red. (na podstawie protokołu), Senat, „Z Życia Politechniki Śląskiej” styczeń 2004, nr 4, s. 7.
- ŚWIĘTOSŁAWSKI W. (1960a), Obowiązki kierowników zespołów naukowych, „Nauka Polska”, r. VIII, nr 3, s. 127-145.
- ŚWIĘTOSŁAWSKI W. (1960b), Obowiązki kierowników zespołów naukowych, „Przegląd Kulturalny”, 3 marca, nr 10, s. 1, 7.
- URBAN J. (1962), Feudałowie i wasale, „Polityka”, 15 września, nr 37, s. 5.
- USTAWA z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym (tekst jedn.: Dz. U. nr 164, poz. 1365, z późn. zm.).
- WYKA K. (1962), Proszę do instytutu..., „Polityka”, 17 listopada, nr 46, s. 5.

Piotr T. Nowakowski

**THE ATTITUDE OF EXPERIENCED ACADEMICS TOWARDS
YOUNG RESEARCHERS ACCORDING TO EDWARD MARCZEWSKI:
A DEONTOLOGICAL APPROACH**

Abstract

The author analyses the attitude of experienced academics towards young researchers. The title implies, and in particular mentioned deontological approach, that the article deals with the professional obligations of the former towards the latter. The obligations result from the existing regulations or from praxis. The principles formulated by Edward Marczewski, the famous Polish mathematician, served as the main point of reference in the article. It is important to mention the fact that not only did he articulate the principles, he also brought them into effect. The author also refers to the importance of Marczewski heritage in the contemporary deontological thought.

Ewa Narkiewicz-Niedbałec*

Edyta Mianowska**

SKUTECZNOŚĆ NAUCZANIA METODOLOGII BADAŃ SPOŁECZNYCH STUDENTÓW PEDAGOGIKI – ANALIZY PANELOWE

Cele kształcenia studentów pedagogiki z metodologii nauk społecznych

W trakcie studiów studenci różnych kierunków poznają między innymi warsztat naukowy swojej dyscypliny i dyscyplin pokrewnych. Jest im on potrzebny do recepcji tekstów naukowych, odróżniania tych, które spełniają obowiązujące w danej dyscyplinie kryteria naukowości od tekstów publicystycznych czy literackich. Potrzebny jest także do przeprowadzenia badań przy pisaniu pracy dyplomowej, licencjackiej lub magisterskiej, a niekiedy doktorskiej. Studenci pedagogiki zapoznają się z metodologią pedagogiki na studiach pierwszego stopnia, a na studiach drugiego stopnia uczą się metodologii nauk społecznych, poszerzając wiedzę dotyczącą warsztatu naukowego socjologii i psychologii. Również studia doktoranckie dla różnych kierunków w swoich planach zawierają zajęcia z metodologii, gdyż prowadzenie „prawdziwych” badań naukowych nie jest możliwe bez dobrej znajomości warsztatu i problematyki aktualnie dyskutowanej przez metodologów.

Czy nauczanie z tego zakresu jest skuteczne? Jednym ze wskaźników skuteczności mógłby być wskaźnik ukończenia studiów, skoro napisanie pra-

***Ewa Narkiewicz-Niedbałec** – dr hab., profesor Uniwersytetu Zielonogórskiego, na którym pracuje od 1983 r. na Wydziale Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu. Ukończyła pedagogikę i filologię polską, a doktoryzowała się i habilitowała z socjologii na Uniwersytecie Wrocławskim. Prowadzi badania z zakresu socjologii wiedzy i edukacji. Autorka przeszło 50 artykułów naukowych, redaktorka i współredaktorka kilku prac zbiorowych, autorka dwóch monografii: *Uczestnictwo w kulturze i aspiracje życiowe młodzieży szkolnej* (1997); *Socjalizacja poznawcza uczącej się młodzieży. Studium z zakresu socjologii wiedzy i edukacji* (2006).

****Edyta Mianowska** – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, absolwentka matematyki i informatyki. Pracuje na Uniwersytecie Zielonogórskim w Zakładzie Metodologii Badań Społecznych na stanowisku adiunkta. Jest autorką monografii: *Strategie społecznego uczestnictwa młodzieży* (2008) oraz kilkunastu artykułów. Jest członkiem zespołu badawczego, prowadzącego badania procesu socjalizacji młodzieży, edukacji i jakości kształcenia.

cy licencjackiej i magisterskiej oraz zdanie końcowego egzaminu jest warunkiem koniecznym ukończenia studiów. Zatem, można by wnioskować, iż jeśli student napisał pracę dyplomową, to opanował warsztat niezbędny do jej napisania. Innym wskaźnikiem skuteczności nauczania metodologii mogłyby być oceny uzyskiwane za prace dyplomowe, bo – jak sądzimy – poprawność metodologiczna jest jednym z głównych kryteriów, jakimi w ocenach kierują się promotorzy i recenzenci prac dyplomowych. Ale pewnie i inne cechy prac – dobór i prezentacja założeń teoretycznych, płynność i atrakcyjność narracji, sposób prezentacji własnych wyników również wpływają na wysokość oceny za prace dyplomowe. Innym wskaźnikiem skuteczności nauczania może być wynik egzaminu uzyskiwany przez studenta po zakończonym kursie. Kiedy nauczanie jest skuteczne? Wówczas, gdy student opanuje przynajmniej część przewidywanych w programach nauczania czy standardach kształcenia treści, które zawierają wiedzę i umiejętności oraz potrafi się nimi posłużyć w odpowiedniej ku temu sytuacji. Sporne pozostać może, jak dużą część zapisanych treści powinien opanować student, aby zdać egzamin lub otrzymać promocję do kształcenia na wyższym poziomie. Czy wystarczy 1/4, połowa czy większa część zaplanowanych treści? W przypadku egzaminów na uczelniach wymagania te nie są wyraźnie sformalizowane, zależą raczej od indywidualnych oczekiwań nauczających.

Skuteczność w nauczaniu zakłada również pewną trwałość zdobytej wiedzy i umiejętności. Ale w nauczaniu nie chodzi jedynie o opanowanie wiedzy i umiejętności, ale również o ukształtowanie pewnych korzystnych społecznie postaw. Znalazło to swoje odzwierciedlenie w koncepcji krajowych ram kwalifikacji, które mają pozwolić na porównywalność uzyskiwanych na różnych etapach kształcenia kompetencji. W ich skład wchodzi wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne (*Autonomia programowa...*). Sama koncepcja ram kwalifikacji, przybierająca obecnie administracyjne kształty, aby mogła być zastosowana w Polsce od 2012 roku, wywiedziona została z dużo wcześniejszych rozważań pedagogów i psychologów badających procesy uczenia się. Bardzo dobrze ten typ rozważań ilustrują poniższe poglądy jednego z czołowych polskich psychologów.

W połowie lat 90. XX wieku Józef Koziński, pisząc o człowieku wielowymiarowym, przywołał badania psychologów nad uczeniem się i zapamiętaniem, które pokazały, że po roku uczeń potrafi reprodukcować 50% wiadomości, po dwóch latach jedynie 20-30% (1996, s. 36). W nauczaniu metodologii badań społecznych celem nie jest opanowanie przede wszystkim wiedzy encyklopedycznej i jej wierna rekonstrukcja w testach sprawdzających, co raczej ukształtowanie pewnego stylu myślenia, wyposażenie w umiejętności sprzyjające próbom poprawnego diagnozowania dostrzeganych w rzeczywi-

stości problemów i znajdowania adekwatnych do sytuacji rozwiązań. Koziński wypowiadając się w sprawie, czy w dalszym ciągu we współczesnych systemach oświatowych kształcić człowieka oświeconego, czy innowacyjnego, zdecydowanie opowiada się za tym drugim. Czytamy u niego: „Koncepcja człowieka oświeconego [z dużym ładunkiem wiedzy encyklopedycznej – przyp. autorek] staje się szczególnie nieprzydatna w środowisku zmiennym, ruchomym i dynamicznym, w którym przystosowanie i rozwój polega nie na stosowaniu gotowej wiedzy, ale na rozwiązywaniu problemów materialnych, społecznych i osobistych. Człowiek, który nie zna reguł formowania hipotez i ich weryfikacji, który nie opanował metod i heurystyk myślenia, uniemożliwiających antycypację przyszłości, przeżywa szok na dowolnym zakręcie. Każdy problem wywołuje frustrację i stres. Jednostka przypomina osobę, która obudziła się z głębokiego snu i nie wie dokładnie, co się wokół niej dzieje. Życie traci swój urok i sens. Przestaje być środkiem samospełnienia” (tamże, s. 36-37). Człowieka innowacyjnego mają charakteryzować: 1) postawa badawcza; 2) wiedza, która ma być rodzajem „paliwa” niezbędnego przy rozwiązywaniu problemów i dylematów; 3) wiedza pochodząca w dużej mierze z jego osobistego doświadczenia; 4) podmiotowość w inicjowaniu działań, dokonywaniu wyborów, oszacowaniu prawdopodobieństw ich konsekwencji, odpowiedzialność za ryzykowne czyny, własne niepowodzenia i klęski, przedsiębiorczość; 5) orientacja prospektywna polegająca na kreatywnej adaptacji do zmieniających się warunków (tamże, s. 39-41). Aby taką orientację ukształtować „należy zwiększyć rolę procesów antycypacyjnych, należy rozwijać umiejętności alternatywnego, dywergencyjnego, probabilistycznego i globalnego myślenia, należy upowszechniać sztukę wyboru, zwiększać upór realizacyjny. Podstawowe znaczenie ma również pobudzanie motywacji i umiejętności samokształcenia. W przyszłości umiejętności te mogą okazać się rozstrzygające w nowym stuleciu” (tamże, s. 41-42).

Sądzymy, że kształtować wymienione przez Kozińskiego postawy można na wielu akademickich zajęciach, ale wydaje się, że wykłady i ćwiczenia z metodologii pedagogiki i nauk społecznych oraz logiki mogą szczególnie temu sprzyjać, ponieważ to na nich naucza się stawiania hipotez, myślenia w kategoriach naukowych, formułowania problemów, doboru adekwatnych do ich rozwiązywania metod.

Standardy kształcenia z metodologii pedagogiki i nauk społecznych

Standard kształcenia dla kierunku pedagogika w następujący sposób określa, z jakimi treściami kształcenia winien się zapoznać student, realizując

kurs z metodologii badań społecznych. Ma on poznać: orientację pozytywistyczną i humanistyczną we współczesnej metodologii; genezę i rozwój koncepcji badania zjawisk społecznych; ewolucję znaczeń terminu „metodologia”; dystynktywne cechy ontologiczne, epistemologiczne i metodologiczne doktryny pozytywistycznej i humanistycznej; przebieg sporu o mechanizmy rozwoju nauki (koncepcja kumulatywna i rewolucyjna); pojęcie paradygmatu jako instrumentu regulującego procesy eksploracji naukowej; cechy podstawowych paradygmatów naukowych: pozytywistycznego, humanistycznego, krytycznego i postmodernistycznego; badania typu *action research*; założenia ilościowych i jakościowych badań zjawisk społecznych; możliwości komplementarnego ich stosowania; pojęcie wyjaśniania i rozumienia (hermeneutyki) jako głównych procedur eksplanacyjnych; pojęcie teorii naukowych, ich struktury i funkcji oraz możliwości testowania teorii; rodzaje praw nauki, weryfikację i falsyfikację jako procedury ich sprawdzania; problem wartościowania w badaniach społecznych; zagadnienia etyki w terenowych badaniach empirycznych.

Efekty kształcenia w obowiązującym standardzie zostały sformułowane następująco: [student powinien nabyć] umiejętności i kompetencje: „rozumienia podstawowych paradygmatów wiedzy naukowej i specyfiki badań ilościowych i jakościowych; krytycznej postawy wobec wybieranych narzędzi badawczych; stosowania wybranych orientacji badawczych w badaniach własnych” (*Standardy kształcenia...* 2007).

Zgodnie ze standardami kształcenia dla pedagogiki obowiązującymi w Polsce na Uniwersytecie Zielonogórskim plany studiów przewidują realizację 30 godzin zajęć z metodologii pedagogiki na studiach pierwszego stopnia (przedmiot nazywa się metody i techniki badań pedagogicznych) i taką samą liczbę godzin na studiach drugiego stopnia z przedmiotu metodologia badań społecznych. Połowa godzin przeznaczona jest na wykłady, połowa na ćwiczenia. Na studiach obu poziomów na zakończenie kursu przewidziano egzamin. Zatem, z teoretycznymi zagadnieniami jak prowadzić badania i jak radzić sobie z analizą danych studenci stykają się dwukrotnie. Na niektórych innych przedmiotach (np. diagnostyce potrzeb środowiska społecznego), proseminariach i seminariach spotykają się z praktycznymi aspektami badań.

Czy realne jest osiągnięcie zakładanych celów wśród studentów pedagogiki – tego nie wiemy. Znamy stanowisko jednego z profesorów z wieloletnim doświadczeniem w nauczaniu studentów metodologii badań społecznych i jest ono wobec proponowanych standardów kształcenia sceptyczne. Wysoki stopień abstrakcji proponowanych treści może być atrakcyjny dla studentów filozofii, w dużo mniejszym stopniu dla praktycznie zorientowa-

nych studentów pedagogiki (Hajduk 2001, s. 62-63; Malewski 1998, s. 26).

Założenia badań własnych

Problematykę skuteczności nauczania z zakresu metodologii podejmujemy nie po raz pierwszy. Poświęciliśmy jej artykuł (Narkiewicz-Niedbalec, Mianowska 2011) oraz prezentację konferencyjną¹. Poprzednio w warstwie teoretycznej koncentrowaliśmy się głównie na próbach pomiaru kompetencji poznawczych uczniów i studentów oraz założeniach badań panelowych. W niniejszym opracowaniu więcej miejsca poświęcimy wpływowi narzędzia pomiarowego na wyniki badań panelowych oraz samej prezentacji powtórzonych i rozszerzonych o nowe cechy (zmiennie niezależne) badań studentów. Niestety, w dalszym ciągu dysponujemy wynikami pomiaru wiedzy i umiejętności, a nie postaw, o których pisał Józef Kozielecki. Ich zbadanie wymagałoby zupełnie innych badań.

Artykuł prezentuje wyniki dwukrotnego badania metodologicznej wiedzy i umiejętności studentów pedagogiki oraz zmian w tym zakresie po upływie czterech miesięcy od pierwszego pomiaru, którym był testowy egzamin z przedmiotu metodologia badań społecznych. Badania przeprowadzono w lutym i czerwcu 2010 roku oraz – z drugą grupą studentów – w lutym i czerwcu 2011 roku. W obu badaniach drugi pomiar odbywał się na zakończenie zajęć z przedmiotu metody statystyczne w pedagogice. Studenci zostali poinformowani o celu badań panelowych i nie odmawiali udziału w nich. Zastosowany test składał się z 23 pytań z kafeterią czterech odpowiedzi pod każdym z nich. Liczba poprawnych odpowiedzi wahała się od 1 do 3. Za każdą poprawną odpowiedź student otrzymał 1 punkt, za błędną 0. Maksymalna liczba punktów wynosiła więc 92. Test zawierał sześć pytań dotyczących wiedzy metodologicznej z zakresu pedagogiki, osiem ujmujących umiejętności metodologiczne, potrzebne w badaniach społecznych oraz dziewięć dotyczących wiedzy ogólnometodologicznej (zestaw pytań do każdego typu wiedzy i umiejętności ujęto w tabeli 1). W badaniu z 2010 roku liczba poprawnych odpowiedzi nie była podana, a w 2011 tak. Zatem test za pierwszym razem był trudniejszy. Podział na dwa typy wiedzy i umiejętności przyjął się do prezentacji w niniejszym artykule, w niektórych przypadkach będziemy posługiwały się ogólnym wynikiem testu. Ponieważ w skład wskaźników wiedzy i umiejętności weszła różna liczba zadań z testu, aby uzyskać porównywalność wyników, punkty uzyskane przez studenta zostały wyrażone w procentach. W każdym obszarze z trzech rodzajów zadań

¹Referat został zaprezentowany na konferencji jubileuszowej Wydziału Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu Uniwersytetu Zielonogórskiego „Między tradycją a wyzwaniami przyszłości. 40 lat zielonogórskiej pedagogiki”, która odbyła się 22-23.09.2011 r.

student maksymalnie mógł uzyskać 100% przewidzianych punktów. Osób z takim wynikiem jednak nie było. Maksymalne wyniki wynosiły w 2010 roku około 97%, w 2011 93%, minimalne kształtowały się na poziomie 48% w 2010 i 53% w 2011 r.

W drugim badaniu przeprowadzono ponadto pomiar zdolności wnioskowania testem Ravena². Test nazywany tablicami matryc progresywnych został opracowany przez **Johna Carlyle'a Ravena** w 1937 roku i uznany został za trafny i rzetelny w badaniu zdolności wnioskowania, ograniczający do minimum uboczne wpływy innych czynników – edukacyjnych i środowiskowych. Skonstruowany został na podstawach teoretycznych Charlesa Spearmana, który wyróżnił trzy podstawowe czynności poznawcze:

- nabywanie doświadczenia („inteligentne” postrzeganie świata);
- wnioskowanie o relacjach (dostrzeganie abstrakcyjnych zależności między obiektami, sytuacjami);
- wnioskowanie o współzależności (wyprowadzanie reguł następstwa zdarzeń lub reguł ich współwystępowania) (Nęcka 2003, s. 20). Wyniki testu Ravena wykazują wysoką korelację z wynikami werbalnego testu Wechslera, rzędu 0,66-0,75 (Hornowski 1970, s. 115-116). Niektórzy psychologowie uznają go za test mierzący inteligencję.

Zastosowanie testu Ravena pozwoliło na określenie poziomu zdolności wnioskowania studentów, obecnie studiujących pedagogikę i porównanie ich z analogicznymi charakterystykami studentów studiujących ten sam kierunek na początku lat 90. XX wieku oraz zbadanie wpływu poziomu zdolności wnioskowania na wynik testu metodologicznego.

Analiza wyników

Wyniki zawarte w tabeli 2 pokazują, iż w badaniu z 2011 roku, gdy zastosowano łatwiejszą wersję testu wyniki, zamiast być wyższe, były niższe, wprawdzie o 1,4-2,1 dla wiedzy i umiejętności z zakresu metodologii nauk społecznych, ale aż o 10,3 punktów procentowych dla wiedzy ogólnometodologicznej. Program nauczania, osoby nauczające oraz pytania samego testu nie uległy zmianie, inna była zbiorowość badanych, ale trudno zakładać, że znacząco różniła się od zbiorowości studentów tego samego kierunku studiów, studiujących rok wcześniej. Sam proces nauczania nie podlegał jednak naszej kontroli, nie wiemy więc, czy wszystkie treści zostały omówione

²W tym zakresie pomocy udzieliła nam psycholog, Pani dr Barbara Hajduk, której bardzo za tę pomoc dziękujemy.

i przećwiczone w taki sam sposób, mimo że prowadziły je te same osoby. Faktem jest, iż w drugim badaniu poziom wiedzy ogólnometodologicznej studentów pedagogiki był niższy niż rok wcześniej dla takiej samej zbiorowości studentów.

Interesujące, w zasadzie zgodne z oczekiwaniami, wyniki przyniosły analizy danych panelowych. Zakładałyśmy, że zastosowanie łatwiejszej wersji testu spowoduje mniejsze spadki wiedzy i umiejętności w drugim pomiarze panelowym. Dane zwarte w tabeli 3 rzeczywiście pokazują taką tendencję. Wyniki pierwszego pomiaru w porównaniu z drugim w obu badaniach są wyższe. Jednak gdy studenci pisali test bez określonej liczby poprawnych odpowiedzi, po czterech miesiącach od egzaminu (pierwszego pomiaru) uzyskiwali wyniki o kilkanaście procent niższe (12,7-14,5) niż na egzaminie. W badaniu drugim, gdy określono liczbę poprawnych odpowiedzi spadek wiedzy między t_1 a t_2 wyniósł tylko kilka procent (4,4-6,4). Wydaje się, że zastosowanie łatwiejszego wariantu testu, choć nie spowodowało wzrostu liczby poprawnych odpowiedzi, zwłaszcza w części z wiedzy ogólnometodologicznej, to sprzyjało jednak mniejszemu „ubytkowi” wiedzy i umiejętności po czterech miesiącach od dnia egzaminu.

W tekście, w którym prezentowałyśmy wyniki tylko z pierwszego badania (z 2010 r.) analizowałyśmy zmiany netto w dwóch wariantach, grupując wyniki na poniżej przeciętne, przeciętne i ponadprzeciętne, wyznaczone zgodnie z sugestiami zawartymi w systemie oceny punktowej ECTS³ oraz wyniki tzw. surowe, czyli liczbę punktów uzyskanych w badaniu, uznając że stałość mierzonej cechy obejmują wyniki różniące się o ± 5 punktów procentowych. Różnice większe niż 5 punktów uznałyśmy za zmianę badanej cechy (Narkiewicz-Niedbalec, Mianowska 2011, s. 143, 146). Przeprowadzone wówczas analizy, mimo pewnych różnic w stałości i zmianach mierzonych cech, pokazywały podobne tendencje, dlatego też w niniejszym tekście odwołamy się do analiz pierwszego typu i porównamy je dla dwóch badań panelowych.

Z danych z tabel 4a i 5a – „klasycznych” tabel do analiz panelowych – widać, iż jedynie odsetek wyników powyżej przeciętnych z zakresu wiedzy

³System ECTS sugeruje, aby wyniki studentów, którzy zaliczyli dany kurs lub zdali egzamin podzielić na pięć kategorii: A – 10% najlepszych wyników, B – 25% kolejnych (dość dobrych) wyników, C – 30% wyników „przeciętnych”, D – 25% wyników niższych i 10% wyników najniższych (E), uzyskanych przez studentów. System ECTS ze względu na różnorodność nazw ocen występujących w różnych krajach europejskich, w których system ECTS jest stosowany, nie rekomenduje żadnych jakościowych określeń tych wyników, a jedynie posługiwanie się określeniami literowymi. W naszych analizach wyniki A i B uznałyśmy za wyniki powyżej przeciętne, wyniki C za przeciętne, a wyniki D i E za poniżej przeciętne.

metodologicznej z nauk społecznych w pierwszym pomiarze w obu badaniach jest zbliżony (ok. 54%). Pozostałe rozkłady wyników są różne dla badań z 2010 i 2011 roku. W pierwszym roku badań wyników poniżej przeciętnych w t_1 było 10%, w drugim roku badań dwa razy tyle. Tym samym o około 10 punktów procentowych różniły się wielkości wyników przeciętnych (37% w 2010 r. i 26% w 2011 r.). Można to tłumaczyć ogólnie niższym poziomem wyników uzyskanych w drugim roku badań, o czym pisałyśmy powyżej. Duża różnica pomiędzy badaniami dwóch różnych grup studentów polegała na tym, że w t_2 w pierwszym roku badań zdecydowanie przeważały wyniki poniżej przeciętne (63%), a w drugim roku badań wyniki poniżej przeciętne, przeciętne i powyżej przeciętne reprezentowały rozkład bardziej zrównoważony (35% : 28% i 27%). Być może łatwiejsza wersja testu sprzyjała mniejszemu przepływowi wyników do kategorii wyników niższych.

W zakresie umiejętności metodologicznych rozkłady wyników poniżej przeciętnych, przeciętnych i powyżej przeciętnych w obu pierwszych pomiarach panelowych są zbliżone (25% : 29% : 46% w 2010 r. i 29% : 28% i 43% w 2011 r.) i wskazują na przewagę wyników powyżej przeciętnych w obu badanych grupach studentów (zob.: tabele 4b i 5b). Nie ma natomiast podobieństwa w rozkładzie wyników z drugich pomiarów. W pierwszym badaniu liczba wyników poniżej przeciętnych wzrosła zdecydowanie, bo aż do 70%. Wyniki przeciętne uzyskało wówczas 21% badanych, a powyżej przeciętnych zaledwie 9%. W drugim pomiarze z 2011 r. rozkład wyników był bardziej zrównoważony. Po czterech miesiącach od egzaminu dominowały wprawdzie wyniki poniżej przeciętne (40%), ale niewiele mniej było wyników przeciętnych (36%); 1/4 badanych reprezentowała poziom powyżej przeciętny w zakresie umiejętności metodologicznych. I znowu wskazujemy łatwiejszą wersję testu jako przyczynę utrzymywania się wyższego poziomu umiejętności metodologicznych po kilku miesiącach od egzaminu.

Rozkład wyników z pomiaru trzeciej z mierzonych cech – wiedzy ogólnometodologicznej z dwóch badań panelowych wygląda następująco: zdecydowanie różnią się między sobą wyniki z pierwszych pomiarów, natomiast zbliżone są rozkłady wyników z pomiarów powtórzonych po czterech miesiącach. W badaniu z 2010 r. rozkład wyników z pierwszego badania był zrównoważony: liczba wyników poniżej i powyżej przeciętnych była taka sama i wynosiła po 37%. Wynik przeciętny uzyskała 1/4 badanych. W badaniu z 2011 r. również 1/4 studentów w pierwszym pomiarze reprezentowała przeciętny poziom wiedzy ogólnometodologicznej. Dominowały wyniki poniżej przeciętne – 73%, a powyżej przeciętnych było zaledwie 2%. W obu badaniach, z 2010 i 2011 r. w drugim pomiarze zdecydowanie przeważały wyniki poniżej przeciętne (po 83%). Wyników przeciętnych było po kilkanaście pro-

cent (11-14%) i po kilka powyżej przeciętnych (3-7%). Ten typ wiedzy jest bardziej abstrakcyjny niż wiedza z metodologii nauk społecznych i nie jest powiązany z umiejętnościami, które również były badane. Najprawdopodobniej stopień abstrakcji i brak powiązania z praktyką badań może być powodem najmniejszej trwałości tego typu wiedzy. Zastanawiać może sygnalizowany już powyżej dużo niższy poziom tej wiedzy w drugim badaniu w porównaniu z badaniem sprzed roku.

Ciekawych ustaleń dostarczają wyniki przepływów *in minus* i *in plus* oraz *constans* z dwóch kolejnych badań. Otóż, gdy zastosowany został trudniejszy test – bez podanej liczby poprawnych odpowiedzi, dominowało obniżenie się wyników, zwłaszcza z zakresu wiedzy z metodologii nauk społecznych (72%) i umiejętności tego rodzaju (59%). W przypadku wiedzy ogólnometodologicznej prawie taka sama zbiorowość badanych uzyskała taki sam wynik w obu pomiarach i pogorszyła wynik z pomiaru pierwszego. Poprawa wyników dotyczyła zaledwie kilku procent badanych (2-5%). Natomiast w drugim badaniu, z łatwiejszą wersją testu, dla wiedzy i umiejętności z metodologii nauk społecznych po czterdzieści kilka procent badanych reprezentowało ten sam wynik lub niższy niż w pierwszym pomiarze. W odniesieniu do wiedzy z ogólnej metodologii nauk aż w 71% przypadków studenci reprezentowali ten sam poziom; 19% to wyniki, które uległy pogorszeniu i 10% to wyniki lepsze w drugim pomiarze.

Grupa 159 studentów pedagogiki, tj. 94% tych, którzy zdawali egzamin w lutym 2011 r., rozwiązywało również test Ravena. Średni wynik, jaki uzyskali wyniósł 45,9 punktu (na 60 możliwych), przy $SD = 7,8$. W badaniach prowadzonych w Wyższej Szkole Pedagogicznej im. T. Kotarbińskiego w 1992 r. studenci pedagogiki i kierunków nauczycielskich uzyskali przeciętny wynik 51,6, a badani w tym samym czasie maturzyści z dwóch najlepszych klas bardzo dobrego liceum w Zielonej Górze (LO nr 1) wynik 56,1 (Narkiewicz-Niedbalec 2006, s. 189). Na podstawie analizy danych z 2011 r. (zob.: tabela 6) okazuje się, że im wyższy poziom umiejętności wnioskowania studentów, tym wyższy wynik w poziomie wiedzy i umiejętności, które były przedmiotem prezentowanych badań. Różnice może nie są zbyt duże, ale tendencja jest wyraźna.

Zakończenie

Zaprezentowane wyniki pokazują, iż sytuacja egzaminacyjna pozwala zdiagnozować skuteczność nauczania metodologii na poziomie blisko 80% wymagań egzaminacyjnych. Po czterech miesiącach od egzaminu poziom wiedzy studentów oszacowany został na około 67%, gdy do diagnozy zastosowano

trudniejszą wersję testu i na około 76%, gdy zastosowano wersję łatwiejszą testu, z określoną liczbą poprawnych odpowiedzi. W obu badaniach przy powtórzonym pomiarze odnotowano spadek poziomu wiedzy i umiejętności, kilkunastoprocentowy w przypadku testu w trudniejszej wersji i kilkuprocentowy przy zastosowaniu testu łatwiejszego. Trudno jest jednoznacznie zinterpretować przepływy, odnotowane w badaniu panelowym. W obu badaniach uzyskaliśmy inne rozkłady odpowiedzi. Zastosowanie łatwiejszej wersji testu spowodowało podobną liczbę wyników *in minus* i *constants*, trudniejsza wersja testu sprzyjała znacznie większej liczbie wyników niższych (*in minus*) w drugim pomiarze niż w pierwszym. Badania nad wiedzą metodologiczną studentów warto byłoby poszerzyć o wątek kształtowanych w trakcie kształcenia postaw poznawczych i wzorów funkcjonowania intelektualnego.

Literatura

- AUTONOMIA programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego (2010), Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa.
- HAJDUK E. (2001), „Klasa” konsumentów wiedzy i posiadaczy dyplomów wobec wspólnot wyobrażonych, „Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja”, nr 3, s. 56-68.
- HORNOWSKI B. (1970), Analiza psychologiczna skali J. C. Ravena, Warszawa.
- KOZIELECKI J. (1996), Człowiek wielowymiarowy, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa.
- MALEWSKI M. (1998), Ewolucja uniwersytetu – implikacje dla kształcenia, „Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja”, nr 1, s. 17-29.
- NARKIEWICZ-NIEDBALEC E. (2006), Socjalizacja poznawcza uczącej się młodzieży, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.
- NARKIEWICZ-NIEDBALEC E., MIANOWSKA E. (2011), Wiedza i umiejętności z zakresu metodologii badań społecznych studentów pedagogiki – analiza panelowa, [w:] Badania panelowe – przykłady realizacji, red. E. Narkiewicz-Niedbalec, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.
- NĘCKA E. (2003), Inteligencja. Geneza. Struktura. Funkcje, Gdańsk.
- STANDARD kształcenia dla kierunku pedagogika, (2007), Rada Główna Szkolnictwa Wyższego, www.rgs.w.edu.pl/?q=node/785 (dostęp: 16.09.2010).

Aneks

Tabela 1

Wskaźniki wiedzy metodologicznej z zakresu pedagogiki, umiejętności oraz wiedzy ogólnometodologicznej

Wiedza z zakresu metodologii	Geneza i definicja metodologii Problemy badawcze Typologia wskaźników i zmiennych Dobór metody badawczej do określonego problemu Prawo nauki a hipoteza, typologia a klasyfikacja Skale typu Guttmana, Lickerta
Umiejętności z zakresu metodologii nauk społecznych	Wskazanie zmiennej zależnej i niezależnej w podanej hipotezie Dobór skali pomiaru dla zmiennych Dobór wskaźnika dla zmiennej Rozpoznawanie wypowiedzi orzekających Rozpoznawanie wypowiedzi normatywnych Rozpoznawanie hipotez Dobór metody do problem
Wiedza z zakresu ogólnej metodologii nauk	Funkcje nauki Praktyka badawcza a inne rodzaje praktyk społecznych Dawne i współczesne klasyfikacje nauk Nauki społeczne a przyrodnicze Funkcje definicji, klasyfikacji Pojęcie paradygmatu, teorii naukowej Cechy pozytywistycznego, hermeneutycznego paradygmatu badań społecznych Odniesienia zakresowe pojęć nauk społecznych Perspektywa „rozumiejąca” w naukach społecznych

Tabela 2

Średnia i odchylenie standardowe (wyrażone w wartościach procentowych) z pomiaru dwóch rodzajów wiedzy i umiejętności metodologicznych studentów pedagogiki – wyniki testów z roku 2010 i 2011

	Wynik egzaminu (w %)			
	2010		2011	
	M	St	M	St
Wiedza metodologiczna z metodologii nauk społecznych	82,0	8,8	80,6	11,5
Umiejętności	80,7	11,3	78,6	11,9
Wiedza z ogólnej metodologii nauk	77,4	11,5	67,1	8,6
Ogółem	79,8	9,0	78,2	8,7
N – ogólna liczba osób badanych, w t_1	97		169	
Liczba osób biorąca udział w panelu	76 (78,4 %)N		86 (50,9 %)N	

Tabela 3

Zmiany brutto w poziomie wiedzy i umiejętności metodologicznych w dwóch badaniach panelowych między pomiarami w t_1 i t_2

	2010			2011		
	t_1	t_2	Różnica wyników	t_1	t_2	Różnica wyników
Wiedza metodologiczna z metodologii nauk społecznych	82,5	68,0	14,5	81,0	74,6	6,4
Umiejętności	81,4	68,7	12,7	79,0	74,5	4,5
Wiedza z ogólnej metodologii nauk	77,8	64,9	12,9	67,1	63,4	3,7
Ogółem	80,6	67,2	13,4	75,7	70,8	4,9
N =	76			86		

Tabela 4a

Wiedza z zakresu metodologii badań społecznych studentów pedagogiki – analiza panelowa – badanie z 2010 r.

t₁	t₂	Poniżej przeciętnych	Przeciętnie	Powyżej przeciętnych	Ogółem
Poniżej przeciętnych		5	3	-	8 (10,5%)
Przeciętne		19	7	1	27 (35,6%)
Powyżej przeciętnych		24	12	5	41 (53,9%)
		48 (63,29%)	22 (28,9%)	6 (7,9%)	76

Tabela 4b

Umiejętności z zakresu metodologii badań społecznych studentów pedagogiki – analiza panelowa – badanie z 2010 r.

t₁	t₂	Poniżej przeciętnych	Przeciętnie	Powyżej przeciętnych	Ogółem
Poniżej przeciętnych		16	1	2	19 (25,0%)
Przeciętne		15	7	-	22 (28,9%)
Powyżej przeciętnych		22	8	5	35 (46,1%)
		53 (69,7%)	16 (21,1%)	7 (9,2%)	76

Tabela 4c

Wiedza z zakresu ogólnej metodologii nauk studentów pedagogiki – analiza panelowa – badanie z 2010 r.

t₂ t₁	Poniżej przeciętnych	Przeciętnie	Powyżej przeciętnych	Ogółem
Poniżej przeciętnych	27	-	1	28 (36,8%)
Przeciętne	15	5	-	20 (26,4%)
Powyżej przeciętnych	21	3	4	28 (36,8%)
	63 (82,9%)	8 (10,5%)	5 (6,6%)	76

Tabela 4d

Staość i zmiana w dwóch rodzajach wiedzy i umiejętnościach studentów pedagogiki – badanie z 2010 r.

	Wiedza z zakresu metodologii badań społecznych		Umiejętności z zakresu metodologii badań społecznych		Wiedza z zakresu metodologii ogólnej nauk	
	N	%	N	%	N	%
In minus	55	72,4	45	59,2	39	51,3
Constans	17	22,4	28	36,9	36	47,4
In plus	4	5,2	3	3,9	1	1,3
N =	76		76		76	

Tabela 5a

Wiedza z zakresu metodologii badań społecznych studentów pedagogiki – analiza panelowa – badanie z 2011 r.

t₁	t₂	Poniżej przeciętnych	Przeciętnie	Powyżej przeciętnych	Ogółem
Poniżej przeciętnych		9	6	2	17 (19,8%)
Przeciętne		7	12	3	22 (25,6%)
Powyżej przeciętnych		14	15	18	47 (54,7%)
		30 (34,9%)	33 (38,4%)	23 (26,7%)	86

Tabela 5b

Umiejętności z zakresu metodologii badań społecznych studentów pedagogiki – analiza panelowa – badanie z 2011 r.

t₁	t₂	Poniżej przeciętnych	Przeciętnie	Powyżej przeciętnych	Ogółem
Poniżej przeciętnych		14	9	2	25 (29,1%)
Przeciętne		11	8	5	24 (27,9%)
Powyżej przeciętnych		9	14	14	37 (43,0%)
		34 (39,5%)	31 (36,0%)	21 (24,4%)	86

Tabela 5c

Wiedza z zakresu ogólnej metodologii nauk studentów pedagogiki – analiza panelowa – badanie z 2011 r.

t₁	t₂	Poniżej przeciętnych	Przeciętnie	Powyżej przeciętnych	Ogółem
Poniżej przeciętnych		55	6	2	63 (73,3%)
Przeciętne		14	6	1	21 (24,4%)
Powyżej przeciętnych		2	0	0	2 (2,3%)
		71 (82,6%)	12 (14,0%)	3 (3,5%)	86

Tabela 5d

Staość i zmiana w dwóch rodzajach wiedzy i umiejtnościami studentów pedagogiki –
badanie z 2011 r.

	Wiedza z zakresu metodologii badań społecznych		Umiejtności z zakresu metodologii badań społecznych		Wiedza z zakresu metodologii ogólnej nauk	
	N	%	N	%	N	%
In minus	36	41,9	34	39,5	16	18,6
Constans	39	45,3	36	41,9	61	70,9
In plus	11	12,8	16	18,6	9	10,5
N =	86		86		86	

Tabela 6

Średnie wyniki testu w dwóch rodzajach wiedzy i umiejtnościami studentów pedagogiki oraz różnice pomiędzy średnimi wynikami studentów o różnym poziomie wyniku testu Ravena (zestawienie dla wszystkich studentów)

	Studenci poniżej przeciętni	Studenci przeciętni	Studenci powyżej przeciętni	Ogółem
	Raven: 0-38 N=22	Raven: 39-53 N=113	Raven: 54-60 N=24	N=159*
Wiedza z zakresu metodologii badań społecznych	76,7	80,6	82,8	80,4
Umiejtności z zakresu metodologii badań społecznych	77,1	77,4	85,5	78,6
Wiedza z zakresu metodologii ogólnej nauk	64,4	67,0	70,4	67,1
Test ogółem	75,5	77,8	82,9	78,2

*) 10 studentów zdających egzamin nie rozwiązywało testu Ravena.

Ewa Narkiewicz-Niedbalec
Edyta Mianowska

**TEACHING EFFECTIVENESS OF SOCIAL RESEARCH
METHODOLOGY IN CASE OF PEDAGOGY STUDENTS – PANEL
ANALYSIS**

Abstract

The article attempts to diagnose teaching effectiveness of social research methodology in case of pedagogy students from the University of Zielona Góra. The authors analyse the educational standards of social research methodology valid in the education of educators. What is more, they address the issue of the indicators of its effectiveness. The students do a pedagogical methodology course on the first cycle studies and on the second cycle studies they do a methodology of the social sciences course, which broadens their knowledge of sociology and psychology.

The article contains the presentation of the results of a double test of methodological knowledge and skills of pedagogy students, and the changes in this area after four months. One group of students was tested in February and June 2010, and the other in February and June 2011. The applied test consisted of 23 questions related to methodological knowledge concerning pedagogy and methodological skills necessary to conduct social research and to interpret its results. The questions were also connected with general methodological knowledge.

Anita Famuła-Jurczak*

POTOCZNOŚĆ CZY NAUKOWOŚĆ PEDAGOGIKI? REKONSTRUKCJA WIEDZY STUDENTÓW NA TEMAT PEDAGOGIKI

We współczesnym świecie nieodłącznie towarzyszy nam poczucie niepewności oraz przekonanie o niemożliwości przewidywania i planowania naszej przyszłości. Sytuacja ta spowodowana jest nieustającymi przemianami w różnych obszarach naszego życia. To z kolei nasuwa pytanie o kierunki kształcenia, które będą potrzebne człowiekowi do odnalezienia się w społeczeństwie, jak również o wiedzę, w jaką należy go wyposażać, aby potrafił sprawnie funkcjonować i dostosowywać się do zmieniającego się świata.

Analizując tendencje związane z wyborem kształcenia nasuwają się pewne wnioski. Jeżeli chodzi o kształcenie na poziomie średnim (ponadgimnazjalnym), to zauważyć można reaktywację szkolnictwa zawodowego. Natomiast w przypadku szkolnictwa wyższego od kilkunastu lat obserwujemy bardzo duże zainteresowanie kształceniem w zakresie nauk humanistycznych i społecznych. Zważywszy na to, że coraz częściej młodzi ludzie kontynuują naukę na innych uczelniach w Europie, konieczne wydaje się stworzenie im możliwości do realizacji zamierzonych celów. Sprzyjać temu będzie stworzenie i wdrożenie Krajowych Ram Kwalifikacji. Dzięki nim jednostki będą miały możliwość definiowania poziomu swoich kompetencji, co z kolei ułatwi proces rekrutacji na studia w innych uczelniach europejskich. Ponadto, KRK pozwolą na sprawne przeprowadzanie procesu rekrutacji na określone stanowiska pracy oraz porównywanie kształcenia na uczelniach europejskich.

Wdrożenie Krajowych Ram Kwalifikacji związane jest ze zmianą języka, w którym opisywane będą osiągnięcia studentów. Efekty kształcenia opisywane będą w obszarze wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. W tym kontekście warto zastanowić się, jaką wiedzę posiadają słuchacze pierwszego roku pedagogiki na studiach drugiego stopnia. W społeczeństwie, w którym następuje gwałtowny rozwój technologii informacyjnych nie bez

* **Anita Famuła-Jurczak** – adiunkt w Katedrze Teorii i Filozofii Wychowania Uniwersytetu Zielonogórskiego.

znaczenia pozostaje posiadana przez jednostkę wiedza. Tempo zachodzących zmian powoduje, że nieustannie stoimy przed dylematem, jaką wiedzę powinien posiadać człowiek? Jaki powinna mieć charakter? Czy potrzebna jest wiedza naukowa?

Rozpoczynając studia na kierunku pedagogika niemalże każdy słuchacz, z uwagi na zdobyte wcześniej doświadczenia posiada już wiedzę na temat wychowania oraz samej pedagogiki. Najczęściej wiedza ta ma charakter zdroworozsądkowy (Konarzewski 1988, s. 113). Natomiast Roman Leppert, prowadząc badania zmierzające do rozpoznania, jaką wiedzę na temat wychowania posiadają studenci po roku kształcenia stwierdza, że zmiana, która następuje pod wpływem kształcenia dotyczy głównie warstwy deskryptywnej. Studenci – po rocznej edukacji – w swych wypowiedziach na temat wychowania rezygnowali z potocznego, obiegowego określania tego terminu (Leppert 1996). Interesujące wydało się sprawdzenie, w jaki sposób studenci drugiego stopnia pedagogiki definiują samą pedagogikę.

W związku z powyższym interesujące wydaje się poszukanie odpowiedzi na pytanie: jaki rodzaj wiedzy na temat pedagogiki posiadają osoby studiujące na kierunku pedagogika? Odpowiedź na to pytanie będzie możliwe wówczas, gdy przyjmiemy kilka założeń. Po pierwsze, istnieje konieczność zdefiniowania pojęcia pedagogika. Po drugie, zmierzając do zrekonstruowania wiedzy studentów na temat pedagogiki należy przybliżyć kategorię wiedzy potocznej.

Pedagogika – przybliżenie pojęcia

W *Leksykonie Pedagogicznym* pedagogika została określona jako „dziedzina nauki zajmująca się badaniem szeroko rozumianych procesów edukacyjnych oraz uwarunkowanie dyskursu edukacyjnego”. Natomiast w *Słowniku Pedagogicznym* możemy przeczytać, że pedagogika to „Pojęcie wieloznaczne i różnie definiowane w znaczeniu najczęściej spotykanym – nauka o wychowaniu, analizująca cele, treści, formy organizacyjne, metody i środki wyposażenia dzieci, młodzieży i dorosłych: w wiedzę i umiejętności; system wartości oraz zgodne z nim przekonania i postawy; określone kompetencje zawodowe; a także w gotowość do ustawicznego i efektywnego uczenia się przez całe życie” (Kupisiewicz, Kupisiewicz 2009, s. 132). W *Encyklopedii Pedagogicznej XXI wieku* czytamy, że pedagogika jest to „pojęcie wieloznaczne nawiązujące do kultury grecko-rzymskiej, kultury helleńskiej, gdzie *pais* określał dziecko, młodzieńca wymagającego umiejętności opieki, prowadzenia ze strony dorosłego [...], którym był w tym przypadku wykwalfikowany niewolnik, wdrażający dzieci rodziców bogatej arystokracji

do odpowiednich postaw, nabywania dobrych manier lub grzecznego odnoszenia się do innych, uczenia się, uczestnictwa w grach oraz zabawach. W toku dziejów pedagogika stała się: 1. filozofią, samodzielną częścią nauk humanistycznych, 3. przedmiotem kształcenia akademickiego i zawodowego, 4. subiektywną teorią wychowania i 5. wspólnotową formacją intelektualną” (Śliwerski, s. 104).

Natomiast zdaniem Krzysztofa Rubachy pedagogika jest nauką zajmującą się opisywaniem, wyjaśnianiem i rozumieniem form praktyki edukacyjnej. Dalej autor podaje, że pedagogika „zajmuje się [...] prawidłowościami rozwoju człowieka, poszerzaniem jego możliwości życiowych na poszczególnych szczeblach edukacji. [...] Poznaje i wyjaśnia [...] świat w kontekście działań pedagogów, ich warsztatu zawodowego, ich kształcenia, sytuacji życiowej, poziomu kompetencji, skuteczności ich działań. Zajmuje się także badaniem funkcjonowania instytucji edukacyjnych, ich organizacją, realizowanymi zadaniami” (Rubacha 2003, s. 21). W obszarze badań pedagogicznych znajdują się również „polityczne, społeczne i kulturowe uwarunkowania praktyki edukacyjnej (zwłaszcza instytucjonalnej), odkrywanie nierówności w dostępie do oświaty i diagnozowanie innych patologicznych zjawisk towarzyszących praktyce edukacyjnej” (tamże). Zatem pedagogika jest nauką zajmującą się wychowaniem rozpatrywanym z perspektywy jednostkowej oraz instytucjonalnej. Perspektywa jednostkowa odnosi się do wychowawcy i wychowanka, natomiast w perspektywie instytucjonalnej rozpatrujemy problematykę związaną ze stanowieniem celów wychowania, doбором metod i środków wychowawczych, jak również rolę wychowania w procesie kształtowania osobowości wychowanka.

Rola wiedzy potocznej w życiu jednostki

Wiedza, jaką posiada jednostka o otaczającej ją rzeczywistości jest ograniczona (limitowana) poprzez doświadczenia, układ biograficzny oraz strukturę i charakterystykę świata, w którym ta jednostka funkcjonuje. Z uwagi na to, że źródłem społecznego tworzenia wiedzy są jednostkowe doświadczenia, możemy mówić o subiektywnym charakterze wiedzy. Jednak nie każde informacje, mające indywidualny rodowód trafiają do kontekstu dostępnego innym ludziom. A przecież – jak wspomniałam wcześniej – wiedza ma charakter intersubiektywny. Analiza literatury pozwala na przyjęcie tezy, że do społecznego zasobu wiedzy trafiają te informacje, które poddane zostały procesowi obiektywizacji, nadającemu im charakteru intersubiektywnego oraz mają społeczną istotność.

Można więc powtórzyć za Jackiem Trzebińskim, że „jednostkowa wiedza społeczna nie stanowi biernego i wiernego odzwierciedlania świata, lecz

jest rezultatem aktywności poznającego podmiotu w tym sensie, że podstawowym źródłem tej wiedzy jest nieobiektywny świat, lecz proces własnej w nim interakcji” (1992, s. 8). Dzięki podejmowanej aktywności jednostka gromadzi doświadczenia, pozwalające jej osiągać kolejne etapy rozwoju.

Kategoria wiedzy potocznej jest opisywana zarówno przez socjologów (Schütz 1984, Hołówka 1986, Zemło 1998), psychologów (Trzebiński 1985, 1992, 2002; Maruszewski 1986), jak i pedagogów (Klus-Stańska 2002, Kozłowski 1987, 1991a,b, 2001; Leppert 1996, Babiuch 1994, Dryll 2001). Jak zaznacza Aldona Jawłowska: „istnieje nieustanna konieczność zajmowania się tą kategorią, gdyż to właśnie wiedza potoczna najczęściej wyznacza kierunek naszego działania, jak również odpowiada za znaczenia, które przypisujemy poszczególnym faktom i zjawiskom zachodzącym w otaczającej nas rzeczywistości” (1991, s. 6). Z uwagi na to, że wiedza potoczna uważana jest za coś oczywistego, naturalnego, to istnieje duża trudność w jej definiowaniu (Ziółkowski 1978, s. 95). W licznych próbach zdefiniowania pojęcia wiedzy potoczna odwoływano się do różnych jego aspektów, jednak najogólniej można powiedzieć, że wiedza potoczna to najstarszy typ wiedzy ludzkiej; całokształt wiadomości niezbędnych do sprawnego, codziennego funkcjonowania, wspólny dla wszystkich lub większości członków społeczeństwa. Jej zakres obejmuje rozeznanie w podstawowych realiach i procesach społecznych, co oznacza, że zawiera ona opisy obiektów wchodzących w skład otaczającej nas rzeczywistości; zależności, jakie między tymi obiektami zachodzą, jak również ma charakter normatywny i określa zachowanie odpowiednie w określonych sytuacjach lub prowadzące do osiągnięcia określonych celów. Wiedza ta zdobywana jest w procesie socjalizacji, jak również podczas indywidualnych działań podejmowanych przez jednostkę. Analiza literatury pozwala na wyłonienie dwóch podstawowych rodzajów wiedzy potocznej. Otóż pierwszym rodzajem jest wiedza deskryptywna, dzięki której jednostka potrafi opisać, jakie obiekty wchodzą w skład rzeczywistości społecznej i jakie jej właściwości i jakiego typu relacje między nimi zachodzą. Drugim rodzajem wiedzy potocznej jest wiedza proceduralna, będąca zbiorem przepisów wskazujących jednostce, jakie działania są odpowiednie w określonych sytuacjach lub prowadzą do osiągnięcia określonych celów (Marody 1982, Trzebiński 1992, Kurcz 1987).

Wiedza potoczna stanowi najistotniejszą treść oraz najważniejsze narzędzie socjalizacji. Zaakcentowanie jej roli jest szczególnie ważne z punktu widzenia podjętej przeze mnie problematyki badawczej. Dokonując rekonstrukcji wiedzy studentów na temat pedagogiki muszę pamiętać, że pochodzi ona z wcześniejszych szczebli edukacji, jak również z informacji uzyskiwanych na podstawie interpretacji nowej rzeczywistości edukacyjnej.

W literaturze wiedza potoczna rozpatrywana jest w wymiarze prawdziwościowym, interpersonalnym, etycznym oraz pragmatycznym (Maruszewski 1986). W wymiarze prawdziwościowym dąży się do uzyskania zgodności sądów składających się na wiedzę potoczną z rzeczywistością. Wymiar interpersonalny odnosi się do stopnia dzielenia wiedzy potocznej przez inne osoby. Wymiar etyczny wykorzystywany jest do rozwiązywania konfliktów wewnętrznych i podejmowaniu decyzji o wyborze celu działania. Natomiast wymiar pragmatyczny odnosi się do skutecznego działania jednostki w różnych warunkach (tamże). R. Leppert (1996) uważa, że wymiar pragmatyczny jest najistotniejszym wymiarem wiedzy potocznej, gdyż każdej jednostce najbardziej zależy na skutecznym działaniu w różnych sytuacjach – wykorzystując tym samym „wiedzę jak...”. Tomasz Maruszewski podkreśla, że dzięki wiedzy potocznej jednostka nie tylko może przewidywać zachowania swoje i innych ludzi, ale dzięki owej przewidywalności zachowań jednostka może również programować własne zachowania w zależności od zaistniałej sytuacji (Maruszewski 1983, Kowalski 2007).

Zgodnie z zaproponowaną przez J. Trzebińskiego (1985) teorią schematów poznawczych oraz intersubiektywnym wymiarem wiedzy potocznej, każdy schemat posiada rdzeń – wspólny pewnej grupie osób oraz subiektywne odstępstwa od tego rdzenia. Chcąc więc uzyskać ogólny obraz rzeczywistości podzielany przez określoną grupę społeczną, należy dokonać uporządkowania zebranych informacji. Mirosława Marody (1987) akcentuje, że wybór metody porządkowania zależy od sformułowanych przez badacza problemów teoretycznych. Ponieważ w posiadanych przez jednostkę schematach znajdują się określone informacje dotyczące rzeczywistości, dlatego też schematy można rozpatrywać za pomocą wymiaru treści zawartych w schematach. Informacje budujące schemat mają również określony ładunek emocjonalny oraz różny zakres.

Pamiętając o tym, że treść jest to „zawartość merytoryczna wypowiedzi ustnej i pisemnej, to, co jest przekazywane odbiorcy za pomocą różnych nośników”, wnikliwa analiza poszczególnych treści pozwoli na wydobycie z nich odpowiednich fragmentów wiedzy potocznej „traktowanej jako generalizowany zbiór przekonań o danym aspekcie rzeczywistości” (Marody 1987, s. 192). W zależności od poszczególnych czynników społeczno-kulturowych, jednostki opisując ten sam fragment rzeczywistości mogą posługiwać się różnymi pojęciami. Chcąc zatem odtworzyć owe przekonania o wybranym fragmencie rzeczywistości, należy ustalić pewne wymiary i kategorie treściowe oraz zakres zróżnicowania treściowego wypowiedzi o tej rzeczywistości. Kategorie treściowe ustalane są na podstawie ujednolicenia stwierdzeń symbolicznych i bliskoznaczących oraz przyporządkowania uzyskanej listy pewnym

szerszym zakresie treści. Analizując ten wymiar M. Marody zakłada, że wyborem określonych systemów pojęciowych dla opisu elementów rzeczywistości kierują „ogólniejsze idee różnych aspektów rzeczywistości społecznej” (tamże), rozszyfrowanie których jest możliwe, gdy dokona się prawidłowego zinterpretowania znaczeń i sensów określonych pojęć.

Ponieważ wiedza potoczna jest rezultatem praktyki jednostki, wynika z tego żywione przez jednostkę przekonanie o oczywistości i pewność tej wiedzy. Jednak, jak podkreśla Maria Dudzikowa, wiedza potoczna, pomimo iż „towarzyszy jej poczucie całkowitej oczywistości, zawiera często zestaw luźno powiązanych ze sobą twierdzeń o rozmaitej genezie, często logicznie ze sobą sprzecznych” (1994, s. 74). Mimo wszystko jednostka poprzestaje na tych niejasnych twierdzeniach, gdyż jest ona – zdaniem Teresy Hołównki – „istotą nie tyle racjonalną, co racjonalizującą” (1986, s. 21), tym samym zmierza do jakichkolwiek poglądów, pod warunkiem, że są one nieskomplikowane, współbrzmiające z otoczeniem i sprawiającej jej przyjemność.

Jednostka, zdobywając wiedzę o rzeczywistości społecznej zmierza nie tylko do opisanie tejże rzeczywistości, ale również do stworzenia „funkcjonalnej mapy świata” (Wojciszke 1986, s. 44), dzięki której będzie mogła podejmować względnie zdecydowane, szybkie i uzasadnione działania. Proces opisu świata może przybierać dwie formy: deskryptywną i afektywną (Lewicka 1985, Wojciszke 1986a). Forma deskryptywna została przybliżona wcześniej, więc teraz przyszedł czas na przedstawienie orientacji afektywnej. T. Hołównka zaznacza że jednostka przyjmując zdroworozsądkowy sposób myślenia kieruje się „głównie emocjami i impulsami” (1986, s. 22), nadając posiadanej informacji o obiekcie znaczenie oceniające. Interpretacja ewaluatywna może wynikać z osobistych doświadczeń jednostki lub też z systemu ocen i wartości, który jest uważany przezeń za powszechnie obowiązujący. Orientacja emocjonalna związana jest ściśle z językiem, jakim posługuje się jednostka. Chociaż początkowo etykieta werbalna opisująca rzeczywistość jest czymś zewnętrznym wobec emocji, pełni bowiem głównie funkcje oznaczające, po pewnym czasie same słowa mogą stać się źródłem emocji (Maruszewski 1993). Przykładowo, większość przymiotników opisujących ludzkie cechy i zachowania to przymiotniki mające walencję emocjonalną. Z emocjonalnością związane są również kody językowe, którymi posługuje się jednostka, a o których wspominałam wcześniej.

Pedagogika w wypowiedziach studentów

Zakładając, że studenci pierwszych lat studiów magisterskich na kierunku pedagogika posiadają już określoną wiedzę na temat samej pedagogiki, po-

stanowiłam poszukać odpowiedzi na następujące pytanie: Jaki wymiar (wymiar) wiedzy na temat pedagogiki można odczytać z wypowiedzi badanych studentów? W tym celu poprosiłam studentów pierwszego roku studiów magisterskich o odpowiedź na pytanie: Co to jest pedagogika? Założyłam, że w wypowiedziach badanych mogą pojawić się różne aspekty przedstawiania pedagogiki, jak również zakres wiedzy badanych na temat pedagogiki może być zróżnicowany. Wypowiedzi badanych pogrupowałam według występujących w nich kategorii i na tej podstawie stworzyłam kartę kodową. Założyłam również, że w przedstawianych przez studentów definicjach pedagogiki zawarte zostaną ich przekonania na jej temat oraz definiując pedagogikę będą odwoływali się do wiedzy o charakterze deskryptywnym, czyli będą wymieniali elementy wchodzące w skład rzeczywistości edukacyjnej oraz proceduralnym – odwołującym się do przepisów postępowania w procesie wychowawczym.

W badaniu wzięło udział 346 studentów pedagogiki – studiów drugiego stopnia. Dobór próby był celowy. Wszyscy badani ukończyli studia pierwszego stopnia na kierunku pedagogika.

Co wynika z wypowiedzi studentów? Analiza zebranego materiału pozwala na stwierdzenie, że dwie piąte badanych studentów utożsamia pedagogikę z dydaktyką. Studenci ci wskazywali, że pedagogika to:

Nauczanie, ogół czynności zmierzających do nauczania.

Uczenie się, jak dobrze się uczyć, jak pokonać trudności związane z byciem nauczycielem.

Nauka zajmująca się kwestiami nauczania.

Ogół zasad, teorii, metod postępowania w procesie kształcenia.

Ogół działań mających na celu przekazywanie wiedzy, nauka o nauczaniu.

Nauka, która zajmuje się badaniem procesu nauczania i uczenia się. W tej nauce bada się pracę ucznia z nauczycielem.

Zdecydowana większość badanych wskazała (57%), że pedagogika jest nauką o wychowaniu. Badani podkreślali, że pedagogika to:

Nauka o wychowaniu, zajmująca się wychowaniem, relacjami wychowanka z wychowawcami, jak również kształtowaniem wychowanka.

Respondenci, mówiąc o pedagogice jako nauce o wychowaniu wskazywali na elementy, którymi ona się zajmuje. Wskazywali bowiem, że pedagogika to:

Nauki o wychowaniu, które dotyczą organizacji działań i procesów wychowawczych.

Nauka ogólna, podejmująca problematykę wychowania oraz wszelkich kodeksów z nim związanych. Skupia się na trzech kluczowych elementach procesu wychowania, jakimi są: wychowanek, wychowawca i środowisko wychowawcze. W związku z bardzo szerokim zakresem badawczym i problematyką

możemy wyróżnić szereg subdyscyplin pedagogicznych. Celem pedagogiki jest optymalne i efektywne przeprowadzenie procesu wychowawczego.

Nauka zajmująca się wychowaniem wychowanka, uświadamianie celów i środków, a także zadań potrzebnych dla osoby wychowanka.

Zdecydowanie rzadziej w wypowiedziach badanych można odnaleźć takie, które nawiązują do konkretnych działań podejmowanych w procesie wychowawczym. Sporadycznie bowiem badani pisali, że pedagogika jest to *nauka o umiejętnościach prawidłowego postępowania z dziećmi, umiejętności w rozwiązywaniu problemów wychowawczych.*

Przyjęłam, że pedagogika jest nauką o wychowaniu, co oznacza, że przedmiotem jej zainteresowań są podmioty wychowania (wychowawca i wychowanek), instytucje zaangażowane w kształtowanie osobowości wychowanka oraz elementy procesu wychowania, czyli cele, środki, metody oraz formy wychowania. Tworząc definicje operacyjne zakresu wiedzy na temat pedagogiki posiadanej przez studentów założyłam, że zakres ten będzie szeroki wówczas, gdy badani będą wskazywali na wszystkie elementy ujęte w przyjętej definicji pedagogiki.

Tabela 1

Zakres wiedzy studentów na temat pedagogiki

	N	%
Szeroki	42	12,1
Średni	74	21,4
Wąski	230	66,5
Razem	346	100

Źródło: badania własne.

Z analizy uzyskanych odpowiedzi wynika, że zakres wiedzy studentów jest wąski. W definicjach pedagogiki u przeszło trzech piątych badanych pojawił się zaledwie jeden element opisujący pedagogikę. Studenci ograniczali się do wskazania, że jest to nauka o wychowaniu. Zdaniem większości badanych pedagogika jest nauką o wychowaniu, jednak nie wskazywali oni na poszczególne aspekty wychowania. Sporadycznie pedagogika utożsamiana jest z pedeutologią czy dydaktyką. Nieliczni badani wskazali, że pedagogika jest dziedziną wiedzy odnoszącą się do rozwoju jednostki. W analizowanym materiale pojawiły się także odpowiedzi, które (zgodnie z przyjętym

kluczem) zakwalifikowano jako „średni zakres wiedzy”. Co piąty student napisał, że pedagogika to nauka zajmująca się wychowaniem i posiadająca liczne subdyscypliny. Zaledwie 12,1% wypowiedzi odwoływało się do instytucji wychowania, celów, zasad i form wychowania. Dominujący u słuchaczy wąski zakres wiedzy na temat pedagogiki może wynikać, z tego, że – jak pisze Wiesława Stefan – „większość poglądów o otaczającym świecie, w tym także na temat wychowania (pedagogiki – dop. A.F.-J.) fascynuje w sposób oczywisty i nieuświadomiony” (1988, s. 190). Do owej mimowolności w powstawaniu wiedzy dochodzi również fakt, że wiedza, którą posiadamy – w przypadku badanych wiedza na temat pedagogiki – jest zbiorem „powierzchnowych, fragmentarycznych i niezgodnionych ze sobą uogólnień, które zaspokajają wprawdzie w jakimś stopniu potrzebę rozumienia i panowania nad rzeczywistością, ale nie tworzą całości o wyraźnie zarysowanych i kluczowych ideach” (Marody 1982, s. 112).

Ponieważ analiza wypowiedzi badanych pozwala na stwierdzenie, że wiedza, jaką posiadają oni na temat pedagogiki ma charakter potoczny, postanowiłam spojrzeć na uzyskany materiał przyjmując jako kryterium analizy „rodzaj wiedzy”, a mianowicie interesowało mnie to, czy badani opisując pedagogikę koncentrują się „objektach wchodzących w skład rzeczywistości społecznej” (tamże) czy też na „zbiorze przepisów wskazujących zachowania odpowiednie w określonych sytuacjach lub prowadzące do określonych celów”. I tak, jeżeli spojrzymy na wypowiedzi badanych przez pryzmat wiedzy deklaratywnej i procesualnej, to możemy stwierdzić, że zdecydowana większość studentów definiując pedagogikę odwołuje się do wiedzy deskrytywnej. W swoich wypowiedziach studenci najczęściej wymieniali elementy składające się na pedagogikę. Stosunkowo rzadko pojawiały się wypowiedzi wskazujące, że pedagogika jest nauką pokazującą, w jaki sposób wychowywać, jakich metod używać w procesie kształtowania osobowości wychowanka.

W wypowiedziach badanych dominuje styl myślenia, który – za M. Marody – można określić za pomocą kategorii „myślenie owinięte wokół konkretności” (1987, s. 34), myślenie, które charakterystyczne jest dla ograniczonego i które zdominowane jest przez konkretne obiekty rzeczywistości i konkretny sposób organizacji znaczeń. Taki rodzaj myślenia może stanowić przeszkodę w procesie kształtowania wiedzy teoretycznej i teoretycznego myślenia, gdyż – jak zaznacza Zdzisław Cackowski – posiadana przez jednostkę kompetencja obserwacji będzie tłumiła zdolność dostrzegania zjawisk wykraczających bądź też niebędących w zakresie obszaru kompetencji (zob.: Cackowski 1998, s. 132).

Skoro absolwenci pedagogiki ograniczają swoje wypowiedzi na jej temat

do wiedzy deklaratywnej, przy czym zakres tej wiedzy jest wąski, można zadać sobie pytanie o przyczyny takiego stanu. Analizując programy kształcenia można przypuszczać, że jest to efekt przyjętych standardów kształcenia, a co jest też z tym związane – przyjętych metod kształcenia. W procesie edukacyjnym koncentrowano się głównie na przekazaniu wiedzy, którą słuchacz miał „dokładnie” odtworzyć. Można zakładać, że wprowadzenie Krajowych Ram Kwalifikacji przyczyni się do zmiany w systemie myślenia o kształceniu na poziomie studiów zawodowych i magisterskich. Wprowadzenie efektów kształcenia obejmujących nie tylko wiedzę, ale również umiejętności i kompetencje społeczne oraz akcentowanie znaczenia możliwości zmierzenia osiągniętych kwalifikacji może stać się przyczynkiem do wzbogacenia zdobywanej wiedzy o aspekt procesualny, będąc jednocześnie przyczynkiem do rozwijania u słuchaczy dążenia do edukacji całościowej.

Warto jednak zaznaczyć, że dążąc do zmiany perspektywy poznawczej studentów – czyli przejścia od postrzegania świata w sposób potoczny do definiowania go za pomocą kategorii teoretycznych – w procesie kształcenia powinna pojawić się niepewność jako czynnik sprawczy świadomej aktywności intelektualnej, umożliwiającej krytyczne dostrzeganie wielości, różnorodności oraz kontrowersji, konfliktów występujących w rzeczywistości pedagogicznej. Zdaniem W. Stefan „Na etapie zmiany perspektywy poznawczej narzucająca się oczywistość otaczającej rzeczywistości ustępuje, a w jej miejsce pojawia się zwątpienie w pozorne oczywistości. Podmiot poznający zaczyna wykazywać aktywność wątpić i konfrontować swoją wiedzę potoczną z wiedzą naukową. Dojście do myślenia pojęciami nauki jest procesem trudnym i długotrwałym” (1988, s. 193). Proces odejścia od wiedzy potocznej na rzecz naukowej może być długotrwały i wywoływać opór, bowiem zmiana perspektywy wiąże się z koniecznością zawieszenia spójności posiadanego uniwersum. Wzbudzenie refleksyjności będzie możliwe dzięki stwarzaniu słuchaczom warunków do prowadzenia obserwacji zjawisk społecznych, przetwarzania informacji, gromadzonych za pomocą różnych źródeł i interpretowania ich za pomocą różnych kategorii teoretycznych.

Literatura

- BABIUCH M. E. (1994), Wiedza potoczna uczniów o szkole, [w:] Wiedza potoczna, red. E. Dryll, J. Trzebiński, Oficyna Wydawnicza WP UW, Warszawa.
- ČACKOWSKI Z. (1998), Przeszkody poznawcze i komunikacyjne jako warunek i składowa poznawania i komunikowania, [w:] Kultura – język – edukacja, red. R. Mrózek, t. 2, Katowice.
- CZARNECKI K. (1995), Szkolna wiedza pojęciowa uczniów klas początkowych, Wydaw. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- CZYŻEWSKI M. (1991), Socjolog i życie potoczne, UŁ, Łódź.
- DRYLL E. (2001), Interakcja wychowawcza, Wydaw. Instytut Psychologii PAN, Warszawa.
- DUDZIKOWA M. (1994), Bariery i szanse praktycznego wykorzystania wiedzy płynącej z nauk pedagogicznych, „Forum Oświatowe”, nr 2.
- HOŁÓWKA T. (1986), Myślenie potoczne. Heterogeniczność zdrowego rozsądku, PIW, Warszawa.
- JAWŁOWSKA A., (RED.) (1991), Kategoria potoczności, Wydaw. IK, Warszawa.
- KLUS-STANİSKA D. (2002), Konstruowanie wiedzy w szkole, Wyd. UWM, Olsztyn.
- KONARZEWSKI K. (1988), Pedagogika celów czy pedagogika wartości, „Kwartalnik Pedagogiczny”, T. 2.
- KOWALSKI M. (2007), Wiedza potoczna o zdrowiu (między wizją deskryptywną, normatywną a propagowaną). Szkic teoretyczny, [w:] Wybrane konteksty pedagogicznych pograniczy, red. B. Fedyn, Wyd. PWSZ w Raciborzu, Racibórz, s. 34-40.
- KOZŁOWSKI W. (1987), Sposoby interpretacji sytuacji szkolnych, „Edukacja”, nr 4.
- (1991), Wiedza potoczna ucznia, „Edukacja”, nr 4.
- (2001), Potoczne myślenie przyczynowo-skutkowe o wychowaniu, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 8.
- KUPISIEWICZ Cz., KUPISIEWICZ M. (2009), Słownik Pedagogiczny, PWN, Warszawa.
- KURCZ I. (1987), Język a reprezentacja świata w umyśle, PWN, Warszawa.

- LEPPERT R. (1996), *Potoczne teorie wychowania studentów pedagogiki*, Wydaw. WSP, Bydgoszcz.
- LEWICKA M., (RED.) (1985), *Psychologia spostrzegania społecznego*, Książka i Wiedza, Warszawa.
- MARODY M. (1982), Język i wiedza potoczna w wyjaśnianiu zachowań, „*Studia Socjologiczne*”, nr 3, 4.
- MARODY M. (1987), *Technologie intelektu. Językowe determinanty wiedzy potocznej i ludzkiego działania*, Państw. Wydaw. Naukowe, Warszawa.
- MARUSZEWSKI T., (RED.) (1993), *Poznanie, afekt, zachowanie*, PWN, Warszawa.
- (1983) *Analiza procesów poznawczych jednostki w świetle idealizacyjnej teorii nauki*, Wydaw. UAM, Poznań.
- (1986) *Wiedza potoczna jako reprezentacja rzeczywistości*, [w:] *Filozofia – poznanie – psychologia*, red. T. Maruszewski, „*Poznańskie Studia z Filozofii Nauki*”, z. 10, Warszawa-Poznań PWN.
- (1996) *Wiedza potoczna jako reprezentacja rzeczywistości*, [w:] *Filozofia – poznanie – psychologia*, red. T. Maruszewski, „*Poznańskie Studia z Filozofii Nauki*”, z. 10, Warszawa.
- (2001) *Psychologia poznania*, GWP, Gdańsk.
- RUBACHA K. (2003), *Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik Akademicki*, red. B. Śliwerski, Z. Kwieciński, WN PWN, tom I, Warszawa.
- SCHÜTZ A. (1984), *Potoczna i naukowa interpretacja ludzkiego działania*, [w:] *Kryzys i schizma*, red. E. Mokrzycki, PIW, Warszawa.
- STEFAN W. (1988), *Znaczenie wiedzy potocznej o wychowaniu w procesie studiowania pedagogiki*, „*Zeszyty Naukowe Wydziału Humanistycznego UG*”, *Pedagogika-Historia Wychowania*, nr 16.
- TOMASZEWSKI T. (1984), *Ślady i wzorce*, WSiP, Warszawa.
- TRZEBIŃSKI J., (RED.) (2002), *Narracja jako sposób rozumienia świata*, GWP, Gdańsk.
- TRZEBIŃSKI J. (1992), *Narracyjne formy wiedzy potocznej*, Wyd. „Nakom”, Poznań.
- TRZEBIŃSKI, J. (1985), *Rola schematów poznawczych w zachowaniach społecznych*, [w:] *Psychologia spostrzegania społecznego*, red. M. Lewicka, J. Trzebiński, KiW, Warszawa.

- WOJCISZKE B. (1986a), Teoria schematów społecznych. Struktura i funkcjonowanie jednostkowej wiedzy o otoczeniu społecznym, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław-Warszawa-Kraków-Łódź.
- (1986), Struktura „ja”, wartości osobiste i zachowanie, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.
- (2002), Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej, Wyd. Scholar, Warszawa.
- ZEMŁO M. (1998), Od reguł poznania do modeli działań społecznych. Typizacja w ujęciu Alfreda Schütz, „Idea”, nr 10.
- ZIÓŁKOWSKI M. (1978), O myśleniu potocznym, „Studia Socjologiczne”, nr 4.
- ZIÓŁKOWSKI M. (1981), Znaczenie-interakcja-rozumienie, PWN, Warszawa.

Anita Famuła-Jurczak

**COMMONNESS OR SCIENTIFICITY OF EDUCATION?
RECONSTRUCTION OF STUDENTS' KNOWLEDGE OF EDUCATION**

Abstract

Changing society causes growing uncertainty about the directions of education. It becomes increasingly difficult to answer the question: what shall we teach? Despite the growing uncertainty, the number of people undertaking studies at university is still on the increase. Humanities and social sciences are continuously of a great interest to young people. They very often decide to study education, however, they do not always realize the essence of this discipline. The objective of this paper is to search the answer to the question: what – in students' opinion – is hidden behind the name „education”? Whether the students' knowledge is of a scientific character or it is rather common knowledge?

Edyta Mianowska*

**UNIwersYTET ZIELONOGÓRSKI NA RYNKU
EDUKACYJNYM. ANALIZA WYNIKÓW REKRUTACJI NA
WYDZIAŁ PEDAGOGICZNY W LATACH 2002/03-2010/11**

Wprowadzenie

W ciągu ostatniego dwudziestolecia szkolnictwo wyższe w Polsce podlegało rozmaitym przemianom. Przejawiają się one poprzez umasowienie kształcenia na poziomie wyższym, spektakularny wzrost liczby uczelni, powszechne wdrożenie reguł procesu bolońskiego czy rozwijanie projektów wspierających kształcenie dla społeczeństwa wiedzy (np. konkurs na kierunki zamawiane). Tym pozytywnie postrzeganym zmianom towarzyszą jednak zjawiska będące przedmiotem krytyki. Podnoszony jest przede wszystkim problem obniżania się jakości kształcenia, którego źródeł upatruje się z jednej strony w niższym poziomie intelektualnym samych studentów, jak i w niewydolności systemu, obniżaniu się jakości kształcenia już na niższych poziomach edukacji. Wieloetatowość pracowników naukowych, prowadzenie zajęć przez osoby spoza uczelni, zbyt liczne grupy dydaktyczne to tylko niektóre problemy, które pojawiły się na uczelniach wraz z rzeszami studentów. Negatywnie oceniana jest idea tworzenia szkół wyższych w małych miejscowościach, do których kadra akademicka w większości przyjeżdża wyłącznie na zajęcia dydaktyczne, a studenci nie mają szans na uczestnictwo w naukowym, kulturalnym i społecznym życiu ośrodka akademickiego, bo takie nie istnieje.

Jednocześnie na trudności organizacyjne nakładają się efekty przemian społecznych i kulturowych, zachodzących w postmodernistycznych społeczeństwach sieciowych. W odniesieniu do społeczeństwa angielskiego opisał je Frank Furedi (2008), ale można je zidentyfikować również na gruncie polskim. Te, o których mówił w kontekście negatywnego wpływu na jakość

***Edyta Mianowska** – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, absolwentka matematyki i informatyki. Pracuje na Uniwersytecie Zielonogórskim w Zakładzie Metodologii Badań Społecznych na stanowisku adiunkta. Jest autorką monografii: *Strategie społecznego uczestnictwa młodzieży* (2008) oraz kilkunastu artykułów. Jest członkiem zespołu badawczego, prowadzącego badania procesu socjalizacji młodzieży, edukacji i jakości kształcenia.

kształcenia i przyczyniania się do obniżania poziomu intelektualnego społeczeństwa to procesy społecznej inkluzji, wyrównywania szans, by umożliwić jak największej grupie ludzi w równym stopniu partycypację w kulturze czy edukacji, nawet za cenę obniżania standardów, traktowania wiedzy (również w środowiskach akademickich) jako wartości instrumentalnej, której zdobywanie coraz rzadziej ma walor autoteliczny.

Uzyskane w takich warunkach wykształcenie zdaje się tracić swój prestiżowy wymiar. Legitymowanie się dyplomem wyższej uczelni nie jest już dziś gwarantem ani lepszej pracy, ani wyznacznikiem wyższej pozycji społecznej. W obecnym systemie szkolnictwa, szkoły ponadgimnazjalne, w których edukacja kończy się egzaminem maturalnym stanowią prawie 80% wszystkich szkół średnich¹, studia wyższe stają się kolejnym „naturalnym” etapem kształcenia dla większości maturzystów. Łatwość podjęcia studiów, obniżone standardy kształcenia, oczekiwanie przez pracodawców wyższego wykształcenia przy ubieganiu się o stanowiska pracy wymagające nawet niewielkich kwalifikacji powoduje, że studia rozpoczynają również osoby o niższym potencjalnie intelektualnym, dla których są one przede wszystkim przedłużeniem młodości, odraczaniem wejścia w dorosłość i na rynek pracy. W takiej sytuacji część młodych ludzi decyduje się na studiowanie dwóch lub więcej kierunków, próbując w ten sposób wyróżnić się w coraz liczniejszej grupie absolwentów wyższych uczelni².

W ciągu ostatnich lat rosła na uczelniach liczba oferowanych miejsc do studiowania, jednocześnie liczba potencjalnych studentów – absolwentów szkół średnich, którzy pomyślnie zdali maturę utrzymywała się w ostatnich pięciu latach na zbliżonym poziomie. Corocznie zdawało egzamin dojrzałości około 330 tys. abiturientów (*Informacja* 2011). Odnotowywane obecnie tendencje w szkolnictwie wyższym wskazują na spadek liczby studentów. Jako przyczynę tego stanu podaje się przede wszystkim niż demograficzny, chociaż wskaźniki skolaryzacji stale rosną. Dla maturzystów studia wyższe wciąż są atrakcyjną alternatywą. Pomimo tego, że w ostatnich latach maleje popularność kierunków humanistycznych i społecznych, w czołówce najchętniej wybieranych kierunków niezmiennie znajduje się pedagogika, kierunki ekonomiczne i administracyjne (*Notka...* 2011).

¹W roku szkolnym 2009/2010 struktura szkół ponadgimnazjalnych przedstawiała się następująco: 44% licea ogólnokształcące, 6% licea profilowane, 29% technika i ogólnokształcące szkoły artystyczne, 21% zasadnicze szkoły zawodowe i przysposabiające do pracy (*Oświata...* 2011).

²Występując na konferencji „Między tradycją a wyzwaniem przyszłości. 40 lat zielonogórskiej pedagogiki” (Zielona Góra, 22-23.09.2011) zjawisko to Edward Hajduk nazwał „strategią przetrwania przez nadmiar”, zwracając jednak uwagę, że argumenty zarówno przemawiające za wspieraniem i ograniczaniem tej strategii przez państwo są niejasne.

Sytuacja, w której uczelnie muszą zabiegać o studentów wymusza na instytucjach kształcenia zarówno działania promocyjne, jak i konieczność stałej diagnozy rynku edukacyjnego. W tym kontekście znaczenia nabiera nie tylko wiedza o preferencjach przyszłych kandydatów odnośnie wyboru uczelni i kierunków, ale także wiedza o samych kandydatach. Skierowanie oferty do grupy maturzystów potencjalnie najbardziej zainteresowanej wyborem danej uczelni może pozytywnie ich motywować w tym kierunku.

Cel i problemy, strategie analizy danych

W niniejszym artykule przedstawione zostały analizy, w których wykorzystano dane o kandydatach na studia na wydziale pedagogicznym³ Uniwersytetu Zielonogórskiego⁴. Dane te, zbierane w trakcie rekrutacji stanowią tylko skromny wycinek informacji, które mogą być przydatne w kreśleniu sylwetki przyszłych pedagogów. Warto je jednak poddać opisowi i prześledzić zmiany, by wiedza o kandydatach zyskała wymiar poznawczy i wyszła poza obiegowe opinie.

Celem badań, których wyniki prezentowane są w niniejszym artykule był opis dynamiki liczby kandydatów na studia na wydziale pedagogicznym i dokonanie charakterystyki zmian zachodzących w strukturze wybranych cech kandydatów. Założeniem poznawczym było zatem rozpoznanie ewentualnych trendów pojawiających się w nakreślonych obszarach i stworzenie rysu sylwetki kandydata.

W ramach realizacji pierwszego celu postawione zostały następujące pytania: Jak zmieniała się liczba kandydatów w poszczególnych latach na wydział pedagogiczny? Jak na przestrzeni analizowanego okresu kształtował się odsetek przyjęć na studia? Jaka jest dynamika zainteresowania poszczególnymi kierunkami i specjalnościami prowadzonymi na wydziale?

³W niniejszym tekście sformułowanie „wydział pedagogiczny” odnosić się będzie do Wydziału Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu Uniwersytetu Zielonogórskiego. Wydział powstał jako jeden z trzech wydziałów utworzonej w 1971 roku Wyższej Szkoły Nauczycielskiej, w 1973 roku przekształconej w Wyższą Szkołę Pedagogiczną. W roku 1995 zmieniono nazwę wydziału na Wydział Nauk Pedagogicznych i Społecznych. Od roku 2008 pełna nazwa wydziału brzmi: Wydział Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu.

⁴Uniwersytet Zielonogórski (UZ) powstał w 2001 roku z połączenia Wyższej Szkoły Pedagogicznej i Politechniki Zielonogórskiej. Od czasu powstania jest największą uczelnią tego typu w województwie lubuskim. W roku 2009/10 na uniwersytecie na 42 kierunkach studiowało ponad 16 tysięcy studentów. Największym wydziałem uniwersytetu jest wydział pedagogiczny, na którym studiuje co piąty student. Powołany w strukturach nowej uczelni wydział został utworzony na bazie naukowej i dydaktycznej Wydziału Nauk Społecznych i Pedagogicznych Wyższej Szkoły Pedagogicznej.

Z powodu niewielu informacji⁵ występujących w bazie tworzonej na potrzeby rekrutacji, które można uznać za wskaźniki cech społeczno-demograficznych, drugi cel, zakładający opis cech społeczno-demograficznych kandydatów udało się zrealizować w bardzo skromnym wymiarze. Wynikające z tego celu pytania dotyczyć mogły jedynie liczby punktów uzyskiwanych przez kandydatów w postępowaniu rekrutacyjnym oraz ich miejsca zamieszkania.

W badaniach zastosowano technikę analizy dokumentów. Baza kandydatów, która stanowiła podstawowe źródło danych wykorzystywanych w tym artykule powstała w efekcie prac Sekcji Rekrutacji Uniwersytetu Zielonogórskiego. Wspierany nowoczesnymi technologiami proces rekrutacji pozwala na gromadzenie danych w postaci elektronicznej, a to z kolei daje szansę na wygodny dostęp do informacji o kilkudziesięciu tysiącach kandydatów. Z udostępnionej bazy do opracowania wybrane zostały dane dotyczące 27 853 kandydatów na wydział pedagogiczny począwszy od rekrutacji w roku 2002/03, czyli pierwszej archiwizowanej w ten sposób na wydziale. Ostatnie dane pochodzą z naboru w roku 2010/11.

Ponieważ dane do bazy wprowadzane były tekstowo, pierwszym etapem prac było ujednolicenie wpisów i zakodowanie danych. W przypadku niektórych zmiennych, mogących przyjmować wiele różnych wartości, dokonano ich kategoryzacji. Była ona niezbędna np. w przypadku miejsca zameldowania kandydata czy wybieranych specjalności, których nazewnictwo wielokrotnie się zmieniało. Tak przygotowane dane zostały wczytane do programu statystycznego. Obliczenia wykonano w programie IBM SPSS Statistic.

Dysponując tak dużym zbiorem danych można podjąć zarówno analizy globalne, rozpatrując wyniki brzegowe, jak i wybrać do analiz kandydatów spełniających określone warunki. Wyniki można przedstawić w rozmaitych konfiguracjach, uwzględniając szereg informacji o kandydatach. W obu tych przypadkach ostrożnie należy formułować wnioski. Zbyt duże uszczegółowienie danych może spowodować, że straci się perspektywę oglądu danych, mówiąc metaforycznie: widząc drzewa, nie dostrzeże się lasu. Z kolei przywoływanie wyłącznie danych zagregowanych, z pominięciem pewnej ich etiologii, może powodować zniekształcenie obrazu, prowadzić do tworzenia

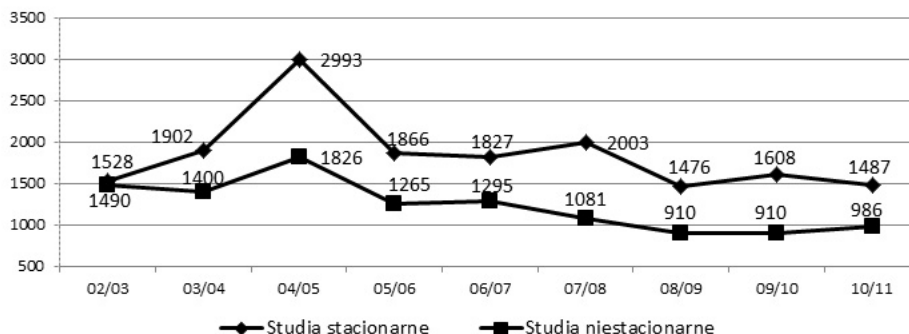
⁵ Analiza dostępnych danych, takich jak rok urodzenia, rok złożenia egzaminu dojrzałości, typ ukończonej szkoły średniej nie wnosily żadnych znaczących informacji z punktu widzenia charakterystyki kandydatów. Były albo oczywiste (średni wiek kandydatów podlega minimalnym wahaniom od przeciętnego poziomu i wynosi dla studentów studiów stacjonarnych 19,7 lat, 25,9 studentów niestacjonarnych), albo niejednoznaczne, przez co trudne do sklasyfikowania.

artefaktów i błędnych interpretacji.

Z tego względu w poniższych analizach oglądu danych dokonano na różne sposoby, przyglądając się im zarówno w perspektywie poszczególnych roczników, jak też poziomów studiów. Za każdym razem, kiedy pojawiały się znaczące różnice wynikające z pewnych specyficznych uwarunkowań, zostały one szczegółowo zaprezentowane. W innych przypadkach bardziej nośne informacyjnie okazywało się ujęcie globalne. W rezultacie Czytelnik może mieć wrażenie pewnego braku konsekwencji w prezentacji wyników. Nie wynika on jednak z powierzchowności analiz, a jedynie z chęci zaprezentowania najbardziej interesujących wyników.

Dynamika liczby kandydatów

Odnotowywany od ponad dwudziestu lat wzrostowy trend wartości współczynnika skolaryzacji (w pierwszym dziesięcioleciu XXI wzrósł o kolejne 13% [*Notka...* 2011]) wskazuje, że coraz większy odsetek młodzieży w wieku 19-24 lat studiuje. Wysokie wartości tego współczynnika nie oznaczają jednak automatycznie wzrostu liczby studentów. W sytuacji niżu demograficznego i coraz bogatszej oferty edukacyjnej kierowanej do absolwentów szkół średnich – liczba wyższych uczelni w ciągu ostatnich 10 lat wzrosła o połowę (w roku 2000 było ich 310, w tym 195 niepublicznych, w roku 2009 – 458, w tym 326 niepublicznych [*Dane statystyczne...* 2011]) – okazuje się, że uczelnie wyższe coraz częściej rejestrują spadek liczby kandydatów na studia. Również o indeks na Uniwersytecie Zielonogórskim ubiega się w ostatnich latach coraz mniej liczna grupa absolwentów szkół średnich i studiów pierwszego stopnia. Liczba kandydatów na zielonogórską uczelnię spada systematycznie od kilku lat. W roku akademickim 2004/05 studia zamierzało podjąć ponad 15,5 tysiąca osób, a w 6 lat później liczba chętnych spadła do około 9 tysięcy. Podobną tendencję można odnotować również w przypadku liczby kandydatów na studia prowadzone na wydziale pedagogicznym. Od połowy dekady maleje liczba aplikujących na ten wydział, choć w ostatnich latach spadek ten nie jest już tak spektakularny, a w trzech ostatnich naborach liczba kandydatów pozostawała na podobnym poziomie.



Wykres 1. Liczba kandydatów na wydział pedagogiczny.

Wśród dziesięciu wydziałów, które corocznie przygotowują ofertę studiów stacjonarnych i niestacjonarnych na różnych poziomach kształcenia, wydział pedagogiczny w ostatnich latach proponował studia na czterech kierunkach: pedagogice, socjologii, pielęgniarstwie i wychowaniu fizycznym. Kandydaci na pedagogikę mieli do wyboru jedną z sześciu specjalności: animację kultury, pracę socjalną, edukację medialną i informatyczną, edukację wczesnoszkolną i przedszkolną, pedagogikę opiekuńczo-wychowawczą i profilaktykę oraz resocjalizację z poradnictwem specjalistycznym. Ta zróżnicowana i bogata oferta powoduje, że kandydaci na ten wydział stanowią około 27% wszystkich ubiegających się o indeks na Uniwersytecie Zielonogórskim, a odsetek ten pozostaje prawie na niezmiennym poziomie przez ostatnie dziewięć lat rekrutacji. Wysoki udział kandydatów na studia na wydziale pedagogicznym, przede wszystkim na pedagogikę, nie jest zaskakujący biorąc pod uwagę, że właśnie pedagogika od wielu lat znajduje się na szczycie najchętniej studiowanych kierunków w Polsce.

W analizowanym okresie na studia na wydziale pedagogicznym zgłosiło się 27 853 kandydatów. Przyszli studenci częściej chcieli podjąć studia stacjonarne. Odsetek kandydatów na studia stacjonarne oscylował na poziomie 60%. Prawie trzy czwarte (77,4%) kandydatów to kobiety.

Trzech na czterech kandydatów ubiegało się o studia na jednym kierunku (75,3%), co piąty kandydat rozważał podjęcie studiów na jednym z dwóch kierunków (19,3%). Więcej niż dwa podania złożyło 5,4% kandydatów. W ciągu dziesięciolecia odsetki te ulegały niewielkim zmianom.

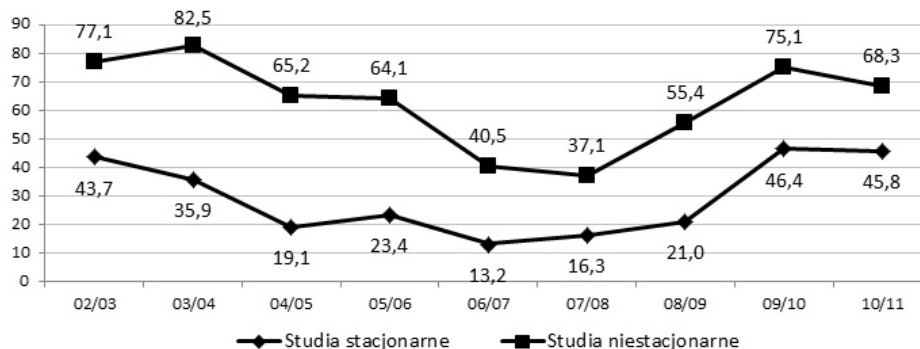
Kandydaci podejmujący studia

Zmniejszająca się liczba kandydatów oznacza, że zapełnienie przygotowanych miejsc na pierwszych latach studiów wymaga przyjęcia również tych

kandydatów, którzy w postępowaniu rekrutacyjnym uzyskują minimalną liczbę punktów. Taka sytuacja nie dotyczy wszystkich kierunków i specjalności, jednak można odnotować sytuacje, kiedy liczba chętnych nie pozwalała na prowadzenie kształcenia na pierwszym roku studiów. Pomimo deficytu kandydatów na pewne specjalności, inne wciąż cieszą się dużym zainteresowaniem i część kandydatów, choć uzyskuje stosunkowo dobry wynik w postępowaniu rekrutacyjnym, nie zostaje przyjęta na wybraną specjalność. W takim przypadku kandydaci raczej nie rezygnują ze studiów w ogóle, ale wykorzystując możliwość składania dokumentów na różne uczelnie czy kierunki, decydują się na podjęcie (z ich punktu widzenia) mniej atrakcyjnych studiów. Wśród 14 247 kandydatów, dla których postępowanie rekrutacyjne na wydział pedagogiczny zakończyło się pozytywną decyzją, prawie co piąty (19,5%) przyjęty nie podjął studiów. Oznacza to, że dla pewnej liczby kandydatów Uniwersytet Zielonogórski był uczelnią „drugiego wyboru” lub podjęli oni studia na innym kierunku, na który również aplikowali i zostali przyjęci.

Pomimo obniżenia się liczby chętnych na studia, studentami nie zostaje coraz mniejsza grupa kandydatów. Odsetek kandydatów na studia na wydziale pedagogicznym podejmujących studia rośnie od połowy ubiegłego dziesięciolecia. Na studia magisterskie i studia pierwszego stopnia w systemie stacjonarnym przyjmowanych było około 30% kandydatów. Na studia drugiego stopnia w omawianym okresie przyjętych zostało czterech na pięciu kandydatów (80%). Studia niestacjonarne (na wszystkich poziomach studiów) rozpoczęło niecałe 65% kandydatów ubiegających się o indeks.

Analiza dynamiki omawianego zjawiska w ciągu ostatnich dziewięciu lat dla studiów stacjonarnych i niestacjonarnych pokazuje dużą zmienność współczynnika przyjęć (definiowanego jako procent kandydatów podejmujących studia). Widoczne obniżenie odsetka kandydatów przyjmowanych na studia w połowie analizowanego okresu wynika przede wszystkim z faktu obowiązujących wtedy niskich limitów przyjęć na pierwszy rok studiów. Kierunek zmian na studiach stacjonarnych i niestacjonarnych jest podobny, a ostatnie lata charakteryzuje tendencja wzrostowa, od której (lecz tylko nieznacznie) odbiegają wyniki ostatniej ujętej w analizach rekrutacji.

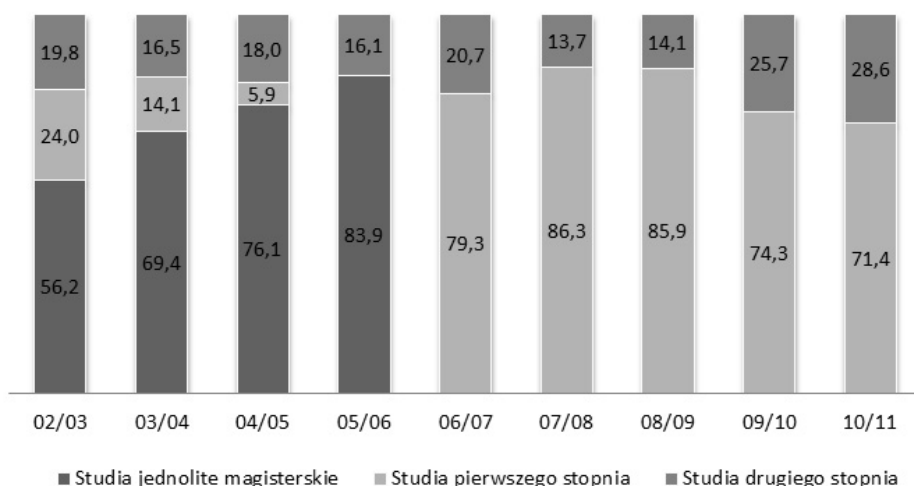


Wykres 2. Odsetek kandydatów podejmujących studia (dane w %).

Rekrutacja na poziomy studiów

W okresie ostatniego dziesięciolecia wydział pedagogiczny oferował kształcenie w systemie 5-letnich studiów magisterskich, licencjackich i dwuletnich magisterskich.

Ostatni nabór na jednolite 5-letnie studia magisterskie był w roku akademickim 2005/06. W latach następnych, zgodnie z wymogami procesu bolońskiego, nabór kandydatów odbywał się wyłącznie na studia dwustopniowe. Obecnie na wydziale kształcenie odbywa się na trzyletnich studiach prowadzących do uzyskania tytułu licencjata i dwuletnich kończących się uzyskaniem tytułu magistra. Z wykresu 3, ilustrującego strukturę kandydatów ze względu na poziom wybieranych studiów, można odczytać rosnący w ostatnich latach udział kandydatów na studia drugiego stopnia. Tendencję tę kształtuje zaprzestanie przez uczelnię naboru na studia pięcioletnie, a wyraźne zwiększenie się odsetka kandydatów na tym poziomie studiów w ostatnich dwóch latach jest wynikiem ukończenia studiów licencjackich przez pierwsze roczniki, które podjęły naukę w systemie dwustopniowym. Wcześniej na wydziale oferowano studia drugiego stopnia jedynie na wybranych specjalnościach. Wpływ na zwiększenie się liczby kandydatów może mieć również rosnąca liczba wyższych uczelni zawodowych, które nie oferują studiów na poziomie magisterskim. Absolwenci tych uczelni kontynuują więc edukację na uniwersytecie.



Wykres 3. Struktura kandydatów ze względu na poziom studiów (dane w %).

Ustalenie danych, z jakich uczelni najliczniej reprezentowani są absolwenci wśród kandydatów na studia drugiego stopnia napotyka jednak na trudności o charakterze metodologicznym. Informacje dotyczące uczelni, którą ukończył wcześniej kandydat są w bazie danych rekrutacyjnych w dużym stopniu niepełne. W przypadku ponad połowy kandydatów (67,2%) nie ma takiej informacji. Mniejszy odsetek braków danych w tym zakresie (39,0%) dotyczy roczników, które rekrutowały się po roku 2005, a więc po zakończeniu naboru na studia pięcioletnie. Uwzględniając jednak zgromadzone dane dotyczące uczelni, z których rekrutują się chętni do kontynuowania studiów na wydziale pedagogicznym bez względu na okres objęty analizami (9- czy 5-letni) otrzymuje się prawie taką samą strukturę szkół wyższych. Ponad połowę stanowią absolwenci Uniwersytetu Zielonogórskiego (55%). Kolejna, najliczniej reprezentowana uczelnia to Kolegium Karłonoskie w Jeleniej Górze, której absolwenci stanowią 8% kandydatów; 5% udziału mają kandydaci kończący Łużycką Wyższą Szkołę Humanistyczną w Żarach, PWSZ w Sulechowie oraz PWSZ w Gorzowie. Z innych państwowych wyższych szkół zawodowych rekrutuje się 7% kandydatów. Pozostali (10%) to absolwenci różnych uniwersytetów i szkół wyższych.

Dane te pokazują, że najliczniejsza grupa kandydatów na studia drugiego stopnia to byli studenci Uniwersytetu Zielonogórskiego, którzy chcą kontynuować kształcenie na tej samej uczelni. Prowadząc zatem studia dwustopniowe na danym kierunku, uczelnia w dużym stopniu zapewnia sobie

nabór chętnych na drugi poziom studiów⁶.

Należy jednak pamiętać, że jest to statystyka formułowana na podstawie niepełnych danych, które nie pozwalają na wysnucie kategori-
cznych wniosków, umożliwiając natomiast częściowe rozpoznanie, na jakich uczel-
niach ukończyli studia licencjackie kandydaci na studia drugiego stopnia.

Rekrutacja na kierunki prowadzone na wydziale pedagogicznym

W ciągu 40-letniej historii wydziału pedagogicznego (jak i w analizowa-
nym okresie) najbogatszą ofertę stanowiła oferta studiów pedagogicznych.
Powołanie w strukturach wydziału Instytutu Socjologii, Katedry Wychowa-
nia Fizycznego oraz Katedry Zdrowia Publicznego pozwoliło poszerzyć ofer-
tę kierunków prowadzonych na wydziale o socjologię, wychowanie fizyczne
i pielęgniarstwo.

Informacja o tym, jakim powodzeniem wśród kandydatów cieszą się pro-
ponowane przez wydział studia jest niezwykle ważna. Monitorowanie liczby
kandydatów na poszczególne kierunki i specjalności jest jednym z istot-
nych elementów działań zmierzających do dostosowania oferty kształcenia
wydziału do zmieniających się oczekiwań rynku edukacyjnego na poziomie
szkół wyższych.

Wśród kandydatów na studia na wydziale pedagogicznym prawie trzy
czwarte (77,4%) stanowili kandydaci na pedagogikę; 16,1% kandydatów to
osoby ubiegające się na przyjęcie na socjologię. Kandydaci na wychowanie
fizyczne to 4,2% ogółu kandydatów, a na pielęgniarstwo 2,4%.

Rekrutacja na pedagogikę

Analizując dynamikę zmian liczby osób ubiegających się o indeks na stu-
dia pedagogiczne trudno wskazać wyraźne tendencje. Można zauważyć, że
w ostatnich trzech latach liczba kandydatów na studia pierwszego i drugie-
go stopnia utrzymuje się na zbliżonym poziomie. W porównaniu jednak do
lat wcześniejszych liczba chętnych na studia pedagogiczne zmalała. Liczba

⁶Wyniki diagnozy przeprowadzonej wśród studentów ostatniego roku studiów licen-
cjackich na kierunku pedagogika i socjologia, dotyczącej planów edukacyjnych wskazują,
że większość z nich to potencjalni kandydaci na studia drugiego stopnia. Ustalono, że 80%
studentów deklaroowało chęć dalszej edukacji, a prawie trzy czwarte z nich wskazywało
Uniwersytet Zielonogórski jako uczelnię, na której zamierza podjąć studia magisterskie.
Zatem ponad połowa respondentów planowała kontynuowanie studiów na „macierzystej”
uczelni, 15% nie chciało się dalej kształcić lub wskazywało inne uczelnie. Co trzeci stu-
dent w momencie prowadzenia badań był niezdecydowany, jaką drogę edukacyjną obrać
w przyszłości. Badania przeprowadzone zostały pod kierunkiem dr Elżbiety Kołodziej-
skiej w roku 2010/11 na Wydziale Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu i wchodziły
w zakres działań monitorujących losy absolwentów.

kandydatów, którzy chcieli podjąć studia licencjackie w pierwszym roku po zawieszeniu naboru na studia pięcioletnie kształtowała się na zbliżonym poziomie do liczby kandydatów na studia magisterskie (wyłączając rekordowy pod względem liczby kandydatów rok rekrutacji 2004/05).

Od momentu, kiedy uczelnię opuścili wyłącznie absolwenci studiów licencjackich, zauważalny jest wzrost liczby chętnych, którzy chcą kontynuować naukę na studiach magisterskich drugiego stopnia. Sytuacja ta dotyczy tylko studiów stacjonarnych, gdyż kształcenie na tym poziomie rozpoczęło się dopiero po akcesie uczelni do procesu bolońskiego. Natomiast na studia niestacjonarne nabór odbywał się co roku, a liczba kandydatów w pierwszej połowie analizowanego okresu oscylowała na poziomie 500 (poza rekrutacją 2004/05). W kolejnych latach nastąpił spadek o około jedną trzecią i liczba chętnych na te studia kształtowała się na poziomie 300. Dane dotyczące liczby kandydatów na pedagogikę i pozostałe kierunki w kolejnych naborach zostały zamieszczone w aneksie w tabeli 2.

Rekrutacja na socjologię

Właściwie poza skokowym wzrostem liczby kandydatów w roku 2004/05 i spowodowanym tymi samymi, co na pedagogice przyczynami wzrostem liczby chętnych na studia dzienne drugiego stopnia, to zainteresowanie socjologią maleje. Z roku na rok obniża się liczba kandydatów na studia pierwszego stopnia, a na studia drugiego stopnia średnio składa dokumenty mniej niż 60 osób.

Rekrutacja na wychowanie fizyczne

Kształcenie na kierunku wychowanie fizyczne odbywa się wyłącznie na poziomie licencjackim. W roku 2003/04 nabór na kierunek został zawieszony i kolejni studenci rozpoczęli studia dopiero w roku 2006/07. Wyniki czterokrotnej rekrutacji nie wydają się wykazywać stałej tendencji. Spadki i wzrosty liczby kandydatów występują naprzemiennie, choć w ostatnim roku liczba kandydatów na studia stacjonarne znacząco się nie zmieniła w porównaniu do poprzedniego naboru.

Rekrutacja na pielęgniarstwo

Pielęgniarstwo jest „najmłodszym” kierunkiem, prowadzonym na wydziale. Pierwsza rekrutacja miała miejsce w roku akademickim 2007/08 i wyróżniała się zdecydowanie większym zainteresowaniem kandydatów studiami stacjonarnymi. Po czterech latach od pierwszego naboru, w ostatniej rekrutacji sytuacja ulegała odwróceniu i liczba chętnych na studia niestacjonarne była ponad dwupółkrotnie większa niż starających się o przyjęcie na studia stacjonarne. W kolejnych latach malała liczba chętnych do podjęcia studiów

stacjonarnych. Rosła natomiast liczba kandydatów na studia niestacjonarne, których coraz większa popularność wynikać mogła po części z faktu, że od roku 2009/2010 są to dla studenta studia niepłatne, finansowane przez Ministerstwo Zdrowia (tzw. studia pomostowe). Za dwie wcześniejsze edycje studiów niestacjonarnych studenci opłacali czesne.

Rekrutacja na specjalności pedagogiczne

W ciągu analizowanego okresu oferta studiów pedagogicznych kierowana do kandydatów na studia ulegała zmianom. Na wydziale powstawały specjalności, które były odpowiedzią na zapotrzebowanie na absolwentów określonych profesji, natomiast inne specjalności były likwidowane lub łączone. Aby analizy uczynić bardziej przejrzystymi, na potrzeby tego opracowania specjalności na studiach pedagogicznych zostały pogrupowane z uwzględnieniem ich pokrewieństwa⁷. Przed omówieniem wyników należy odnotować, że w latach 2004/05-2007/08 w postępowaniu rekrutacyjnym nie wymagano od kandydatów deklaracji wyboru specjalności. Kształcenie na pierwszym roku studiów było zintegrowane dla wszystkich, a studenci wybierali specjalność po pierwszym roku studiów. Zatem w przypadku kandydatów ubiegających się o przyjęcie na studia w tym okresie nie są dostępne dane dotyczące specjalności.

W ostatnich rekrutacjach najbardziej popularną specjalnością była resocjalizacja (RzPS). W ciągu trzech ostatnich lat liczba kandydatów na ten kierunek sięgała prawie 500. Druga, ciesząca się dużą popularnością specjalność to praca socjalna (PS). W tym czasie chciał ją studiować co piąty kandydat. Na trzecim miejscu w rankingu znajduje się opieka i profilaktyka (OiPNS), na którą zgłosiło się około 300 kandydatów. Niewiele mniej kandydatów zainteresowanych było podjęciem studiów na edukacji wczesnoszkolnej (EWiP). Najmniej podań złożono na animację kultury (AK) i edukację medialną (EMiI).

Ponieważ brak jest danych dotyczących tego, jakie specjalności wybierali studenci rekrutowani w latach 2004/05-2007/08, wnioski dotyczące dy-

⁷AK – Animacja kultury, Animacja kultury i sportu; EMiI – Edukacja medialna i informatyczna; EWiP – Edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna, Zintegrowana edukacja wczesnoszkolna; OiPNS – Opieka i profilaktyka niedostosowania społecznego, Rewalidacja osób chorych, Opieka i profilaktyka środowiskowa, Pedagogika opiekuńcza, Pedagogika opiekuńczo-wychowawcza; PS – Praca socjalna, Pomoc społeczna, Opieka środowiskowa; RSC – Resocjalizacja z poradnictwem specjalistycznym, Resocjalizacja i profilaktyka osób niedostosowanych społecznie, OiKŻ – Organizacja życia szkoły i praca opiekuńczo-wychowawcza; PP – Poradnictwo, Pedagogika pracy i poradnictwo zawodowe; OG – Pedagogika ogólna; GER – gerontologia.

namiki preferencji kandydatów w tym zakresie należy formułować ostrożnie. Ostatnie nabory pokazują, że maleje zainteresowanie najpopularniejszą specjalnością. Coraz mniej chętnych deklaruje również podjęcie studiów na specjalności opieka i profilaktyka niedostosowania społecznego. Nieznacznie spada zainteresowanie edukacją medialną. Wzrasta natomiast popularność specjalności wczesnoszkolnej (EWiP). Coraz chętniej kandydaci deklarują podjęcie studiów na specjalności praca socjalna (PS) i animacja kultury (AK), jednak liczba zamierzających studiować te specjalności w dwóch ostatnich rekrutacjach utrzymywała się na zbliżonym poziomie.

Poziom spełniania kryteriów rekrutacyjnych

Wraz z wejściem w życie Ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym, podstawę przyjęcia na studia pierwszego stopnia lub jednolite studia magisterskie stanowią wyniki egzaminu maturalnego. W myśl tych uregulowań prawnych większość uczelni zniósł egzamin wstępny, opierając nabór na wynikach maturalnych z wybranych przedmiotów.

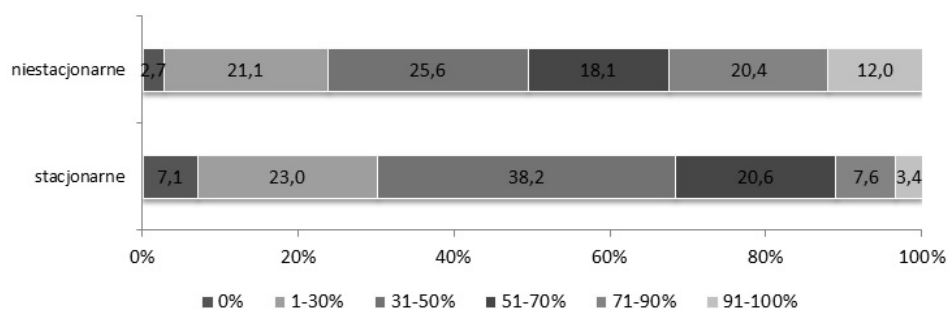
O możliwości ubiegania się o indeks na większości uczelni decyduje obecnie uzyskanie określonej liczby punktów za wybrane przedmioty i wynik ewentualnej rozmowy kwalifikacyjnej. Spełnienie minimalnych wymagań określonych w rekrutacji nie jest na ogół szczególnie trudne. Oczywiście na niektórych kierunkach na prestiżowych uczelniach wciąż jest duża konkurencja, a indeksy otrzymują najlepsi, jednak większość kandydatów na studentów jest w stanie sprostać wymogom stawianym przez uczelnie. Takie warunki stwarzają możliwość ubiegania się o indeks maturzystom, którym wcześniej trudno byłoby zdać egzamin wstępny.

Złagodzenie kryteriów przyjęć to niewątpliwie jeden z czynników upowszechniania się kształcenia na poziomie wyższym. W sytuacji, kiedy na studia trafia prawie 50% maturzystów, nie dziwią głosy o spadku poziomu kształcenia i coraz słabszych studentach. Z tej perspektywy warto przyrzeć się danym, które w pewnym stopniu mogą być ilustracją „jakości” kandydatów na studia na wydziale pedagogicznym. Przyjęto, że wskaźnikiem niosącym informację o poziomie kandydata jest liczba uzyskanych przez niego punktów w trakcie rekrutacji. Przyznawane punkty to suma punktów wynikających z przeliczenia na punkty wybranych ocen na świadectwie maturalnym i dodatkowych punktów możliwych do uzyskania (np. za rozmowę kwalifikacyjną, udział w olimpiadach itp.)

Na przestrzeni analizowanego okresu maksymalny limit punktów ustalany był w różny sposób. Odrębne wymagania stawiano kandydatom na różne kierunki i specjalności, jak i studentom stacjonarnym i niestacjonarnym. Wraz z likwidacją pięcioletnich studiów magisterskich wymagania na

wszystkie specjalności pedagogiczne zostały ujednolicone i są takie same dla studentów stacjonarnych i niestacjonarnych. Inne zasady przyjęć niż na studia pedagogiczne obowiązują kandydatów na socjologię, pielęgniarstwo i wychowanie fizyczne. Kandydaci na studia stacjonarne i niestacjonarne na tych kierunkach muszą sprostać tym samym wymaganiom, właściwym dla każdego kierunku. Aby ujednolicić wyniki kandydatów uzyskane w postępowaniu rekrutacyjnym dla każdego z nich wyznaczono, jaki procent maksimum⁸ stanowią punkty, które uzyskał. W ten sposób otrzymano procentowy wskaźnik poziomu spełnienia wymagań rekrutacyjnych. Nie udało się wyznaczyć tego wskaźnika dla 15% kandydatów składających dokumenty w roku 02/03. W ich przypadku o przyjęciu na studia decydowała kolejność składania dokumentów i nie była obliczana punktacja. Te osoby zostały wyłączone z analiz. Wśród wszystkich kandydatów 5% stanowią osoby, które nie uzyskały ani jednego punktu w postępowaniu rekrutacyjnym. Taka sytuacja oznacza, że kandydat nie spełniał żadnego z wymaganych kryteriów lub nie dostarczył dokumentów pozwalających ustalić jego punkty.

Mniej niż 30% punktów uzyskał prawie co piąty kandydat (22%). Wynik prawie co trzeciego kandydata (33%) lokuje się w przedziale 31%-50% punktów. Co piąty kandydat (20%) zdobył 51%-70% punktów. Wynik 13% kandydatów mieści się w przedziale pomiędzy 71% a 90% punktów. Najlepsi kandydaci, którzy uzyskali ponad 90% punktów w postępowaniu rekrutacyjnym stanowią stosunkowo nieliczną grupę (7%). Struktura kandydatów ze względu na uzyskany procent punktów w podziale na kandydatów na studia stacjonarne i niestacjonarne została przedstawiona na wykresie 4.



Wykres 4. Struktura kandydatów ze względu na uzyskany procent punktów (dane w %).

Jednak nawet bardzo słaby wynik kandydata nie dyskwalifikował

⁸Jako wartość maksimum przyjęto maksymalną liczbę punktów, które mogły zostać przyznane kandydatowi na dany kierunek lub specjalność.

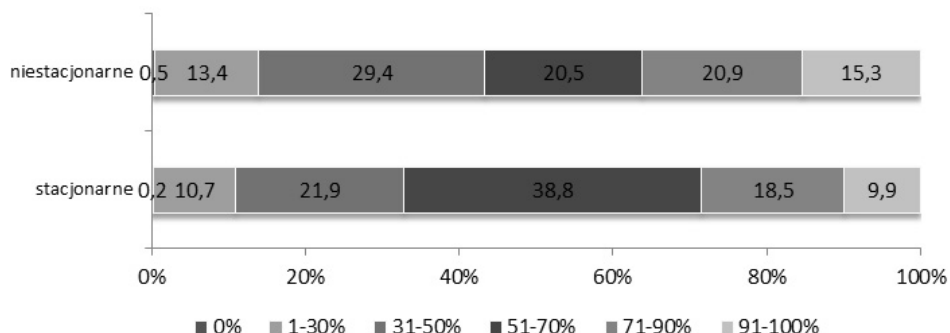
go z procesu rekrutacji. Z danych wynika, że kandydaci z każdej kategorii punktowej podejmowali studia. Z najsłabszej grupy osób indeks otrzymało 13% kandydatów, którzy ubiegali się o przyjęcie na studia stacjonarne i 40% z tych, którzy chcieli podjąć studia niestacjonarne. Jednocześnie wydaje się, że najlepsi kandydaci świadomie wybierają studia na uniwersytecie, gdyż tylko co piąta osoba z tej grupy nie podejmuje studiów. Odsetki kandydatów podejmujących studia dla wszystkich poziomów punktowych z uwzględnieniem studiów stacjonarnych i niestacjonarnych zestawione zostały w tabeli 1.

Tabela 1

Odsetek kandydatów podejmujących studia

Procent punktów rekrutacyjnych	Procent kandydatów	Procent podejmujących studia	
		stacjonarne	niestacjonarne
0%	5%	7%	2%
15-30%	22%	13%	40%
31-50%	33%	16%	72%
51-70%	20%	50%	75%
71-90%	13%	60%	60%
90-100%	7%	80%	80%

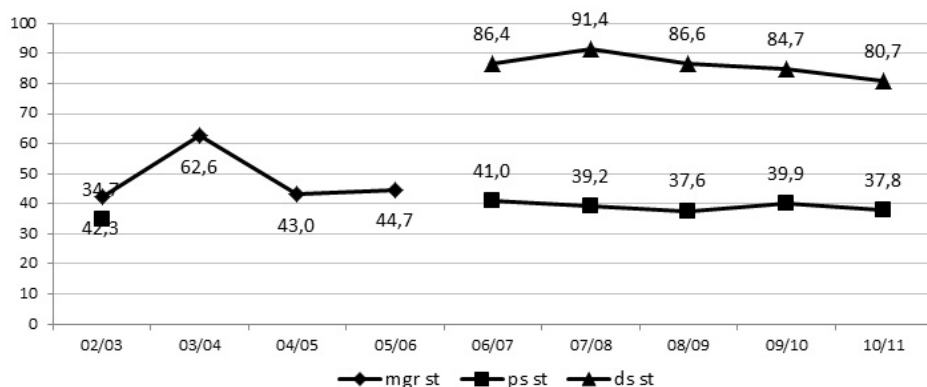
Powyższe zestawienia nie obrazują jednak wyraźnie struktury poziomu punktów uzyskanych w trakcie rekrutacji wśród rozpoczynających studia. Warto je uzupełnić o prezentację danych ilustrujących, jaki procent studentów pierwszych lat rekrutuje się z każdej kategorii punktowej (wykres 5). Studenci studiów stacjonarnych najczęściej (38,7%) uzyskiwali wynik na poziomie 51-70%, z każdej z sąsiednich kategorii rekrutował się prawie co piąty student. Wśród studentów niestacjonarnych dominowali kandydaci (29,4%), którzy uzyskali od 31% do 50% maksimum punktów. Prawie jedna czwarta (28,4%) studentów stacjonarnych osiągnęła wyniki na poziomie dwóch najwyższych kategorii punktowych. Odsetek takich kandydatów na studiach niestacjonarnych wynosi 36,2%.



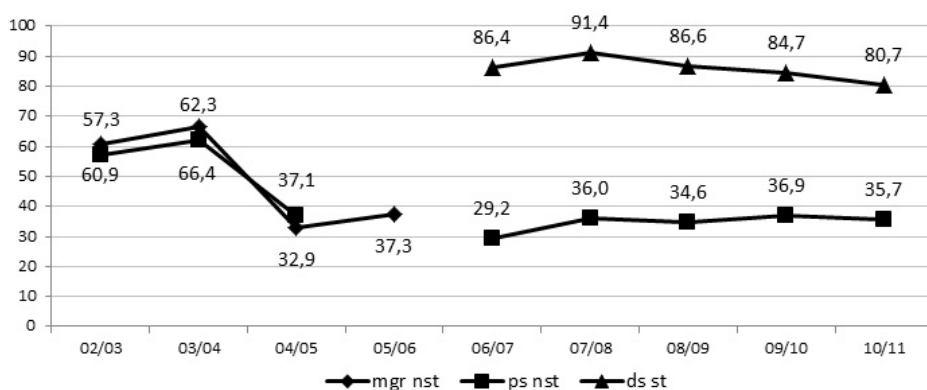
Wykres 5. Struktura kandydatów podejmujących studia ze względu na uzyskany procent punktów rekrutacyjnych (dane w %).

Powyższa charakterystyka ze względu na odwoływanie się wyłącznie do danych brzegowych, dotyczących wszystkich kandydatów nie uwzględnia jednak pewnej specyfiki wymogów rekrutacyjnych. W globalnych analizach wskaźniki osiąganego wyniku punktowego dla kandydatów na studia drugiego stopnia powodują odchylenie średnich wyników w „górze”. Problem jest konsekwencją tego, że rekrutacja na studia drugiego stopnia opiera się przede wszystkim na punktach za ocenę na dyplomie, przez co większość osób składających dokumenty uzyskuje wysoki wynik rekrutacyjny. Nie dzieje się tak w przypadku studiów pierwszego stopnia, gdzie rekrutacja odbywa się na podstawie ocen na świadectwie maturalnym. Z kolei w przypadku pięcioletnich studiów magisterskich w oglądzie danych należy uwzględnić, że w dwóch początkowych naborach wymagania rekrutacyjne stawiane kandydatom na studia stacjonarne były wyższe niż kandydatom na studia niestacjonarne. Zatem, aby uzyskać klarowny obraz poziomu kandydatów konieczne było przeprowadzenie analiz wartości omawianego wskaźnika wśród kandydatów na różne poziomy studiów.

Na wykresach 6 i 7 przedstawiono zmiany średniej wartości współczynnika spełniania wymogów rekrutacyjnych w poszczególnych latach dla studiów stacjonarnych i niestacjonarnych. Z analiz wykluczono tych studentów, którzy w postępowaniu kwalifikacyjnym uzyskali zero punktów. Nie ma bowiem pewnej informacji, czy w konkretnym przypadku zerowy wynik jest rezultatem niespełnienia żadnego z warunków, czy niedostarczenia dokumentów.



Wykres 6. Średnie wartości wskaźnika wypełniania wymogów rekrutacyjnych (studia stacjonarne).



Wykres 7. Średnie wartości wskaźnika wypełniania wymogów rekrutacyjnych (studia niestacjonarne).

Wyznaczone średnie wskaźnika wypełniania wymogów rekrutacyjnych dla całej populacji, z uwzględnieniem systemu studiów wskazują, że kandydaci na studia stacjonarne uzyskują wyniki na poziomie 45,2%. Ten sam wynik dla kandydatów na studia niestacjonarne jest wyższy o ponad 10 punktów procentowych i wynosi 55,5%. Ze względu na poczynione wcześniej zastrzeżenia wynik ten nie upoważnia jednak do wniosku o wyższym poziomie kandydatów na studia niestacjonarne.

Średnie wyniki rekrutacji, uwzględniające rozbiecie na poziom studiów

w poszczególnych latach (Aneks, tabela 3) pokazują, że to kandydaci na studia stacjonarne w większym stopniu wypełniają kryteria przyjęć. Różnica ta nie jest jednak duża. Od wprowadzenia rekrutacji wyłącznie na studia dwustopniowe wymogi są wypełniane przez kandydatów na studia pierwszego stopnia na poziomie 35-40%, natomiast na studia drugiego stopnia 80-90%.

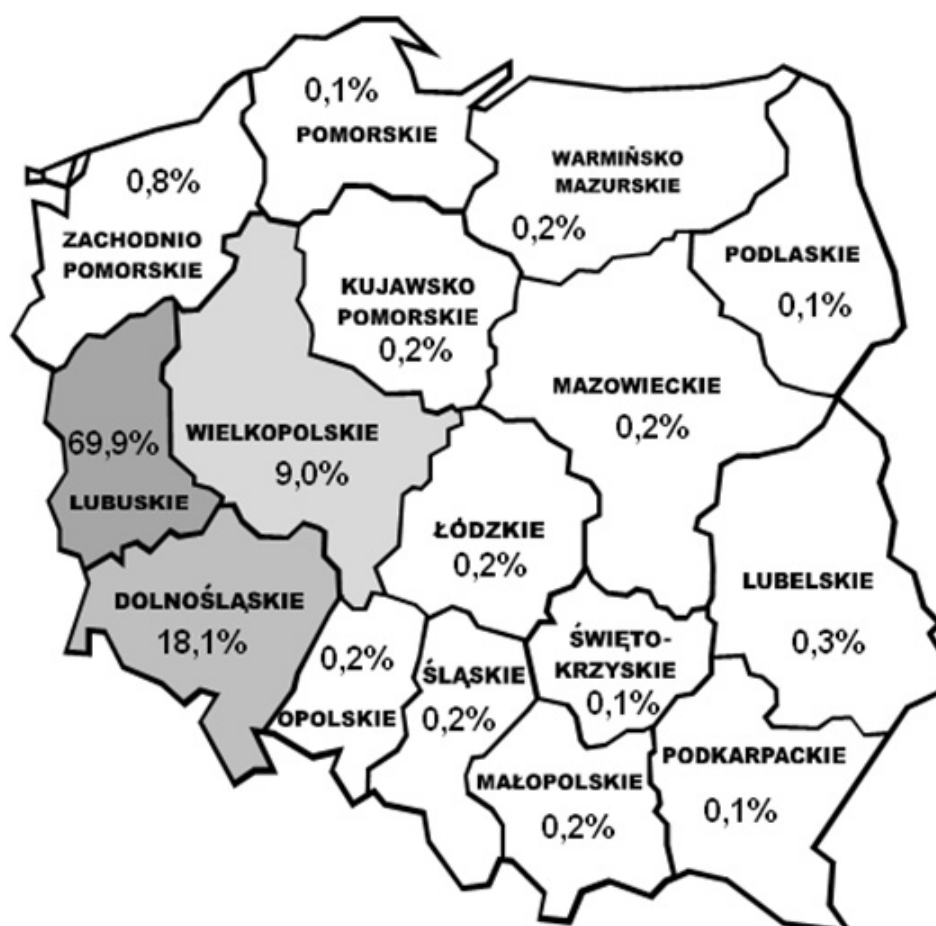
Odbiegające od ogólnego trendu wyniki rekrutacji w roku 2003/04 zdają się być wynikiem stosunkowo uboższego zestawu kryteriów obowiązujących w tej rekrutacji. W tym roku na większości kierunków podstawą rekrutacji były punkty za pisemny egzamin z języka polskiego i wynik rozmowy kwalifikacyjnej. W roku poprzedzającym i w latach następnych uwzględniane były oceny z kilku przedmiotów (w tym obligatoryjnie ocena z języka obcego).

Na przestrzeni ostatnich lat średni wynik wartości wskaźnika dla kandydatów na studia pierwszego stopnia kształtuje się na zbliżonym poziomie, choć trzeba odnotować, iż jest on nieco niższy niż kandydatów na studia pięcioletnie. W przypadku kandydatów na studia drugiego stopnia rysuje się tendencja spadkowa, trudno jednak orzekać, na ile jest to trwały trend. Średni poziom osiągany przez kandydatów na studia pierwszego stopnia oscylujący wokół 40% możliwych do uzyskania punktów nie jest szczególnie optymistycznym prognozą wysokich osiągnięć edukacyjnych przyszłych studentów. Z kolei w przypadku kandydatów na studia drugiego stopnia przyjęty wskaźnik, skonstruowany wyłącznie na podstawie oceny na dyplomie ukończenia studiów pierwszego stopnia wydaje się stosunkowo słabo prognostyczny w tym zakresie. Warto również w tym miejscu podkreślić, że wysokie wyniki tych właśnie studentów w globalnych analizach powodują odchylenie średnich wyników „górze”.

Miejsce zamieszkania kandydatów

Położenie uczelni na mapie Polski, z dala od innych ośrodków akademickich powoduje, że zaspokaja ona przede wszystkim lokalne potrzeby edukacyjne. Wyniki analiz miejsca zamieszkania kandydatów wpisują się w tezę, że mniejsze ośrodki naukowe są szansą kształcenia na poziomie akademickim przede wszystkim dla młodzieży z najbliższej położonych miejscowości: 70% kandydatów na studia na wydziale pedagogicznym to osoby, których stały adres zameldowania to miasto lub wieś w województwie lubuskim. Prawie co piąty kandydat pochodzi z województwa dolnośląskiego, a co dziesiąty z wielkopolskiego. Mieszkańcy trzeciego ościennego województwa stanowią nieliczną grupę kandydatów. Kandydaci z województwa zachodniopomorskiego to mniej niż 1% wszystkich kandydatów. Mieszkańcy pozostałych

województw rzadko wybierają studia na Uniwersytecie Zielonogórskim. Ich udział w zależności od województwa kształtuje się na poziomie 0,1%-0,3%. Stały adres poza granicami Polski deklarowało 13 kandydatów.



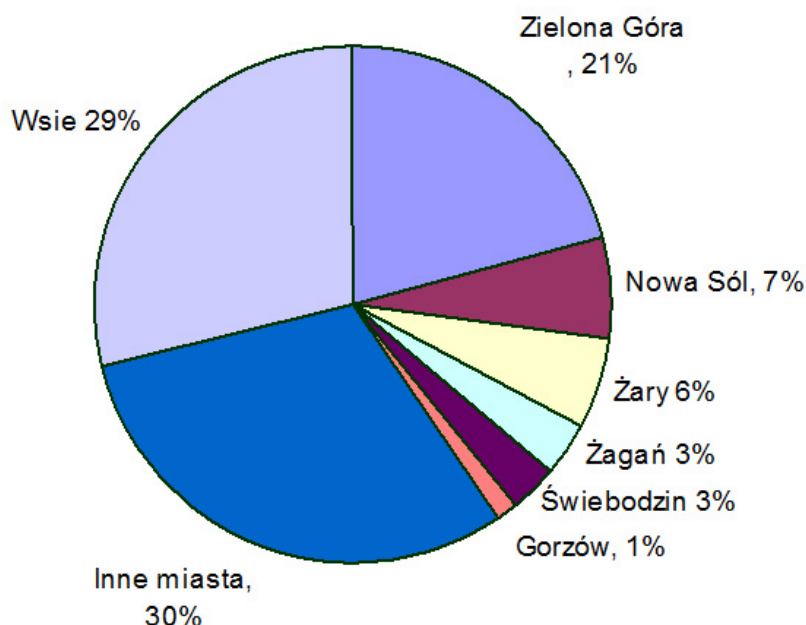
Rysunek 1. Odsetek kandydatów z województw na studia na wydziale PSiNoZ.

Źródło: opracowanie własne.

Biorąc pod uwagę pochodzenie kandydatów na przestrzeni ostatnich lat można stwierdzić, że oferta wydziału cieszy się coraz większym zainteresowaniem kandydatów z województwa lubuskiego. Ich udział wzrósł z 65,1% na początku lat dziesiątych do 78,3% w ostatniej analizowanej rekrutacji. Jednocześnie w przypadku województw dolnośląskiego i wielkopolskiego mamy do czynienia z odpływem kandydatów. Udział kandydatów z województwa dolnośląskiego, wynoszący 23% na początku badanego okresu

spadł w ostatnim roku do 14%, a prawie o połowę zmalał odsetek kandydatów z województwa wielkopolskiego (z 9% do 5%). Odsetek kandydatów z województwa zachodniopomorskiego nie ulegał zdecydowanym zmianom i co roku oscylował nieco poniżej 1%.

Analizując strukturę miejsca zamieszkania kandydatów z województwa lubuskiego można wskazać na jej stabilność w ciągu ostatnich dziewięciu lat. Wśród kandydatów z województwa lubuskiego co piąty to zielonogórzanin. Kandydaci z drugiego co do wielkości miasta regionu – Gorzowa stanowią jednak tylko 1,2%. Prawie jedna trzecia kandydatów z województwa lubuskiego pochodzi ze wsi⁹. Szczegółowe dane przedstawiono na wykresie 8.



Wykres 8. Struktura kandydatów ze względu na miejsce zamieszkania w województwie lubuskim.

⁹Przeprowadzone przez Bogdana Idzikowskiego i Eugenię Smolarz (1991) prawie 20 lat temu analizy przemian struktury społeczno-demograficznej kandydatów na studia na Wydziale Pedagogicznym WSP w Zielonej Górze pokazywały, że wśród ubiegających się o przyjęcie na studia 20% stanowiły osoby pochodzące ze wsi. Badaniami objęto wtedy kandydatów na cztery kierunki, w tym dwa prowadzone na wydziale pedagogicznym: pedagogikę kulturalno-oświatową i nauczanie początkowe; dane pochodziły trzech lat rekrutacji: 1985/86, 1986/87 i 1988/89.

Podsumowanie

Wyniki badań pokazują, że Uniwersytet Zielonogórski, a w szczególności wydział pedagogiczny doświadcza tych samych zjawisk, które obserwowane są na innych uczelniach. Globalne procesy, które dotyczą rynku edukacyjnego mają na wydziale swój wymiar lokalny. Symptomy przemian widoczne są przede wszystkim w zmniejszającej się liczbie kandydatów. Tej tendencji towarzyszy rosnący odsetek przyjęć, a to oznacza przyjmowanie kandydatów, którzy w coraz mniejszym stopniu wypełniają wymagania rekrutacyjne. Przeciętny kandydat na studia częściej składa podanie na studia dzienne, decydując się na podjęcie studiów na specjalności resocjalizacja lub praca socjalna. Najczęściej jest to kandydat pochodzący z miasta w województwie lubuskim.

Pomimo dużej popularności studiów pedagogicznych warto śledzić, jak zmienia się zainteresowanie kandydatów tymi studiami i jak zmieniają się sami kandydaci na te studia. Odpowiedź na pytanie o to, jaki jest i jakim zmianom podlega profil kandydata na studia pedagogiczne wydaje się ważna nie tylko z punktu widzenia działań marketingowych uczelni. Ma swój wymiar społeczny wynikający z faktu, że spora grupa dzisiejszych kandydatów na pedagogów w przyszłości będzie nie tylko wychowawcami i nauczycielami kolejnych pokoleń, ale także pracownikami służb socjalnych i instytucji resocjalizacji, opiekunami osób starszych i niepełnosprawnych, animatorami kultury.

Literatura

- DANE statystyczne o szkolnictwie wyższym... (2011), strona Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/dane-statystyczne-o-szkolnictwie-wyzszym (dostęp: 2.10.2011)
- NOTATKA na temat szkół wyższych w Polsce (2011), Notatka informacyjna GUS, strona GUS, www.stat.gov.pl/gus/5840_8864_PLK_HTML.htm (dostęp: 2.10.2011)
- OŚWIATA i wychowanie w roku szkolnym 2009/2010 (2011), Raport GUS, strona GUS, www.stat.gov.pl/gus/5840_3430_plk_html.htm (dostęp: 2.10.2011)
- INFORMACJA o wynikach matur (2011), Centralna Komisja Egzaminacyjnej, strona CKE, www.cke.edu.pl/index.php?option=content&task=view&id=10&Itemid=33 (dostęp: 2.10.2011)

FUREDI F. (2008), *Gdzie się podzieli wszyscy intelektualiści?*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.

IDZIKOWSKI B., SMOLARZ E. (1991), *Społeczno-demograficzne cechy kandydatów na studia w zielonogórskiej WSP, [w:] Kandydaci, studenci, absolwenci. Analiza socjologiczna*, red. E. Hajduk, E. Narkiewicz-Niedbalec, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Zielona Góra.

Aneks

Tabela 2

Liczba kandydatów na wydział pedagogiczny (według poziomów i trybu studiów¹⁰)

Kierunek	2002/ 03	2003/ 04	2004/ 05	2005/ 06	2006/ 07	2007/ 08	2008/ 09	2009/ 10	2010/ 11	Razem
Pedagogika	2400	3012	4001	2456	2470	2087	1611	1728	1781	21546
mgr st	1228	1809	2395	1385						6817
mgr nst	144	191	454	566						1355
ps st					1316	1214	874	849	849	5102
ps nst	431	467	286		543	498	423	347	294	3289
ds st					7	42	52	220	246	567
ds nst	597	545	866	505	604	333	262	312	392	4416
Socjologia	325	290	818	675	652	596	457	421	242	4476
mgr st	117	93	598	481						1289
mgr nst	208	197	220	194						819
ps st					495	440	332	249	141	1657
ps nst					121	107	103	58	31	420
ds st					9	7	14	59	35	124
ds nst					27	42	8	55	35	167
Wych. fizyczne	293					279	168	228	205	1173
ps st	183					194	119	153	150	799
ps nst	110					85	49	75	55	374
Pielęgniarstwo						122	150	141	245	658
ps st						106	85	78	66	335
ps nst						16	65	63	179	323

¹⁰ Oznaczenia poziomów studiów w tabelach: mgr st – pięcioletnie studia magisterskie stacjonarne; mgr nst – pięcioletnie studia magisterskie niestacjonarne; ps st – trzyletnie studia pierwszego stopnia (licencjackie) stacjonarne; ps nst – trzyletnie studia pierwszego stopnia (licencjackie) niestacjonarne; ds st – dwuletnie studia drugiego stopnia (magisterskie) stacjonarne; ds nst – dwuletnie studia drugiego stopnia (magisterskie) niestacjonarne.

Tabela 3

Liczba kandydatów na wydział pedagogiczny (według kierunków i specjalności)

Kierunek/ Specjalność	2002/ 03	2003/ 04	2004/ 05	2005/ 06	2006/ 07	2007/ 08	2008/ 09	2009/ 10	2010/ 11	Razem
PED/AK	135	223					130	180	175	843
PED/EMiI	213	286					144	118	108	869
PED/EWiP	324	187					172	230	270	1183
PED/GER	41	19								60
PED/OG	42	639								681
PED/OiPNS	372	200					363	293	312	1540
PED/OZS	157									157
PED/POR	395	494								889
PED/PS	469	589					283	416	441	2198
PED/RSC	252	375					519	491	475	2112
PED			4001	2456	2470	2087				11014
PIEL						122	150	141	245	658
SOC	325	290	818	675	652	596	457	421	242	4476
WF	293					279	168	228	205	1173
Razem	3018	3302	4819	3131	3122	3084	2386	2518	2473	27853

Tabela 4

Średnie wartości wskaźnika wypełniania wymogów rekrutacyjnych

Poziom studiów	2002/ 03	2003/ 04	2004/ 05	2005/ 06	2006/ 07	2007/ 08	2008/ 09	2009/ 10	2010/ 11
Mgr st	42,3	62,6	43,0	44,7					
Mgr nst	60,9	66,4	32,9	37,3					
Ps st	34,7				41,0	39,2	37,6	39,9	37,8
Ps nst	57,3	62,3	37,1		29,2	36,0	34,6	36,9	35,7
Ds st					86,4	91,4	86,6	84,7	80,7
Ds nst	48,0	79,6	69,5	73,8	87,5	87,9	86,7	78,8	80,3

Edyta Mianowska

**UNIVERSITY OF ZIELONA GÓRA ON THE EDUCATION MARKET.
THE ANALYSIS OF EDUCATION FACULTY RECRUITMENT IN THE
YEARS 2002/2003 – 2010/2011**

Abstract

The article presents the analysis of dynamics of the number of candidates to the Education Faculty at the University of Zielona Góra in the years 2002/2003 – 2010/2011. The objective of the research was to trace the changes taking place in this field in the light of the transformations of higher education in Poland. Moreover, the author sought to characterize the selected features of candidates over the analyzed period. Thus the cognitive aim was to identify possible trends appearing in the outlined areas and to create a profile of a candidate.

The results have shown that the University of Zielona Góra, and in particular the Faculty of Education, is experiencing the same phenomena as the ones which are being observed at other universities. Globalization processes concerning the education market have their local dimension on the Faculty. The symptoms of transformations are primarily visible in the decreasing number of candidates. This tendency is accompanied by an increasing proportion of admissions, which means accepting candidates who are increasingly less likely to meet the recruitment requirements. An average university candidate applied for one of two subject areas: resocialization, full-time or social work, full-time. It was most often a candidate who came from a town in Lubuskie voivodship.

Kronika:

Jubileusz 40-lecia zielonogórskiej
pedagogiki

Ewa Narkiewicz-Niedbalec
Edyta Mianowska

**JUBILEUSZ 40-LECIA WYDZIAŁU PEDAGOGIKI,
SOCJOLOGII I NAUK O ZDROWIU (WPSINOZ)
UNIwersYTETU ZIELONOGÓRSKIEGO –
22-23 WRZEŚNIA 2011 R. – RELACJA
Z JEGO PRZEBIEGU**

W roku 2011 przypadła 40. rocznica utworzenia Wydziału, kształcącego, najpierw na uczelni pedagogicznej, następnie na Uniwersytecie Zielonogórskim pedagogów. Wydział kształcił także socjologów (od 1994 r.), nauczycieli wychowania fizycznego (od 1999 r.), pielęgniarzy (od 2007 r.) oraz pracowników socjalnych (od 2011 r.). Początki Wydziału w obecnym kształcie i pod aktualną nazwą sięgają 1971 roku, kiedy to w strukturach Wyższej Szkoły Nauczycielskiej utworzony został Wydział Pedagogiczny, noszący tę nazwę do 1994 roku. Wydział w ciągu minionych czterech dekad przechodził zarówno przeobrażenia organizacyjne, jak i te związane ze zmieniającym się profilem kształcenia pedagogów i tworzeniem nowych kierunków studiów. W 1973 roku był jednym z trzech wydziałów powstałej z przekształcenia WSN Wyższej Szkoły Pedagogicznej. W 1995 otrzymał nazwę Wydziału Nauk Pedagogicznych i Społecznych. Ostatnia zmiana nazwy miała miejsce już w strukturach Uniwersytetu Zielonogórskiego, w roku 2008. Obecnie Wydział jest jednym z największych wydziałów tego Uniwersytetu. Studiują na nim około 3500 studentów (stan na dzień 30.05.2012 r.) i jest zatrudnionych ponad 140 pracowników naukowych (w tym 30 samodzielnych, a wśród nich 16 doktorów habilitowanych w zakresie pedagogiki – stan na dzień 30.05.2012 r.). Wydział kształci na kierunku pedagogika w specjalnościach: animacji kultury, edukacji medialnej i informatycznej, resocjalizacji z poradnictwem specjalistycznym oraz edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Te specjalności przede wszystkim wyznaczają tożsamość zielonogórskiej pedagogiki, ponieważ w ich obrębie prowadzone jest zarówno kształcenie studentów, ale również zorganizowana jest praca naukowa – badania i problematyka publikacji. Jubileusz czterdziestolecia zorganizowany był wokół idei zaprezentowania tożsamości zielonogórskich pedagogów, refleksji nad tym, co w środowisku udało się zbudować i jakie perspektywy dalszego rozwoju

stąd wynikają. Oddawał to tytuł jubileuszowej konferencji: „Między tradycją a wyzwaniami przyszłości. 40 lat zielonogórskiej pedagogiki”. Podstawowym założeniem konferencji była prezentacja dorobku poszczególnych katedr, zakładów, zespołów badawczych, wskazanie na prekursorów, którzy poprzez swoje naukowe zainteresowania wyznaczyli kierunki badań zielonogórskiego środowiska pedagogów.

Pierwsza informacja o planowanej konferencji autorstwa Ewy Narkiewicz-Niedbalec ukazała się w czerwcowym numerze „Miesięcznika Uniwersyteckiego” (06.2011, s. 31-33) po krótkiej prezentacji historii Wydziału, a pierwsze sprawozdanie z jej przebiegu, autorstwa Edyty Mianowskiej, wraz z kilkoma zdjęciami ukazało się w listopadowym numerze miesięcznika UZ (11.2011, s. 16-18). Obszerniejsze od niego sprawozdanie naszego autorstwa zostało przygotowane do „Rocznika Pedagogicznego” z 2012 r., ponieważ zwróciła się o nie redagująca „Rocznik” prof. Maria Dudzikowa (UAM), uczestnicząca w tej jubileuszowej konferencji. Uznałyśmy jednak, wraz z prof. Bogdanem Idzikowskim, redaktorem naczelnym „Rocznika Lubuskiego”, iż dość dokładna relacja z przebiegu konferencji na 40-lecie Wydziału powinna się również pojawić w periodyku ukazującym się w Zielonej Górze. Przy sprawozdawczym charakterze kolejnego już tekstu trudno uniknąć powtórzeń, ale w wielu miejscach dokonaliśmy pewnych zmian, nie zmieniając jednak faktografii – ta pozostała w zgodzie z przebiegiem jubileuszowych wydarzeń. Tam, gdzie uznałyśmy, że kontekst lokalny powinien być bardziej rozbudowany, uczyniłyśmy to, dodając lub rozszerzając pewne informacje.

Obchody zainaugurowano w Teatrze Lubuskim spektaklem „Nienasylenie” w wykonaniu tancerek Polskiego Teatru Tańca pod dyrekcją Ewy Wycichowskiej z Poznania, na który zaproszono gości obchodów jubileuszowych i pracowników Wydziału. Autorem koncepcji artystycznej i choreografii spektaklu był tancerz, choreograf i nauczyciel tańca studentów animacji kultury na WPSiNoZ Paweł Matyasik, absolwent animacji kultury WSP, absolwent tańca współczesnego i improwizacji Uniwersytetu Calgary w Kanadzie, który współpracował z takimi wybitnymi artystami, jak: Melissa Monteros, Norbert Kliesch, Wojciech Mochniej, Ray Chung, Anne Flyn, Ricardo Morisson, Joe Alter, Ewa Wycichowska.

Obrady pierwszego dnia konferencji rozpoczęły się od powitania przez Dziekana Wydziału prof. dr. hab. Zbigniewa Izdebskiego (tytuł uzyskany 3.07.2012 r.) zaproszonych gości, władz Uniwersytetu i pracowników WPSiNoZ. JM Rektor Uniwersytetu Zielonogórskiego prof. zw. dr hab. Czesław Osekowski, nawiązując do historii środowiska akademickiego w Zielonej Górze podkreślił, że osiągnięcia zielonogórskiej pedagogiki wpisują się w po-

zytywny bilans dorobku uczelni. W części oficjalnej z gratulacjami dla Wydziału i refleksjami o miejscu współczesnej pedagogiki wystąpiła w imieniu Zarządu Głównego Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego prof. zw. dr hab. Maria Czerepaniak-Walczak (US). Stwierdziła, że działalność naukowa i dydaktyczna pracowników WPSiNoZ jest częścią ogólnopolskiej dyskusji toczącej się wokół nauk o wychowaniu. Zaakcentowała, że ma ona miejsce w sytuacji zmiany paradygmatu kształcenia z teleologicznego na pragmatyczny, co pociąga za sobą konieczność nowego spojrzenia na kształcenie i pedagogiczną działalność badawczą. Przedstawiła najważniejsze wątki debaty podejmowanej nad pedagogiką jako dyscypliną naukową oraz pedagogiką jako kierunkiem kształcenia akademickiego w obliczu zmiany filozofii edukacji akademickiej. Kolejne gratulacje przygotowane przez prof. zw. dra hab. Stefana Kwiatkowskiego w imieniu Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk przekazała prof. zw. dr hab. Maria Dudzikowa (UAM Poznań), członek Komitetu.

Następnie głos zabrał gospodarz konferencji, profesor Zbigniew Izdebski. W swoim referacie przypominał najważniejsze fakty z historii Wydziału i odniósł się do dnia dzisiejszego, przedstawiając prowadzone na Wydziale kierunki i specjalności. Mówiąc o zmianach strukturalnych i organizacyjnych Wydziału podkreślił, że kolejne jego nazwy miały przede wszystkim odzwierciedlać specyfikę kształcenia na Wydziale, a jednocześnie dać poczucie integracji pracownikom skupionym wokół różnych dyscyplin naukowych – pedagogiki, socjologii, nauk o zdrowiu i nauk o kulturze fizycznej. Swoistym fenomenem Wydziału, na który zwrócił uwagę Dziekan jest to, że w jego obrębie powstały załączki wielu komórek organizacyjnych i zespołów pracowników naukowych, które usamodzielniały się, tworząc zręby nowych instytutów i wydziałów. Lista zakładów, które przekształciły się w samodzielne instytuty obejmuje Instytut Filozofii (obecnie na Wydziale Humanistycznym UZ), Instytut Sztuk Wizualnych i Instytut Muzyki (które dziś tworzą Wydział Artystyczny), Instytut Zarządzania (obecnie na Wydziale Ekonomii i Zarządzania) i Instytut Socjologii (w strukturze WPSiNoZ). Przypominając ważne fakty z historii Wydziału nawiązał do skokowego wzrostu liczby studentów na początku lat 90. Kształcenie tak licznej rzeszy studentów, przede wszystkim nauczycieli nauczania początkowego i przedszkolnego, było związane z koniecznością uzupełnienia przez nich wyższego wykształcenia do 1996 r., co zapowiedziane zostało przez ówczesnego ministra edukacji narodowej (1991-1992), profesora Andrzeja Stelmachowskiego. Zielonogórska uczelnia była pierwszą, która odpowiedziała na ten rodzaj zapotrzebowania społecznego. Ważnym osiągnięciem Wydziału było uzyskanie w roku 1996 praw do doktoryzowani w zakresie pedagogiki. Do dziś (do 30.06.2012 r.)

stopień naukowy doktora na Wydziale uzyskało 44 magistrów. W konkluzji wystąpienia Profesor wskazał na duże znaczenie Wydziału Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu dla rozwoju środowiska lokalnego, wzbogacenia życia społecznego i kulturalnego Lubuszan. W ciągu 40-tu lat Wydział opuściło ponad 25 tysięcy absolwentów, którzy stanowią kadrę przede wszystkim lubuskich instytucji edukacji i wychowania, kultury, resocjalizacji, instytucji opieki społecznej i służb socjalnych. Wystąpienie dziekana Izdebskiego zakończyły podziękowania składane władzom Uniwersytetu Zielonogórskiego i byłej Wyższej Szkoły Pedagogicznej za wieloletnie wspieranie naukowej i dydaktycznej działalności Wydziału oraz podziękowania skierowane do byłych pracowników – profesorów i doktorów, pracujących kiedyś na Wydziale, obecnych na konferencji. Do pracowników Wydziału Dziekan skierował gratulacje i słowa uznania za sukcesy na polu zawodowym, w szczególności za osiąganie kolejnych stopni awansu zawodowego oraz podkreślił znaczenie dorobku naukowego i organizacyjnego pracowników Wydziału dla realizowania misji Uniwersytetu Zielonogórskiego. Podziękowania przekazał również pracownikom administracji za wkład w sprawne funkcjonowanie tak dużej jednostki organizacyjnej.

Po wystąpieniu profesora Izdebskiego nastąpił moment złożenia podziękowań byłym dziekanom przez obecne władze Wydziału. Dziekanów uhonorowano wręczając obrazy-miniatury wykonane przez zielonogórską malarzkę Agatę Buchalik-Drzyzgę. Pamiątkowe prace otrzymali uczestniczący w obchodach jubileuszu prof. zw. dr hab. Maria Jakowicka (dziekan w latach 1973-1978 oraz 1984-1990), dr hab. Wielisława Osmańska-Furmanek, prof. UZ (2001- 2005), dr Józef Jerzak (1978-1982), docent Alojzy Matuszczyk (1982-1984) (obecnie profesor Wyższej Szkoły Menedżerskiej w Legnicy), prof. zw. dr hab. Edward Hajduk (1993-1999) i dr hab. Ryszard Stankiewicz (1999-2001), prof. UZ. Dziekanami Wydziału byli także nieżyjący już docent dr Henryk Pochanke (1971-1973) i dr hab. prof. UZ Mieczysław Walczak (1990-1993).

Ostatnim akcentem tej części konferencji była prezentacja historii Wydziału Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu, przygotowana przez dr hab. Inettę Nowosad, prof. UZ i dr Agnieszkę Olczak, z wykorzystaniem zdjęć, na których mogło się rozpoznać wiele osób siedzących na sali.

Wystąpienia części oficjalnej zakończyło odczytanie listów, które zostały przesłane na ręce Dziekana z okazji Jubileuszu Wydziału. Listy gratulacyjne skierowali między innymi dziekani wydziałów pedagogicznych, profesorowie, którzy w przeszłości współpracowali z Wydziałem (m.in. profesor Tadeusz Lewowicki, profesor Robert Kwaśnica – rektor Dolnośląskiej Szkoły Wyższej) oraz prezeska Fundacji „Porozumienie bez Barrier” Jolanta Kwa-

śniewska, z którą kilkakrotnie współpracował przy organizacji konferencji naukowych Zakład profesora Zbigniewa Izdebskiego. List gratulacyjny, zawierający odwołania do wielu wątków osobistych, związanych ze współpracą z profesorem Izdebskim, skierował również profesor Andrzej Jaczewski. List z gratulacjami przesłał także prezes Lubuskiego Towarzystwa Naukowego profesor Józef Korbicz. O głos w tej części obrad poprosiły obecne na konferencji dziekan Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego profesor Alicja Siemak-Tylikowska, dziekan Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Szczecińskiego profesor Barbara Kromolicka oraz dziekan Wydziału Pedagogicznego Dolnośląskiej Szkoły Wyższej profesor Mirosława Nowak-Dziemianowicz. W imieniu władz samorządu województwa lubuskiego głos zabrał wicemarszałek Tomasz Gierczak.

Przyjęta przez organizatorów formuła konferencji zakładała, że będzie ona przede wszystkim okazją do pokazania dorobku naukowego pracowników Wydziału Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu. Tej idei został podporządkowany program obrad, który przewidywał czas na prezentację wszystkich zakładów i katedr o profilu pedagogicznym, będących w czasie konferencji w strukturze Wydziału.

Ta część konferencji jubileuszowej rozpoczęła się od wystąpienia o charakterze wspomnieniowym profesor Marii Jakowickiej, która przypomniała uwarunkowania i okoliczności początków kształcenia nauczycieli i pedagogów na poziomie wyższym w Zielonej Górze. Jak powiedziała, sposób nauczania studentów był zgodny z aktualnymi wówczas koncepcjami kształcenia nauczycieli, a organizacyjnie powiązany ze stopniową likwidacją liceów pedagogicznych, tworzeniem dwuletnich szkół nauczycielskich. Ważnym elementem tego kształcenia była koncepcja praktyk pedagogicznych i nauczycielskich. Wymagała ona wypracowania teoretycznych podstaw o charakterze prakseologicznym i budowaniu na nich realizacyjnych form praktyk. Przedmiotem pierwszych badań naukowych na Wydziale była edukacja oraz szkoła i jej funkcjonowanie. Z czasem tematyka badań poszerzyła się o problematykę rozwoju osobowości i funkcjonowania dzieci i młodzieży, ale także o problematykę dysfunkcji tych procesów. Na zakończenie swojej wypowiedzi profesor Jakowicka zwróciła uwagę na potrzebę modyfikacji badań naukowych nad dzieckiem i jego edukacją. Obecnie dominują odrębne analizy badawcze, odnoszące się do nauczyciela i odrębne do ucznia. Potrzebne są natomiast – jej zdaniem – badania interakcji w ciągłym procesie wzajemnego oddziaływania obu podmiotów procesu nauczania i wychowania. Stwierdziła, że lepsza diagnoza rozwoju dziecka mogłaby przyczyniać się do rzetelnej oceny rzeczywistości szkolnej.

Kierownik Zakładu Edukacji Wczesnoszkolnej i Historii Wychowania

wania prof. dr Pola Kuleczka, prof. UZ, rozpoczęła swoje wystąpienie od omówienia roli nauczyciela w budowaniu tożsamości dziecka. Wskazała, iż obecnie w kształceniu przyszłych nauczycieli przedszkoli i klas początkowych obowiązują ogólnopolskie standardy kształcenia zarówno pedagogów, jak i nauczycieli. Jednocześnie zaakcentowała, że realizowana w Zakładzie koncepcja pedagogicznego kształcenia nauczycieli oparta jest na założeniach tych nurtów pedagogiki, które skoncentrowane są na procesie rozwoju młodego człowieka, na jego samopoczuciu, na jego własnej aktywności i twórczości, wspieraniu jego potrzeb. W drugiej części swojego wystąpienia wskazała tematykę badawczą, realizowaną przez pracowników Zakładu. Tematami podejmowanymi są: reforma edukacji w perspektywie różnych podmiotów systemu edukacji, problematyka wzmacniania rozwoju dziecka, twórczość dziecka i nauczyciela, problematyka oceniania szkolnego, komunikacji nauczycieli i dzieci, przestrzeń społeczna instytucji edukacji.

Jako kolejny zaprezentował się **Zakład Opieki, Terapii i Profilaktyki Społecznej**. Dr Ewa Janion przedstawiła główne tezy wystąpienia przygotowanego przez prof. dr hab. Aleksandrę Maciarz (1935-2011), prekursorkę pedagogiki specjalnej w środowisku zielonogórskim, która ze względu na stan zdrowia nie mogła wziąć udziału w konferencji jubileuszowej. Profesor Maciarz zmarła już po konferencji, 22.11.2011 r. Została pochowana na cmentarzu w Zielonej Górze.

Profesor Maciarz swoje opracowanie rozpoczęła od przypomnienia dyskusji nad głównymi paradygmatami pedagogiki specjalnej i rehabilitacji, toczącej się w latach 70., która stała się podstawą reformy szkolnictwa specjalnego lat 90. Krytycznie oceniła paradygmat społecznej izolacji i segregacji osób niepełnosprawnych, zgodnie z którym normy rozwoju były wyznacznikami celów rehabilitacji i edukacji oraz panowało przekonanie, że można je osiągnąć tylko w specjalnych warunkach. Pod wpływem przenikania do Polski, pomimo wielu utrudnień, nowych idei, zaczęto upowszechniać paradygmat normalizacji i zainicjowano tworzenie warunków dla osób niepełnosprawnych w normalnym nurcie życia. Za pierwszoplanowy cel uznano stwarzanie szans na normalne życie dla osób z niepełnosprawnością.

W przemianach tych aktywnie uczestniczyli pedagodzy specjaliści zatrudnieni w Zielonej Górze. Zaangażowanie się pedagogów w problematykę przemian dokonujących się w teorii i praktyce pedagogiki specjalnej znalazło wielowymiarowe odzwierciedlenie w programach studiów pedagogicznych i w treściach realizowanych przedmiotów. Wspieranie rodzin osób niepełnosprawnych stało się ważnym zadaniem społecznym, stąd pomysł organizowania praktyk studenckich w rodzinach dzieci dotkniętych zaburzeniami rozwoju oraz poszerzenie praktyk o otwarte ośrodki, do których

trafiały takie dzieci. Zmiany dokonywane w systemie praktyk były konsekwencją nowych tendencji w pedagogice specjalnej. W podsumowaniu profesor Maciarz wskazała na włączanie się zielonogórskich pedagogów specjalnych w humanistyczny nurt przemian pedagogiki specjalnej w Polsce, zarówno w zakresie poszukiwań teoretyczno-empirycznych, jak i w zakresie działań edukacyjnych.

Następnie głos zabrała dr hab. Grażyna Gajewska, prof. UZ, która podkreśliła zasługi profesor Aleksandry Maciarz, profesor Krystyny Ferenc oraz profesor Grażyny Miłkowskiej i kierowanego przez nie kolejno całego zespołu pracowników Zakładu dla rozwoju zielonogórskiej pedagogiki opiekuńczej, która jako specjalność pedagogiczna istnieje w Zielonej Górze od 1974 roku i jest tym samym jedną z najstarszych specjalności, na której odbywa się kształcenie studentów. Wskazała na bardzo dobrą współpracę ze studentami i ich duże zaangażowanie w studiowanie oraz w zajęcia praktyczne z dziećmi i osobami przejawiającymi specyficzne potrzeby w zakresie opieki, edukacji i wychowania. Profesor Gajewska przedstawiła etapy rozwoju zielonogórskiej pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej i dalsze jej perspektywy. Wyróżniła trzy okresy, odnoszące się zarówno do sposobu kształcenia, jak i prowadzonych badań. W pierwszym okresie dominowało kształcenie teoretyczne, w drugim łączenie teorii z praktyką, w trzecim dopracowano się własnej zielonogórskiej metodyki ogólnej i szczegółowej pracy opiekuńczo-wychowawczej, o czym zaświadcza cykl 12 publikacji wydanych w serii „Warsztat pracy pedagoga” oraz odbywające się z udziałem studentów i absolwentów konferencje i warsztaty metodyczne. W pierwszym okresie podejmowano indywidualne badania naukowe, realizowane pod patronatem profesorów z innych ośrodków akademickich (między innymi toruńskiego). W drugim okresie badania miały już charakter zespołowy i były realizowane przez członków zakładu, a promocje naukowe miały miejsce w środowisku zielonogórskim, po uzyskaniu przez Wydział uprawnień do doktoryzowania. Za początek trzeciego okresu można uznać nawiązanie współpracy międzynarodowej, głównie z Francją, zarówno w zakresie badań, jak i wymiany studenckiej. W obszarze badań zmienił się również ich przedmiot, gdyż na początku podejmowano problematykę dziecka osieroconego, a obecnie jest to szerokie spektrum problemów opieki i wychowania, w różnych formach rodzinnych, wspierających, interwencyjnych i zastępczych.

Wątek badań naukowych rozwinęła dr hab. Grażyna Miłkowska, prof. UZ, kierownik Zakładu Opieki, Terapii i Profilaktyki Społecznej. Dotyczą one funkcjonowania dzieci i młodzieży w różnych środowiskach (rodzinnym, szkolnym, rówieśniczym), wsparcia społecznego dziecka w rozwoju, więzi emocjonalnych w rodzinie, wartości osób niepełnosprawnych,

funkcjonowania rodziny z dzieckiem niepełnosprawnym i przewlekle chorym, edukacji i społecznej integracji dzieci i młodzieży niepełnosprawnej, jakości życia osób starszych, polityki społecznej państwa na rzecz osób niepełnosprawnych, pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych, funkcjonowania dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością umysłową, twórczości literackiej osób z niepełnosprawnością wzroku, agresji w środowisku dzieci i młodzieży, działalności profilaktycznej szkoły i środowiska lokalnego, wsparcia społecznego nauczycieli, profesjonalizacji warsztatu pedagogicznego opiekunów i wychowawców.

Profesor Miłkowska wymieniła również formy współpracy członków Zakładu, podejmowane wraz ze studentami ze środowiskiem. Adresatami tej działalności są instytucje i osoby ze środowiska lokalnego, rodziny, szkoły, placówki opiekuńczo-wychowawcze, ale także samo środowisko akademickie, w którym coraz większa grupa młodzieży z niepełnosprawnością podejmuje studia. Pokazała wymierne efekty tych działań, w których od początku uczestniczyli pracownicy Zakładu – powołanie Pełnomocnika Rektora ds. Studentów Niepełnosprawnych, Rady Studentów Niepełnosprawnych, nadawanie Certyfikatu Wolontariusza Osoby Niepełnosprawnej, monografie poświęcone studentom niepełnosprawnym oraz działania profilaktyczne w środowisku akademickim i lokalnym, przygotowywanie księgozbioru dla osób z niepełnosprawnością wzroku. Podkreśliła aktywny udział studentów w projektach oraz działaniach profilaktycznych i naukowych w środowisku akademickim, kierowanych do studentów, np. „Program profilaktyczny FAScynujące dzieci”, dotyczący wpływu alkoholu na rozwój dziecka w okresie prenatalnym, działania adresowane do szkół – „Słoneczniej” (przeciwdziałanie agresji), Gimnazjada i wiele innych. Studenci zaangażowani są także w działania na rzecz miasta i regionu, poprzez współpracę ze stowarzyszeniem rodzin z chorym na chorobę Alzheimera i domami dziennego pobytu dla osób chorych i starszych „Nestoria” i „Retro”, organizację Dni Rodzinnej Opieki Zastępczej na Uniwersytecie Zielonogórskim, badania dotyczące rodzin zastępczych, aktywizacji zawodowej i społecznej osób niepełnosprawnych w województwie lubuskim, poczucia bezpieczeństwa w zielonogórskich szkołach.

W realizacji zajęć dydaktyczno-wychowawczych uwzględniane są treści związane z programami: „Dziecko z ryzykiem dysleksji”, „Równe szanse”, programem profilaktycznym dotyczącym spożycia alkoholu przez studentów-kierowców, akcją „Uniwersytet dzieciom”, „Rodzinna Majówka”. Niektóre z nich mają kolejne edycje.

Ostatnie dwie inicjatywy to przystąpienie do realizacji unijnego projektu badawczego „Życie Lubuszan. Współczesność i perspektywy” (2011-2012)

oraz stworzenie w ramach innego projektu unijnego „Akademickiego Klubu Integracji Społecznej” (realizacja 2011-2013).

Prezentację **Zakładu Pedagogiki Społecznej** rozpoczęło wystąpienie jego kierownika dr. hab. Zdzisława Wołka, prof. UZ, który powiedział o okolicznościach, które doprowadziły do utworzenia Zakładu i podkreślił, że jego powstanie było wynikiem zainteresowań badawczych pracowników, jak i nowych warunków społecznych, które zaistniały w Polsce po transformacji 1989 r. W okresie tworzenia się gospodarki rynkowej i wystąpienia zjawiska bezrobocia pojawiło się wyraźne zapotrzebowanie na wykwalifikowanych pracowników socjalnych i działania Zakładu zostały skierowane na realizację tych potrzeb. Zaznaczył, że zamysł kształcenia na poziomie wyższym pedagogów socjalnych był prekursorski w skali kraju, a z oferty kształcenia się na tej specjalności korzystali pracownicy socjalni z całej Polski, posiadający dotąd wykształcenie pomaturalne. Szczególnie cenne było to, że kształcenie na specjalności praca socjalna było realizowane przez grono osób reprezentujących różne obszary wiedzy naukowej i praktyki społecznej. Przy tej okazji podkreślił wkład osób, których działalność organizacyjna i naukowa miała duże znaczenie dla rozwoju kierunku i Instytutu Pedagogiki Społecznej: profesorów socjologii Edwarda Hajduka i Franciszka Pastwy, profesora ekonomii Marii Fic i profesora pedagogiki Alicji Kargulowej.

Kolejnym wątkiem, który pojawił się w referacie profesora Wołka były pytania o współczesną tożsamość pracowników socjalnych. Kreśląc historyczne i społeczne tło działalności pracowników socjalnych, wskazując na pewne cechy, które powinien mieć pracownik socjalny, podkreślając potrzebę wielostronnego kształcenia, rozważał zagrożenie wynikające z wyłączenia z kształcenia pracowników socjalnych innych subdyscyplin pedagogicznych.

Kolejną osobą reprezentującą Zakład Pedagogiki Społecznej był prof. zw. dr hab. Andrzej Radziewicz-Winnicki (obecny w nim od 1.02.2011 r., po przejściu z Uniwersytetu Śląskiego), który w swoim wystąpieniu podkreślił, że w ciągu minionego czterdziestolecia pedagogika zielonogórska wrosła w kulturową i organizacyjną całość nauki polskiej. Czyniąc tłem swojego referatu doświadczenia badawcze i naukowe, nabywane między innymi przy rozwijaniu takich subdyscyplin pedagogiki społecznej, jak pedagogika zmiany społecznej czy pedagogika życia codziennego, wskazał na potrzebę odwoływania się pedagogiki społecznej do wizji nowoczesnego społeczeństwa.

Wystąpienie dr. hab. Elżbiety Siarkiewicz, prof. UZ zostało podporządkowane rozważaniom, jak poradoznawcy analizują, badają i konstruują refleksję nad praktyką poradniczą. W swoim referacie podjęła problem włączania w świat poradniczej praktyki elementu niepewności. Na wstępie wskazała na nurty, które zaznaczają się w badaniach nad poradnictwem. Pierwszy

z nich, który zapoczątkował badania nad tym obszarem praktyki społecznej, charakteryzuje się postawą skoncentrowaną na działaniach diagnostycznych i ocenie skuteczności. Drugi nurt – „zgody na niepewność” uznaje, że sytuacje poradnicze mają charakter dynamiczny i wiąże się z przyjęciem postawy otwartości, zgody na zróżnicowanie i wielokierunkowość udzielanych porad. Kończąc wskazała egzemplifikację omawianych idei praktyki poradniczej.

Kolejna prelegentka, dr Elżbieta Lipowicz skonstruowała swoje wystąpienie wokół pytania o to, jak kształcić, by sprostać wymogom współczesnej pracy socjalnej. Odpowiadając na to pytanie, wskazała na postmodernistyczne idee koncepcji pomagania, które przeniknęły już do innych zawodów pomocowych, a obecnie mają szansę urzeczywistnić się na gruncie pracy socjalnej. W sytuacji, kiedy dezaktualizuje się ekspercki model pomagania, a badania z obszaru pracy socjalnej potwierdzają nieskuteczność działań pomocowych opartych na modernistycznych schematach, nowy sposób myślenia o pomaganiu, w którym pomaganie staje się rodzajem procesu dialogowego, nastawionym na poznawanie subiektywnej perspektywy wspomaganego, w którym pomagający przyjmuje postawę ateoretyczną (niewiedzy) wydaje się obiecującym kierunkiem zmian. Przykładem koncepcji urzeczywistniającej postmodernistyczną wizję pomocy na gruncie pracy socjalnej jest podejście skoncentrowane na rozwiązaniach, którego główne założenia to rezygnacja z przyczynowego punktu widzenia i koncentracja na celach, a nie problemach wspomaganych przez pracownika socjalnego. Kończąc podkreśliła, że te nowe tendencje przenikające do praktyki są obecne w programach kształcenia studentów pedagogiki społecznej na Wydziale i wyznaczają perspektywę na przyszłość.

Jako kolejny swój dorobek naukowo-badawczy, dydaktyczny i organizacyjny przedstawił **Zakład Poradnictwa i Seksuologii**. Pierwszym prelegentem był pełniący od początku powstania Zakładu funkcję kierownika prof. dr hab. Zbigniew Izdebski. Rozpoczął od przedstawienia historii zakładu, której początek wyznacza uruchomiony w roku 1984 fakultet wychowania w rodzinie, przygotowujący nauczycieli do prowadzenia takiego przedmiotu w szkołach, a kończy powołanie w ramach Katedry Zdrowia Publicznego Zakładu Poradnictwa i Seksuologii (przekształconego w czerwcu 2012 r. w Katedrę Seksuologii, Poradnictwa i Resocjalizacji).

Prezentacja badań seksualności człowieka i ich wykorzystania w edukacji była jednocześnie okazją do nakreślenia głównych kierunków działań Zakładu, wśród których priorytetowe miejsce zajmuje pogłębianie wiedzy z zakresu seksualności człowieka i profilaktyki HIV/AIDS. Między innymi temu celowi służyło podejmowanie szeregu przedsięwzięć o charakterze naukowym – badania ogólnopolskie na próbach losowych, badania międzynaro-

dowe z wieloma partnerami zagranicznymi, ich prezentacja na licznych konferencjach, publikacje, a także o charakterze popularyzatorskim, takich jak organizacja obchodów Światowego Memoriału Pamięci i Mobilizacji w walce z AIDS, Światowego Dnia Walki z AIDS, jak również prowadzenie audycji telewizyjnych i radiowych dla młodzieży. W trakcie wykładu zaprezentowane zostały fragmenty takich audycji sprzed kilkunastu lat, wywołując pewne rozrzedzenie, zwłaszcza wśród tych, którzy rozpoznawali albo sami siebie, albo bliskich znajomych. Popularyzacji wiedzy z zakresu seksualności człowieka służyły również przeprowadzane co roku od roku 2008 debaty nad zdrowiem seksualnym Polaków, organizowane przy współpracy z ogólnopolskimi, opiniotwórczymi mediami i udziałem wielu najlepszych specjalistów z zakresu medycyny i seksuologii oraz osób publicznych. (Warto zwrócić uwagę, iż sama osobowość profesora Zbigniewa Izdebskiego znakomicie predysponowała go do bardzo dobrego kontaktu ze środowiskiem dziennikarzy i czytelników wielu dzienników oraz tygodników i dzięki temu umożliwiła popularyzację wiedzy dotyczącej seksualności człowieka – przyp. autorek). Profesor Izdebski podkreślił wielość prowadzonych przez lata projektów badawczych polskich i międzynarodowych, które dotyczyły między innymi seksualizmu dzieci i młodzieży, ksenofobii, problematyki HIV/AIDS, przemocy seksualnej, wykorzystywania seksualnego głównie dzieci i kobiet. Wspominał także o udziale w wielu swoich przedsięwzięciach naukowych takich znakomitych przedstawicieli seksuologii polskiej, jak profesorowie Miłkołaj Kozakiewicz, Andrzej Jaczewski czy Michałina Wisłocka, z którymi nie tylko współpracował, ale był zaprzyjaźniony.

Następnie zaprezentowane zostały wystąpienia pięciu pracowników Zakładu kierowanego przez prof. Z. Izdebskiego – z Pracowni Psychologii i Pracowni Resocjalizacji, dotyczące problematyki aktualnie podejmowanych przez nich badań: nieletnich sprawców przemocy seksualnej (psycholog – dr Iwona Grzegorzewska), sposobów prowadzenia procesu resocjalizacji z różną kategorią osadzonych, od przestępców młodocianych po recydywistów (dr Artur Doliński). Zarówno badaniom, jak i procesowi dydaktycznemu służy od lat dobrze układająca się współpraca z Zakładem Karnym w Krzywańcu, gdzie osadzone są osoby obojga płci, a część z nich odbywa karę pozbawienia wolności, mając ze sobą swoje małoletnie dzieci. Studenci zielonogórskiej resocjalizacji działają w Młodzieżowym Centrum Profilaktycznym i kole naukowym Prizon. Do najważniejszych działań naukowych Pracowni Resocjalizacji należy prowadzenie badań nad przestępczością jako stylem życia, nad procesami adaptacyjnymi osób opuszczających zakłady karne, nad wartościami i planami życiowymi młodocianych i nieletnich przestępców, nad formami i skutecznością resocjalizacji osób uzależnionych.

Dr Doliński wskazał na znaczące wsparcie, jakiego udzielił Pracowni prof. zw. dr hab. Kazimierz Pospiszył, dołączając w 2009 r. do jej składu osobowego.

Dr Joanna Dec – obecnie prezeska Europejskiej Federacji Planowanego Rodzicielstwa – przedstawiła historię, główne teoretyczne i praktyczne założenia projektu „Bordernet”, który dotyczył profilaktyki, diagnostyki i leczenia HIV/AIDS. Celem projektu było podjęcie międzynarodowej współpracy w powyższych obszarach. Projekt rozpoczął się w 2005 roku i miał już trzy edycje. W kolejnych fazach projektu jego zadania były rozszerzane, a uzyskiwana wiedza pogłębianą. Prelegentka bardzo szczegółowo przedstawiła działania przeprowadzone w ramach projektu.

Kolejny projekt podjęty w Zakładzie przedstawił dr Krzysztof Wąż. Mówił o realizowanym na zlecenie MEN eksperymencie pedagogicznym jako metodzie wdrażania i ewaluacji programu profilaktyki wczesnego rodzicielstwa, w którym brało udział 10 pracowników Zakładu i kilkudziesięciu nauczycieli z województw lubuskiego i dolnośląskiego. Projekt polegał na przeprowadzeniu przez nauczycieli cyklu 10-godzinnych zajęć realizowanych w szkołach z 2 tys. uczniów, a następnie powierzeniu części młodzieży (grupie eksperymentalnej) na okres 48 godzin lalki-symulatora opieki nad niemowlęciem. Badane były postawy wobec rodzicielstwa i zachowań prokreacyjnych. Doktor Wąż przedstawił założenia badania, przyjęte hipotezy, warunki realizacji eksperymentu i omówił uzyskane wyniki. Podkreślił, że ewaluacja odroczona po 6 latach (w 2011 r.) pokazała, że eksperyment potwierdził przyjęte założenia, iż doświadczenia z opieki nad niemowlęciem wzmacniają postawy odpowiedzialnego rodzicielstwa. Na zakończenie wskazał, iż kontynuacją tej tematyki jest książka, napisana we współautorstwie przez trzech członków Katedry Zdrowia Publicznego UZ – Zbigniewa Izdebskiego, Tomasza Niemca i Krzysztofa Wąza, zatytułowana *Zbyt młodzi rodzice*, Wyd. Trio, Warszawa 2011.

Prezentację Zakładu zakończyło wystąpienie prof. zw. dr hab. Tomasza Niemca, poświęcone poradnictwu w zakresie zdrowia seksualnego dla młodych kobiet. Profesor Niemiec wskazał na olbrzymie walory Poradni Młodzieżowej, która działa przy Zakładzie Poradnictwa i Seksuologii i jest jedną z kilku zaledwie podobnych poradni działających w kraju, w których bardzo cenną poradę i wiedzę mogą uzyskać młodzi ludzie, którzy już nie są pod opieką medycyny dziecięcej i nie są też pod opieką medycyny dla dorosłych. Wskazał na wysoką ocenę tej poradni wśród osób z zagranicy, które się z nią zetknęły. Następnie omówił, jak zmieniały się priorytety w zakresie zdrowia w WHO. Dziś jednym z nich jest również zdrowie reprodukcyjne i seksualne. Wymienił negatywne czynniki, między innymi społeczne

(pochodzenie rodzinne) wpływające na zdrowie ludzi, w tym młodych matek oraz społeczne nierówności w dostępie do zdrowia. Następnie wskazał na zmiany w długości życia ludzkiego i samej medycynie. Dziś dynamicznie rozwijającymi się dziedzinami nauki są medycyna zdrowego stylu życia, wielce obiecujące w sferze medycznej nanotechnologie i farmakogenetyka.

W dalszej części konferencji przewidziano czas dla **Zakładu Animacji Kultury i Andragogiki**, który pod obecną nazwą funkcjonuje od 10 lat i od 2008 r. jest kierowany przez dra hab. Bogdana Idzikowskiego, prof. UZ. Wcześniej nosił nazwę Zakładu Pedagogiki Kulturalno-Oświatowej, a jego kierownikami kolejno byli – profesorowie Edward Hajduk, Leszek Gołdyka i Józef Kargul.

Z referatem wspomnieniowym, zawierającym wiele rzeczowych informacji wystąpił prof. zw. dr hab. Józef Kargul. Wskazał na trzy wymiary, w których manifestowała się praca naukowa Zakładu. Pierwszy to aktywność mająca na celu doskonalenie warsztatu teoretyczno-metodologicznego, przejawiająca się między innymi uczestnictwem pracowników w wykładach i seminariach metodologicznych, prowadzonych najpierw przez profesora Mieczysława Malewskiego, następnie przez profesorów Kargula i Idzikowskiego. Kolejny wymiar stanowił wkład w organizację i merytoryczne uczestnictwo w działaniach, organizowanej od 1999 r. ogólnopolskiej Szkole Młodych Andragogów, której naukową dokumentacją jest wydawany corocznie cykl wydawniczy „Dyskursy młodych andragogów” (do numeru 6 pod redakcją Józefa Kargula, następnie pod redakcją dr Małgorzaty Olejarz, która w roku 2012 przekształciła cykl w czasopismo naukowe pod tą samą nazwą – przyp. auterek). Trzeci obszar naukowych działań pracowników stanowi praca naukowo-badawcza dotycząca aktywności kulturalnej mieszkańców Ziemi Lubuskiej, działań animatorów kultury, realizowana najpierw jako badanie o zasięgu krajowym, a później we współpracy polsko-niemieckiej, z badaczami z Uniwersytetu Humbolta w Berlinie. Profesor Kargul przywołał dwie publikacje – jedną wydaną w Polsce, drugą w Niemczech – zawierające wyniki tych ostatnich badań. Wypowiedź Profesora zakończyła refleksja, że chociaż obecnie można zauważyć uleganie instytucji kultury drugiego układu, takich jak domy i kluby kultury, wpływom mediów, zdominowanie ofert przez kulturę popularną, to jednak adresatem ich działalności wciąż pozostają lokalne elity kulturalne i to do nich adresowane są przede wszystkim oferty o wyższym poziomie niż kultura popularna.

Następnie głos zabrał dr hab. Bogdan Idzikowski, prof. UZ, obecny kierownik Zakładu, który mówił przede wszystkim o budowaniu koncepcji kształcenia animatorów kultury. Od początku kształcenia pracowników kultury w ośrodku zielonogórskim wdrażany był model, określany jako so-

cyjologiczny, przygotowujący do ról społecznych. Pewien niedosyt zarówno studentów, jak i pracowników budziło jednak niedostateczne przygotowanie studentów do działań praktycznych. Opracowanie eksperymentalnej koncepcji praktyk na pedagogice pracy kulturalno-oświatowej stanowiło pierwszy krok do wzbogacenia modelu kształcenia o ofertę zajęć praktycznych i zapoczątkowało badania nad koncepcją modelu kształcenia. Próby włączenia w szeroki zakres kształcenia praktycznego do planów studiów zakończyły się sukcesem, a kształcenie, w którym przygotowanie praktyczne ma prymarne znaczenie stało się wyróżnikiem ośrodka zielonogórskiego.

Druga specyficzna cecha kształcenia pedagogów kultury, którą zaakcentował profesor Idzikowski, wynikała z przyjęcia stanowiska, że dziedzina kultury symbolicznej jest ważnym medium, które pozwala animatorom nawiązać kontakt ze środowiskiem. Wyrazem dbałości o rozwój studentów w tym zakresie było wprowadzenie specjalności artystycznych. Kształcenie na nich dawało nie tylko możliwość rozwoju indywidualnych zainteresowań artystycznych studentów, ale pozwalało zyskać umiejętności odwoływania się do działań artystycznych w przyszłej pracy animatora. Nawiązując do obecnie realizowanych planów studiów na specjalności animacja kultury, w których liczba godzin praktyki została zdecydowanie zredukowana, a trzy samodzielne specjalności artystyczne połączone zostały w jeden blok, wyraził przekonanie, że ponowne wyodrębnienie kształcenia artystycznego jest konieczną perspektywą na przyszłość.

Z kolei dr Jolanta Kostecka w swoim referacie skupiła się na losach zawodowych absolwentów kierunku/specjalności pedagogika kulturalno-oświatowa i animacja kultury. Wyniki jej ustaleń z jednej strony pokazały wielką różnorodność dróg zawodowych byłych studentów, z drugiej unaoczyliły, jak duże znaczenie dla rozwoju instytucji kultury działających w województwie lubuskim miało kształcenie animatorów kultury na WSP, a potem na UZ. W każdej zielonogórskiej instytucji kultury pracują absolwenci tej specjalności. Doktor Kostecka w swoim wystąpieniu nakreśliła panoramę ról zawodowych absolwentów, obejmującą zarówno zawody związane z upowszechnianiem kultury, uprawianiem sztuki i zajęcia niezwiązane w uzyskanym profilu wykształcenia. Omawiając kategorie aktywności zawodowej absolwentów bez trudu przywołała nazwiska osób, którym w danej dziedzinie udało się odnieść sukces w środowisku lokalnym, krajowym, a nawet o wymiarze międzynarodowym. Absolwentem animacji kultury jest między innymi Michał Malitowski – tancerz, wielokrotny mistrz świata w tańcach latyno-amerykańskich czy Dariusz Kamys – członek kabaretów „Potem” i „Hrabi”.

W następnym wystąpieniu o metodzie projektów w kształceniu ani-

matorów opowiedziała dr Sylwia Słowińska. Podkreśliła szczególne znaczenie i przydatność metody projektów w kształceniu praktycznym podejmowanym w ramach seminarium licencjackiego. Jego idea zakłada realizację dwóch spletających się ścieżek: opracowania koncepcji i wykonanie projektu animacyjnego oraz opis idei i sposobu realizacji projektu w pracy dyplomowej. Doświadczenie dydaktyczne pokazuje, że dla studentów tak prowadzone seminarium jest jednym z najważniejszych doświadczeń edukacyjnych. Dla większości jest to najczęściej pierwsza sposobność samodzielnej realizacji projektu animacyjnego, szczególnie cenna, gdyż daje możliwość uczenia się przez działanie i krytyczną nad nim refleksję. Prelegentka podsumowała swoje wystąpienie prezentując przykłady projektów przygotowanych w ramach seminariów licencjackich.

Również kolejny pracownik Zakładu, mgr Jarosław Dulęba swoje wystąpienie poświęcił dydaktyce. Przedstawił przykład działań etnosocjologicznych i etnopedagogicznych, urzeczywistniających ideę animacji małych środowisk lokalnych i historię działań animacyjnych. Zainicjowały je warsztaty teatralne studentów z Zielonej Góry i Wrocławia, które zaowocowały ideą wyjścia z pomysłami i działaniami poza własne środowisko. Pojawił się pomysł reportażu, a potem zorganizowania wystawy fotograficznej we wsi Nowiny (woj. dolnośląskie). Kilka miesięcy później studenci odwiedzili wieś ze spektaklem teatralnym. Podążając śladami losów mieszkańców wsi – repatriantów ze Wschodu, studenci dotarli ze swoimi działaniami do wsi na Ukrainie i Syberii, skąd pochodzili pierwsi powojenni mieszkańcy Nowin. Działania animatorów były impulsem do założenia Stowarzyszenia Nowinart, którego celem jest działalność artystyczna i animacja kultury.

Kolejna sesja należała do **Katedry Mediów i Technologii Informacyjnych** i prowadziła ją współzałożycielka katedry, dr hab. Wielisława Osmańska-Furmanek, prof. UZ. Jako pierwszy zabrał głos dr hab. Marek Furmanek, prof. UZ, który od początku powstania katedry pełni funkcję jej kierownika. Rozpoczynając prezentację nurtów badawczych podejmowanych w Katedrze zaznaczył, że przedmiotem zainteresowań uprawianej przez pracowników subdyscypliny – pedagogiki medialnej, jest medialne środowisko wychowawcze i człowiek w tym środowisku. Natomiast zadania dydaktyczne pracowników mają na celu uczenie poruszania się w świecie mediów i nowoczesnych technologii. Działalność naukowa pracowników skupia się wokół problemów komunikacji, oddziaływania i percepcji komunikatu multimedialnego, problemów informatyzacji i zastosowań technologii informacyjno-komunikacyjnych w edukacji oraz problemów kształcenia na odległość. Przedstawiając dorobek Katedry wymienił najważniejsze projekty badawcze i publikacje. Cykliczną imprezą, realizowaną przez Katedrę są

„Zielonogórskie dni pedagogiki mediów” – przedsięwzięcie, w ramach którego odbywa się sympozjum dla studentów i młodych pracowników nauki oraz warsztaty dla uczniów i nauczycieli. Do innych inicjatyw zrealizowanych w Katedrze należy internetowa telewizja katedralna, działalność studenckiego koła naukowego InfoArche.

Następnym prelegentem był gość Katedry, prof. zw. dr hab. Stanisław Juszczyk (UŚ), który od wielu lat współpracuje z ośrodkiem zielonogórskim. W swoim referacie scharakteryzował główne kierunki rozwoju nowej subdyscypliny nauk o wychowaniu – pedagogiki medialnej. Nakreślił historię jej uprawiania w polskich ośrodkach naukowych i wskazał jej czołowych przedstawicieli w Polsce.

Następnie zaprezentowane zostały doniesienia z warsztatów badawczych pracowników Katedry – dra Jacka Jędryczkowskiego, zajmującego się poszukiwaniem roli i miejsca multimediów w kształceniu oraz konstruowaniem mediów edukacyjnych, dr Ewy Nowickiej, która pokazała wykorzystanie mediów elektronicznych w pracy nauczycieli i pedagogów z małymi dziećmi, na początku przedszkolnej i szkolnej edukacji. Ilustracją działań podejmowanych w tym kierunku przez Katedrę były elektroniczne realizacje bajek i rejestracja filmowa zorganizowanych w przedszkolu warsztatów. Dopełnieniem wypowiedzi poprzedników był głos dra Jarosława Wagnera, który opowiedział o projektach realizowanych przez pracowników Katedry przy współudziale studentów oraz pracach pozadydaktycznych wykonywanych na rzecz Wydziału. Wśród nich wymienił udaną realizację projektu powstania telewizji internetowej (dziś w dużej mierze administrowanej przez studentów), nawiązanie współpracy z firmą Microsoft, wykorzystywanie systemu ankietowego między innymi do badań losów zawodowych absolwentów i przeprowadzenia ankiet ewaluacyjnych na Wydziale, wdrażanie edukacji na odległość i umożliwienie korzystania innym pracownikom Wydziału z platformy edukacyjnej, wspomagającej prowadzenie zajęć.

Podsumowując prezentację Katedry, profesor Furmanek podkreślił, że kierunek naukowych poszukiwań jej pracowników wyznaczają przede wszystkim pozytywne aspekty wykorzystania mediów w pedagogice. W sytuacji, kiedy spora grupa pedagogów podkreśla głównie negatywny wpływ mediów na młodych ludzi, badania w zielonogórskim ośrodku ogniskują się wokół strategii optymalnego wykorzystania mediów w działaniach pedagogicznych.

Kolejnym Zakładem, który się prezentował, był **Zakład Teorii Wychowania i Pedeutologii**, kierowany przez dr. hab. Mirosława Kowalskiego, prof. UZ (nieobecnego na konferencji z powodów zdrowotnych). Czas przeznaczony dla Zakładu wypełniły wystąpienia: dra hab. Edwarda Ko-

zioła, prof. UZ, wieloletniego kierownika tego Zakładu (obecnie na emeryturze), który mówił głównie o historii Zakładu, dr Anny Ratuś – emerytowanej adiunkt w Zakładzie oraz obecnie tam pracujących dra Ryszarda Małachowskiego i dr Anity Famuły-Jurczak. Doktor Ratuś przypomniała sylwetkę uważanego za twórcę współczesnej pedagogiki naukowej Johanna Herbarta, podkreślając, że jego pięć idei moralnych może być źródłem inspiracji dla współczesnych pedagogów. Wystąpienie doktora Ryszarda Małachowskiego było próbą udzielenia odpowiedzi na pytanie, czy w przeprowadzanej w ostatnich latach reformie szkolnictwa wyższego uwzględnia się funkcje wychowawcze szkół wyższych. Autor wystąpienia po przeanalizowaniu dokumentów prawno-organizacyjnych (ustawa o szkolnictwie wyższym z 2005 r., statuty i regulaminy studiów wybranych uczelni) stwierdził, iż w zasadzie nie zawierają one celów wychowawczych i bardzo mało wymienia się w nich wartości. Dydaktyka jest najważniejsza. W dokumentach prawno-organizacyjnych można wprawdzie wyczytać, jakie wartości się za nimi kryją lub są przedstawiane bezpośrednio, lecz – jak stwierdził – nie ma w tym ani struktury, ani hierarchii, raczej panuje chaos. Referentowi brakuje w tych dokumentach sugestii, aby student – dorosły człowiek dokonywał procesu samowychowania oraz odwoływał się do autorytetów oraz wartości uniwersalnych. Doktor Famuła-Jurczak przedstawiła rolę ucznia na podstawie wypowiedzi gimnazjalistów tzw. gimnazjów „wirtualnych”, tzn. takich, które są na tyle małe, iż nie ulokowano ich w oddzielnych budynkach, tylko funkcjonują razem ze szkołami podstawowymi. Jej badania były częścią rozprawy doktorskiej, napisanej pod kierunkiem profesor Marii Dudzikowej.

Jako ostatni w ramach jubileuszowej konferencji wystąpili przedstawiciele **Zakładu Metodologii Badań Społecznych**. Pierwszy referat wygłosił założyciel i wieloletni kierownik zakładu, prof. zw. dr hab. Edward Hajduk, po którym Zakładem kierował dr hab. Paweł Karpińczyk, prof. UZ. W swoim wystąpieniu prof. Hajduk prowadził rozważania wokół pytań postawionych w tytule wystąpienia: „Jeśli nie wszyscy, to kto? Jeśli wszyscy, to dlaczego?”, odnosząc je do reglamentowania przez państwo pewnych przywilejów dostępnych studentom, takich jak możliwość studiowania na dwóch kierunkach studiów lub korzystania ze zniżek na środki transportu publicznego. W próbie zrozumienia intencji zmian ustawodawczych odniósł się do trzech strategii stosowanych w zarządzaniu, w sytuacji chęci utrzymania pewnego układu: 1) „przetrwania przez nadmiar”; 2) redukcję aspiracji lub celów do zrealizowania; 3) restrukturyzację lub zmianę ról różnych składników budujących układ. Stwierdził, iż trudno zrozumieć intencję polskiego ustawodawcy, który nie sprawdził żadnej z powyższych przesłanek i zmienił uregulowania prawne, ograniczające możliwości studiowania przez młodzież

więcej niż jednego kierunku studiów.

Kolejne wystąpienia przygotowały dr hab. Ewa Narkiewicz-Niedbalec, prof. UZ i dr inż. Edyta Mianowska. Prelegentki przedstawiły wyniki dwóch badań panelowych, dotyczących wiedzy metodologicznej studentów pedagogiki i jej trwałości. Omówiły zmiany w tym zakresie dla dwóch roczników studentów i pokazały zależności między wynikiem studentów w teście Reve-na, mierzącego zdolność wnioskowania a wynikami egzaminu z metodologii. Natomiast dr Elżbieta Kołodziejska, prezentując różne możliwości wykorzystania komputerów w badaniach społecznych wskazała obszary, w jakich badacz społeczny może wspomagać swoją pracę nowoczesnymi technologiami i nakreśliła nowe trendy w tym zakresie. Zwróciła także uwagę na negatywne zjawiska związane z wykorzystaniem internetu jako źródła informacji, pokazując jednocześnie metody wspomagające przeciwdziałanie plagiatom w pracach promocyjnych studentów.

Jedynym wydarzeniem, wychodzącym poza konwencję autoprezentacji poszczególnych zakładów i katedr, był panel zatytułowany „Współczesna wiedza o człowieku. Wymiary edukacyjne”, który odbył się pierwszego dnia konferencji. Dyskusję panelową poprowadził profesor Tomasz Szkudlarek z Uniwersytetu Gdańskiego. Udział w niej wzięli profesor Wiesław Godzic (medioznawca, Wyższa Szkoła Psychologii Społecznej w Warszawie), profesor Irena Obuchowska (UAM w Poznaniu), profesor Magdalena Środa (etyk, UW), profesor Barbara Woynarowska (nauki medyczne, UW), dr Grażyna Czetwertyńska (filolog klasyczny, biorąca udział i badająca przebieg akcji Gazety Wyborczej „Szkoła z klasą”; UW), profesor Ireneusz Krzemiński (socjolog, UW). Prezentacja głównych wątków tego panelu została opublikowana w tym samym numerze „Rocznika Lubuskiego”.

Po obradach pierwszego dnia konferencji uczestnicy zostali zaproszeni na koncert zespołu „Raz, Dwa, Trzy”, którego lider Adam Nowak studiował animację kultury na Wydziale Pedagogicznym, a trzech inni członkowie to absolwenci animacji kultury i wychowania muzycznego. Muzycy przypomnieli przede wszystkim swoje starsze przeboje, a prowadzący koncert lider zespołu, zapowiadając kolejne utwory wspominał początki swojej kariery kabaretowej i muzycznej, związanej ze środowiskiem rodzącego się wtedy zielonogórskiego zagłębia kabaretowego.

Na konferencję przygotowana została książka pod redakcją Grażyny Miłkowskiej oraz Marka Furmanka *Kształtowanie się tożsamości zielonogórskiej pedagogiki*, Zielona Góra 2011. Złożyły się na nią teksty pracowników Wydziału, w których dokonują prezentacji własnych dokonań naukowych – najważniejszych lub aktualnych, jak i subiektywnego spojrzenia na historię rozwoju i kształtowania się zielonogórskiej pedagogiki. Publikacja trafiła

do rąk wszystkich uczestników konferencji. Konferencji towarzyszyła również wystawa fotograficzna dotycząca historii Wydziału, zawierająca zdjęcia autorstwa dra Zbigniewa Żubera, Kazimierza Adamczewskiego, Tomasza Jasiewicza, prezentowana w holu auli uniwersyteckiej, gdzie odbywały się obrady konferencji.

Dwudniową konferencję podsumowali prodziekan Wydziału dr hab. Ewa Narkiewicz-Niedbalec, prof. UZ oraz dziekan prof. dr hab. Zbigniew Izdebski. Prodziekan powiedziała między innymi, iż konferencja zorganizowana w formule prezentacji zakładów i katedr dała szansę wzajemnego poinformowania się i wysłuchania, czym w sferze dydaktyki i badań zajmują się poszczególne jednostki organizacyjne i poszczególni badacze. Konferencja była okazją do odnotowania rocznic utworzenia niektórych zakładów – Zakładu Pedagogiki Opiekuńczej, Katedry Mediów i Technologii Informacyjnych, ale, co jeszcze ważniejsze, była okazją wskazania roli lidera w kształtowaniu poszczególnych zespołów badawczych i pewnej istniejącej ciągłości, gdy następcy, wychowankowie i uczniowie kontynuują pracę mistrzów. Prodziekan zwróciła również uwagę na znaczenie dobrej atmosfery w miejscu pracy oraz pasji w jej wykonywaniu, co jest jednym z warunków uzyskiwania zdecydowanie lepszych rezultatów i osiągania osobistej satysfakcji z jej wykonywania. Jak stwierdziła, konferencję będzie można uznać za udaną, jeśli da ona początek nowym pomysłom badawczym i dydaktycznym.

Natomiast dziekan Zbigniew Izdebski podziękował komitetowi organizacyjnemu jubileuszowej konferencji, jego przewodniczącej prodziekan Ewie Narkiewicz-Niedbalec, kolegom i koleżankom z Wydziału, którzy przygotowali prezentacje konferencyjne lub włączyli się aktywnie w przebieg konferencji i jej elektroniczną rejestrację. Podziękował również gościom konferencji, którzy zaszczylili gospodarzy swoją obecnością, a wcześniej byli często bardzo bliskimi współpracownikami lub wręcz pracownikami Wydziału. Złożył podziękowania uczestnikom panelu oraz ciepło wspominał koncert zespołu „Raz Dwa Trzy”.

**EDUKACJA I WYCHOWANIE
W INTERDYSCYPLINARNYM DISKURSIE. RELACJA
Z DISKUSJI PANELOWEJ Z OKAZJI 40-LECIA WYDZIAŁU
PEDAGOGIKI, SOCJOLOGII I NAUK O ZDROWIU
UNIwersYTETU ZIELONOGÓRSKIEGO. OPRACOWANIE
EWA NARKIEWICZ-NIEDBALEC, EDYTA MIANOWSKA
(TEKST AUTORYZOWANY)**

W dniach 22-23 września 2011 r. odbyła się konferencja naukowa z okazji jubileuszu 40-lecia Wydziału Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu (WPSi-NoZ), zatytułowana „Między tradycją a wyzwaniami przyszłości. 40 lat zielonogórskiej pedagogiki”. Koncepcja konferencji zakładała prezentację dorobku naukowego i organizacyjnego poszczególnych zakładów i katedr o profilu pedagogicznym, działających na Wydziale i wystąpienia głównie pracowników Wydziału, czemu poświęcono trzy sesje naukowe. Niektóre zakłady i jedna katedra zaprosiły do wystąpień współpracujących z nimi naukowców z innych ośrodków akademickich. Jedynie dyskusja panelowa zatytułowana „Współczesna wiedza o człowieku – konteksty edukacyjne” zaplanowana została z udziałem uczonych, reprezentujących inne niż zielonogórski ośrodki naukowe i reprezentujących inne niż pedagogika dyscypliny. Pomysł na taką formułę zgłosił dziekan WPSiNoZ prof. dr hab. Zbigniew Izdebski, a o jej przygotowanie poprosił pedagoga, prof. dra hab. Tomasza Szkudlarkę z Uniwersytetu Gdańskiego. Wraz z nim do dyskusji dziekan Izdebski zaprosił (w kolejności zabierania głosu): prof. dr hab. Magdalenę Środę – filozofa, etyka z Uniwersytetu Warszawskiego, prof. dra hab. Ireneusza Krzemińskiego – socjologa z Uniwersytetu Warszawskiego, prof. dr hab. Barbarę Woynarowską – lekarza, pracującego na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego, dr Grażynę Czetwertyńską – filologa klasycznego z Uniwersytetu Warszawskiego, współrealizatorkę akcji „Szkoła z Klasą”, prof. dra hab. Wiesława Godzica – medioznawcę ze Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej w Warszawie oraz prof. dr hab. Irenę Obuchowską – psychologa z Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Niniejsza relacja z przebiegu tej dyskusji sporządzona została na podstawie nagrań filmowych i jest dość dokładnym zapisem wypowiedzianych

kwestii, a z pewnością oddaje treść głoszonych sądów. Przygotowana została nie tylko dla celów utrwalenia fragmentu rzeczywistości, który na stosunkowo krótko (około 3 godzin) zaistniał, ale po to, aby do zgłaszanych przez uczestników debaty myśli móc wrócić. Jak napisała Mirosława Marody w *Technologiach intelektu. Językowych determinantach wiedzy potocznej i ludzkiego działania* (Warszawa 1987), interpretując słowa Jacka Goody'ego (*The Domestification of the Savage Mind*, Cambridge 1978): „Słowo zapisane przestaje być bezpośrednio związane z rzeczywistością działania, samo może stać się obiektem tego działania. Pismo materializuje czy też reifikuje przepływający potok mowy, nadaje mu statyczność, umożliwia powroty do każdego punktu wypowiedzi, a co za tym idzie, umożliwia jej analizę w bardziej obiektywny sposób. Jednocześnie uwalnia umysł od konieczności przechowywania wypowiedzi, kierując całą energię na badanie tekstu” (Marody, tamże, s. 53). Słowa te odnosiły się wprawdzie do sytuacji przejścia od kultur przedpiśmiennych do potrafiących dokonywać zapisu mowy, jednak w dobie wielu prowadzonych w radiu, telewizji, redakcjach opinio-twórczych tygodników i gazet, instytucjach naukowych debat, które mają często charakter ulotny, zapisanie choć niektórych daje szansę powracania do wygłaszanych w ich trakcie myśli.

Rozpoczynając zielonogórską dyskusję prof. Szkudlarek wygłosił obszernie wprowadzenie, eksponując na pierwszym miejscu szkołę jako podstawową instytucję edukacyjną. Główna teza profesora brzmiała: nie wiemy czemu obecnie służy edukacja instytucjonalna; nie wiemy, ponieważ zmienił się cały kontekst społeczny, kulturowy, polityczny, techniczny, technologiczny, cywilizacyjny, w którym funkcjonuje szkoła. Zachowała ona – jak wiele instytucji podlegających inercji – szereg cech pochodzących z dalekiej przeszłości. Przypominał historyczne początki szkolnictwa, społeczne i historyczne konteksty kształtowania się edukacji i szkoły jako instytucji. Podkreślił, że współczesna szkoła jako kontynuatorka tych tradycji nie przystaje do dzisiejszych warunków. Powiedział, iż szkoła powszechna z obowiązkiem szkolnym kształtowała się w pierwszej połowie XIX wieku i była powiązana z ideą kultury narodowej i tworzenia się państw narodowych, a jej organizacja zbudowana została na wzór fabryki, z podziałem na oddziały i z dzwonkiem odmierzającym równe przedziały czasowe. Obecnie mamy wielki problem z samą ideą i funkcjonowaniem państw narodowych, żyjemy w epoce postindustrialnej, mamy za sobą okres dyskusji nad adekwatnością-nieadekwatnością dziedzictwa oświecenia, scjentyzmu rozumianego jako wiara w to, że nauka może zbawić świat. Dziś szkoła funkcjonuje w zupełnie innej rzeczywistości.

Zjawiska powyższe dotyczą również pedagogiki, której kwestie podstawowe rozstrzygnęły się wraz z jej początkiem, na przełomie XVIII i XIX wie-

ku, a więc w zupełnie innej rzeczywistości niż współczesna. Początki pedagogiki były interdyscyplinarne, bo ani Johann Friedrich Herbart, ani Jean-Jacques Rousseau, ani John Dewey nie byli wyłącznie ani przede wszystkim pedagogami. Ich rozważania pedagogiczne miały bardzo zindywidualizowany charakter, gdyż edukacja masowa nie istniała i tylko niektórzy z nich mogli odwołać się do własnych doświadczeń jako prywatni nauczyciele (Herbart miał czterech uczniów, których nauczał w systemie indywidualnym). Dopiero później pedagogika się zinstytucjonalizowała i dopracowała kanonu swoich „świętych ksiąg” oraz określonych procedur.

Prof. Szkudlarek wyraził zadowolenie z takiego składu uczestników dyskusji, jakich udało się zaprosić, ponieważ na edukacyjną rzeczywistość będzie można spojrzeć z różnych punktów widzenia i być może zobaczyć, jaka wiedza z różnych obszarów badań nad człowiekiem – socjologii, psychologii, etyki, kulturoznawstwa byłaby pomocna dla zrozumienia, co dzieje się we współczesnej Polsce z wychowaniem. Po drugie, co z tej wiedzy może wynikać dla współczesnej edukacji instytucjonalnej, co może się zmienić w polskiej szkole. A gdyby jeszcze udało się powiedzieć – jak to zrobić, to byłoby znakomicie.

Jako pierwsza zabrała głos **prof. dr hab. Magdalena Środa**. Swoją wypowiedź rozpoczęła od stwierdzenia, że dziedzina, którą reprezentuje ma przeszło dwa tysiące lat i wyraziła żal, że filozofia nie jest nauczana w szkole. Stwierdziła, że aby móc powiedzieć jak wychowywać, jakie wartości przekazywać, należy najpierw określić, jaką koncepcję człowieka się przyjmuje. Antropologia jako część filozofii wypracowała kilkadziesiąt koncepcji człowieka. Dopiero taka wiedza daje możliwość wprowadzania zmian, aby urzeczywistniać pewien ideał człowieka lub wydobyć jego istotę. Spośród wielu wybrała i przedstawiła siedem modeli człowieka, z których może wynikać określona pedagogika i z których wyprowadzić można wyzwania stojące przed polską szkołą, szczególnie w obszarze wychowania.

Model pierwszy określić można homeryckim. Najpierw prof. Środa skierowała prośbę do słuchaczy, aby przeczytali Homera, a najlepiej „Iliadę” i zadali sobie pytanie, dlaczego Homer był wychowawcą całej Hellady. Dlaczego Achilles – człowiek porywczy, mało refleksyjny – był bohaterem i wzorcem do naśladowania? Ponieważ przekraczał zwyczajność – odpowiada Homer. Był „naj” silniejszy, zręczniejszy, odważniejszy i bardziej cnotliwy (w znaczeniu doskonały) niż wszyscy inni. W starożytnej Grecji wychowanie to było mimesis – naśladownictwo starszych w obrębie rodu. Cnotę osiągało się poprzez naśladownictwo autorytetów i wychowawców oraz poprzez ćwiczenia (askesis) pod mistrzów.

Drugi model wywodzi się z „Polityki” Arystotelesa i jest on oparty na

przekonaniu, że człowiek jest istotą polityczną, potrafi rozstrzygać konflikty za pomocą perswazji i mowy, a nie przemocy. Polityczność w starożytnej Grecji rozumiana była jako praktyczne zastosowanie mowy. Człowiek nie istniał poza państwem, a zaangażowanie polityczne pełniło funkcje kulturotwórcze i ucłowieczające. Takie rozumienie człowieka tkwi w pewnych wątkach republikańskich oraz w dość często wyrażanym żalu, że nie angażujemy się w działania obywatelskie, które budują kulturę oraz więzi społecznego zaufania. Model ten sprowadzić można do stwierdzenia, że polityczność ma znaczenie aksjologiczne i egzystencjalne. Że wychowanie i wychowanie obywatelskie – to jedno.

Najbardziej popularny jest model trzeci – teleologiczny (substancjalny, tomaszowy, kartezyjański) – zakłada, że człowiek posiada pewną istotę, którą jest rozumność. Jest on istotą rozumną, został stworzony w określonym celu i osiąganie tego celu jest procesem zgodnym z tak zwanymi prawami naturalnymi. W procesach wychowawczych chodzi o wydobywanie tego, co jest naturą człowieka i skłonienie go, by działał w zgodzie z prawami naturalnymi (co nie znaczy biologicznymi, ale boskimi).

Czwarty model to *homo faber*. Człowiek jest człowiekiem poprzez pracę i poprzez przekształcanie świata, wytwarzanie i konsumpcję. Człowieka można poznać po jego dziełach. Świat, w którym żyjemy jest światem wytworzonym. Na podstawie wytworów człowieka możemy wiele dowiedzieć się o nim samym. Model ten to nie tylko model marksistowski, ma on proveniencje renesansowe.

Model piąty, aksjologiczny, wywieść można z rozważań takich filozofów, jak Roman Ingarden czy Henryk Elzenberg, ale również wielu innych – człowiek jest człowiekiem, bo transcenduje siebie w kierunku wartości. I nie chodzi tu o ich wytwarzanie, tylko o sięganie po nie do pewnego świata, w którym istnieją.

Szósty model – model egzystencjalny zakłada, że człowiek jest pewnym projektem, pewną wolnością. Na tym modelu można zbudować etykę autentyczności i odpowiedzialności. Ważnym drogowskazem jest to twórczość Karla Jaspersa.

Model siódmy to model „dekonstruktywistyczny”, związany ze współczesną filozofią. Trudno o nim pisać, bo jego istotą jest brak istoty, podmiotowość jest jak rozbity kryształ, złożony z elementów, w których odbijają się inne. Z wychowawczego punktu widzenia jest to model stawiający na otwartość, na „wkluczanie”. Model, który unieważniając antropologię, zwłaszcza substancjalną, unieważnia również podział na to, co zgodne z normą i niezgodne, na normalne i nienormalne, na sprawne i niesprawne, przyczyniając się – w pewnym stopniu – do integracji wykluczonych ze względu na „nie-

normalność”, „niesprawność” etc.

Jaki z tych rozważań wypływa wniosek dla edukacji? Analiza różnych modeli pokazuje, czego szkoła powinna uczyć, a czego nie uczy. Szkoła winna kształtować kompetencje aretologiczne, pewne dyspozycje charakteru, kompetencje polityczne, obywatelskie, związane z udziałem w debacie, umiejętnością zabierania głosu, argumentowania, mówienia, a nie używania przemocy. Szkoła winna kształtować kompetencje etyczne, nastawienie na różnorodność i wielokulturowość, przejawiającą się także w różnych sposobach definiowania samego człowieka.

Prof. dr hab. Ireneusz Krzemiński rozpoczął od uwagi, że podobnie jak socjologia, tak i pedagogika może być „o wszystkim” (np. o pracy). W kontekście danych pokazujących, że największa grupa studentów w Polsce to studenci pedagogiki postawił pytanie: dlaczego nie daje się zauważyć wpływu tego „upedagogicznienia” na codzienne życie społeczne, a szczególnie życie szkolne? I jak dodał, chyba że uznać to „upedagogicznienie” za przejaw tendencji do pouczenia jednych Polaków przez drugih (wszak nauczyciel-pedagog ma skłonność, a nawet prawo do pouczenia).

Postawił również drugie pytanie: na czym polegają deficyty pedagogiki na co dzień? Jak zadeklarował, jest niechętny teoriiom budowanym ostatnio przez socjologów, głównie koleżanki socjolożki, w których kreowane są pewne światy, mogące być następnie zamienione w straszliwe w skutkach działania, także polityczne. Jak stwierdził, jest empirykiem i woli odwoływać się do wyników badań empirycznych. Wspomniał o badaniach zrealizowanych przed kilkoma laty, które miały diagnozować stan szkoły poprzez zadowolenie rodziców i uczniów. Z badań tych wypływały dwa wnioski: deficyt pedagogiczny w szkołach wynika z deficytu pedagogicznego przygotowania nauczycieli. Są oni bardzo dobrze przygotowani merytorycznie do nauczania swoich przedmiotów, ale nie radzą sobie z trudnymi sytuacjami, które w szkołach się zdarzają. Wspomniał o przykładach zachowań uczniów i bezradności nauczycieli wobec nich, które nagłośnione zostały przez media. Szkoła oczekuje od uczniów, aby byli posłuszni, słuchali i spełniali w miarę realistycznie określone wymagania i aby byli dobrze przygotowani do wypełniania testów. Ten rodzaj oczekiwań szkoły widoczny jest w jakości maturzystów, a następnie studentów. Drugi wniosek z przywołanych badań dotyczył rodziców i polegał na konstatacji, iż postawa rodziców wobec szkoły jest roszczeniowa – rodzice wysoko oceniają walory swoich dzieci, a nie dostrzegają ich odzwierciedlenia w ocenach szkolnych i o to głównie zgłaszają pretensje do szkoły. Druga postawa rodziców wobec szkoły to rodzaj „podlizywania” się nauczycielom, ujawniająca się poprzez wręczanie kwiatków, czekoladek itp. Przy tym w Polsce istnieje generalna niechęć do szkoły

i brak zaufania do niej, co między innymi ujawniło się poprzez ruch społeczny młodych rodziców i zorganizowanie przez nich sprzeciwu wobec inicjatywy wprowadzenia obowiązku szkolnego dla dzieci od 6 lat. Zatem, w Polsce występuje niska kultura pedagogiczna zarówno nauczycieli, jak i rodziców. Co rozumie Ireneusz Krzemiński poprzez kulturę pedagogiczną? To pewne wzorce oddziaływania perswazyjnego i przekazywania młodym określonych wzorów i zasobów doświadczenia pokolenia oddziałującego. Warunkiem tych wpływów musi być szacunek i podmiotowy stosunek do tego, na kogo się oddziałuje. Jest to również poważny deficyt w życiu publicznym w Polsce.

Prof. Krzemiński zwrócił uwagę na jeszcze jeden aspekt edukacji w naszym kraju – narastającą od dwudziestu lat instrumentalizację i pragmatyzację wiedzy i wykształcenia. Zmniejsza się liczba studentów, dla których wiedza ma charakter autoteliczny. Stąd też pewien rodzaj bezradności rodziców.

Powiedział, że o przywołanych wynikach swoich badań i stwierdzeniu braku kultury pedagogicznej na ich podstawie poinformował minister edukacji narodowej (Katarzynę Hall), ale ona, zainteresowawszy się tym stwierdziła, że nie jest to jej problem, tylko sposobu kształcenia nauczycieli, a zatem resortu szkolnictwa wyższego. Poinformowana o tym minister szkolnictwa wyższego (Barbara Kudrycka) odpowiedziała, że szkoły wyższe kształcąc odpowiadają na zapotrzebowanie systemu edukacji. Krzemiński retorycznie zapytał: jak się mają do tego tysiące studiujących pedagogikę?

Zwrócił także uwagę na zanik sektora edukacji społecznej, w której mieliśmy bardzo dobre doświadczenia w okresie przedwojennym w postaci uniwersytetów ludowych i robotniczych, organizowanych na wzór skandynawski, jak również w okresie podziemnej „Solidarności”, kiedy realizowano działalność edukacyjną na wsiach, a także w miastach poprzez „Wszechnicę Robotniczą”. Te formy nie przekształciły się po 1989 roku w nic o charakterze społecznym, co przy występowaniu braków różnych nowych kompetencji intelektualnych czy życiowych, nie w rozumieniu czystych kwalifikacji, byłoby bardzo pożądane. Rozwinął się natomiast sektor prywatnego szkolnictwa wyższego, który nawet w miastach powiatowych kształci później bezrobotnych licencjatów pedagogiki, filologii.

Wskazał również na zanik telewizji edukacyjnej, która – jak twierdził – miała wysoką oglądalność. Są wprawdzie audycje przekazujące wiedzę, ale nie ma już dziś programów, w trakcie których uczeni dyskutują między sobą różne problemy. Taki rodzaj audycji ujawniał, że wiedza jest bardzo ważna, ale nie jest niczym gotowym, że ciągle jest w ruchu, że jest tworzona. W tym również przejawia się – zdaniem Krzemińskiego – brak owej kultury pedagogicznej, zdefiniowanej wcześniej.

Prof. dr hab. Barbara Woynarowska zapowiedziała, iż chce poruszyć trzy zagadnienia z perspektywy 45 lat doświadczeń zdobytych w pracy lekarza pediatry, 15 lat doświadczeń nauczyciela akademickiego oraz 20 lat bezskutecznej walki o edukację zdrowotną w szkole w kształceniu nauczycieli. Na tym ostatnim polu, jak przyznała, na razie nie ma sukcesów. Wspomniała swojego mistrza, prof. Macieja Demela, twórcę pedagogiki zdrowia oraz prof. Marcina Kasprzaka, który w 1957 roku, na Zjeździe Oświatowym powiedział, że „nie tylko mózg dziecka chodzi do szkoły, ale ono całe”. Powiedziała, iż określenie „człowiek jest istotą biopsychospołeczną” jest rodzajem truizmu, który jednak trzeba powtarzać, bo w dalszym ciągu pedagogzy rzadko o tym pamiętają i nie postrzegają ucznia jako całości. Nie można zrozumieć pewnych zachowań dziecka, jeżeli nie rozumie się jego biologii: np. przyczyną agresji może być głód, a we współczesnej Polsce co czwarte dziecko przychodzi głodne do szkoły i niczego w niej nie je. Zapytała słowami prof. Demela: „dlaczego pedagogika jest głucha na zdrowie”?

Zdrowie jest kategorią pozytywną i wielowymiarową. Ma wymiar fizyczny, psychiczny, społeczny, duchowy i seksualny. Z badań prof. Janusza Czapińskiego („Diagnoza społeczna”) wynika, że dla 65% Polaków zdrowie jest warunkiem szczęścia. Wszyscy mówimy „najważniejsze jest zdrowie”, ale tylko tak mówimy. Zdrowie jest nie tylko zasobem indywidualnym, ale zasobem społecznym, o czym powinni wiedzieć decydenci wszystkich szczebli. Tylko zdrowe społeczeństwo może się rozwijać i tworzyć jakieś dobra. Zdrowie nie jest darem niebios, danym raz na zawsze. Należy o nie dbać. A przygotować człowieka do dbania o zdrowie winna również szkoła. To podstawowe zadanie edukacji zdrowotnej.

Drugie zagadnienie dotyczy zdrowia jako przedmiotu polityki globalnej. W latach 80. XX wieku Biuro Regionalne dla Europy Światowej Organizacja Zdrowia ogłosiło program „Zdrowie dla wszystkich w 2000 roku”. Zapisano w nim m.in., że zdrowie jest wartością dla jednostki i zasobem dla społeczeństwa oraz środkiem do osiągnięcia lepszej jakości życia. Znalazł się tam także postulat, aby „dodać lat do życia oraz życia do lat”. Obecnie znacznie wydłużyła się długość życia. Problemem pozostaje nadal niska jakość tego dłuższego życia, bo żyć długo i źle – to nie jest dobry pomysł. Aby poprawić jakość życia we wszystkich jego okresach, przedłużyć okres życia w zdrowiu (bez chorób przewlekłych i niepełnosprawności), mieć życie twórcze, dające satysfakcję, człowiek powinien sam dbać o zdrowie zawczasu, bo jeśli będziemy tę dbałość odkładać do czasu emerytury, to będzie prawdopodobnie już za późno. Ale tych spraw nie załatwi tylko medycyna. To jest wyzwanie dla wielu dyscyplin wiedzy, dla całego społeczeństwa. Na przykład w Polsce na badania cytologiczne, na które za 2 mln zł zostały wysłane zaproszenia,

zgłosiło się jedynie 6% kobiet¹. „To wielkie wyzwanie dla pedagogiki zdrowia – powiedziała prof. Woynarowska – gdyby ona była.” Są wprawdzie na niektórych wydziałach pedagogicznych zajęcia z pedagogiki zdrowia, ale nie na wszystkich.

Trzecie zagadnienie, które poruszyła, to związki między zdrowiem a edukacją. Edukacja jest zasobem dla zdrowia, ponieważ dzięki wiedzy i umiejętnościom ludzie lepiej dbają o zdrowie. Wyniki wielu badań pokazują, że im wyższe wykształcenie, tym lepsze wskaźniki dotyczące zdrowia. Ale też zdrowie jest zasobem dla edukacji, ponieważ zdrowe dziecko ma lepszą dyspozycję i większą motywację do uczenia się, lepsze relacje z innymi. Istnieje więc wspólny interes dla tworzenia zbieżnej polityki zdrowotnej i polityki edukacyjnej. Ale, jak powiedziała prof. Woynarowska, na podstawie swoich różnorodnych kontaktów z decydentami wie, że edukację zdrowotną uważają oni za przedmiot mało ważny, rodzaj takiego „michałka”, że bagatelizują go, sprowadzając do mycia rąk. Decydenci, którzy tworzą politykę edukacyjną i układają standardy kształcenia, często charakteryzują się dużą ignorancją, wręcz analfabetyzmem zdrowotnym. Jest to wielka bariera, żeby cokolwiek w tej sprawie zmienić. Na zakończenie dodała, iż korzysta z okazji, że przemawia do tak liczного grona pedagogów i zaapelowała, aby w przyszłości, gdy nie będą już obowiązywały standardy kształcenia studentów, pamiętać o aspektach biomedycznych w procesie kształcenia pedagogów i nie pomijać edukacji zdrowotnej, bo jest ona bardzo potrzebna.

Dr Grażyna Czetwertyńska jak zapowiedziała, w panelu chciała podzielić się uwagami z doświadczenia, jakim była 6-letnia praca grupy osób, skupionych w Centrum Edukacji Obywatelskiej, którzy przy wsparciu „Gazety Wyborczej” podjęli próbę zmiany polskiej szkoły nie w sposób instytucjonalny, przy pomocy działań formalnych, prawnych, lecz próbę zmieniania szkoły „od dołu”, przez działania społeczne, aktywność nauczycieli, zaangażowanych w akcję »Szkoła z Klasą«. Trzy lata zajęło naukowe opracowanie zgromadzonego w trakcie trwania akcji materiału. Wyłania się z tych analiz następujący obraz szkoły: „Nauczyciele są kompletnie pogubieni, czują się

¹W czasopiśmie „Ginekologia Polska” nr 9 z 2010, (81, s. 655-663) ukazał się artykuł Marka Spaczyńskiego i kilku współautorów pt. „Uczestnictwo kobiet w Populacyjnym Programie Profilaktyki i Wczesnego Wykrywania Raka Szyjki Macicy w latach 2007-2009”, pokazujący, że w ramach programu cytologię wykonano u 24,14% kobiet uprawnionych do udziału w programie (2007 – 21,25%; 2008 – 24,39%; 2009 – 26,77%) (s. 656). Z danych Ministerstwa Zdrowia dotyczących Narodowego Programu Zwalczenia Chorób Nowotworowych za rok 2011 wynika, że na wysyłkę imiennych zaproszeń w ramach Populacyjnego programu profilaktyki i wczesnego wykrywania raka szyjki macicy przeznaczono 5,6 mln zł; źródło: http://www.mz.gov.pl/wwwfiles/ma_struktura/docs/npczn_progam_22062011.pdf, str. 11, dostęp 10.07.2012.

zniewoleni, niegotowi do refleksji. Funkcjonują w rzeczywistości, w której ktoś im coś stale każe, czegoś od nich wymaga. Nie są w swojej aktywności wolni, zatem nie mogą – czego by oczekiwała profesor Środa – wychowywać wolnych ludzi, gotowych do rozwiązywania problemów i samodzielnego podejmowania decyzji. To się zwyczajnie nie uda. Nauczyciele działają w środowisku, które dotykane jest ciągłymi zmianami, a jego funkcjonowanie określają sztywne ramy, np. standardy treści kształcenia, standardy wymagań, jakie musi spełnić uczeń. Z realizacją treści kształcenia nie jest jeszcze najgorzej. Chociaż szkoła opowiada o świecie, którego już nie ma i uczniowie to dostrzegają, a poprzez to szkoła jest dla nich nudna. Wielu nauczycieli biorących udział w akcji »Szkoła z Klasą«¹ twierdziło, że ich największym osiągnięciem jest dobre poukładanie sobie stosunków z uczniami. Uczniowie deklarowali, że jeśli nauczyciel jest w porządku, to oni nie chcą mu wyrządzać krzywdy. Wskazuje to na fakt, iż ani nauczyciele, ani uczniowie nie rozumieją, po co jest szkoła”.

Dr Czetwertyńska powiedziała, że gdy po raz pierwszy miała prezentować wyniki badań, to przyszła jej na myśl sentencja Gilberta Keith Chestertona, że „edukacja to okres, w którym jesteś nauczany przez kogoś, kogo zupełnie nie znasz, czegoś, czego wcale nie chcesz wiedzieć”. Jest to dość smutna maksyma dotycząca naszego – jak się wyraziła – zawodu. Osoby przygotowujące materiały w ramach akcji „Szkoła z Klasą” próbowały powiedzieć nauczycielom, że jeśli uczniowie nie uczą się tak, jak oni ich uczą, to niech spróbują uczyć ich tak, jak oni się uczą. To powodowało zadawanie przez nauczycieli pytania – to znaczy jak? Nowa rola nauczyciela jest kompletnie nieokreślona, nauczyciel nie wie, czy ma „pędzić” za standardami przygotowując ucznia do różnych egzaminów zewnętrznych, czy ma „pędzić” za światem, który zna z własnych obserwacji, który jest różny od tego opisanego w podręcznikach. Czy może ma to wszystko porzucić i zafalsyfikować? Materiały z badań, którymi dysponuje dr Czetwertyńska pokazały, że w falsyfikowaniu nauczyciele się również dobrze wytrenowali – potrafili opowiadać o rzeczywistości nieistniejącej, jaka podobno w ich szkołach funkcjonuje. Współautorka akcji „Szkoła z Klasą” dokonała oceny, iż to chyba nie jest dobrze, bo takiego modelu raczej nie chcemy mieć. Nie jest bowiem dobrze, jeśli nauczyciel będzie siebie postrzegał tylko jako wykonawcę tego, co inni każą mu zrobić. Nie osiągniemy w takiej sytuacji dobrych efektów, mimo że na edukacyjnych sztandarach wypisane jest ciągle powtarzane hasło autonomii szkoły i nauczyciela. Ale jaka to jest autonomia? – zapytała prelegentka. I odpowiedziała: „Możesz sobie być autonomiczny, bylebyś zrobił to, co ci każemy”. Jak się zachowuje w takiej sytuacji racjonalnie myślący człowiek – zadaje pytanie: ale jak? Powiedźcie mi, jak to pogodzić?

W ramach akcji „Szkoła z Klasą” zadawane było nauczycielom pytanie: z czym sobie najslabiej radzisz? Nauczyciele odpowiadali, że z wychowaniem i wyraźnie mówili – „my nie umiemy wychowywać”. Nauczyciele oczekują od świata pedagogiki, od środowisk naukowych prostych recept na trudne sytuacje wychowawcze (Co zrobić, gdy uczeń skłamie? Co zrobić, gdy uczeń mnie kopnie? Co zrobić, gdy uczeń powie brzydkie słowo?). Za mało jest natomiast myślenia w kategoriach co zrobić, aby ten uczeń był dobrym człowiekiem. Nauczyciele nie poddają swojej pracy refleksji i dlatego też nie mogą tego nauczyć swoich uczniów. Nie ufa się nauczycielom, więc i oni nie mają zaufania do siebie.

Dr Czetwertyńska postrzega autonomię nauczyciela jako klucz do ewentualnej dobrej zmiany w edukacji. Im więcej zaufania do profesjonalizmu nauczycieli i autentycznej wolności, tym lepsze efekty. Dodała, że podobnie jest w biznesie: im więcej zaufania, tym lepsze efekty. Dziś nauczyciel jest sprawdzany poprzez egzaminy uczniów i różne formy nadzoru pedagogicznego. W polskiej oświacie zrealizowano jeszcze jedną w pewnym stopniu pozorną zmianę, polegającą na przyznaniu nauczycielowi prawa do pisania programów kształcenia. Ale znowu pojawiło się oczekiwanie nauczycieli, aby powiedzieć im, jak mają to zrobić. Skąd mieliby to umieć, skoro nie dano im prawa do samodzielnego myślenia. Programy więc powstają głównie na zamówienie profesjonalnych wydawców podręczników. Nauczyciel-wykonawca umie wykonać to, co mu zadano, ale nie umie zaplanować własnych zadań. I nie umie sobie odpowiedzieć na podstawowe pytanie: po co jest szkoła i po co on jest w tej szkole. Na zakończenie dr Czetwertyńska powiedziała, iż mimo że w akcji „Szkoła z klasą” wzięło udział 8 tys. szkół, a 5 tys. nauczycieli uzyskało tytuł „Nauczyciela z klasą”, to poprzez program nie dokonała się jakaś natychmiastowa, radykalna zmiana polskiej szkoły. Ważnym efektem programu „Szkoła z klasą” było jednak to, że chociaż przez moment (kilkanaście miesięcy) 5 tys. nauczycieli zastanawiało się nad swoją pracą i podjęło poważną próbę dokonania zmian w tym, co robią. W dłuższej perspektywie to może procentować.

Prof. dr hab. Wiesław Godzic swoją wypowiedź rozpoczął od deklaracji, iż wydaje mu się, że wie, po co jest szkoła. Szkoła jest po to, by grupa partnerów z liderem robiła filmy, rozmawiała o tych filmach, umieszczała je w internecie. Tak być może w przyszłości będzie wyglądała szkoła, ale tego do końca nie możemy być pewni. Zdaniem prof. Godzica w Polsce jest fatalny stosunek do mediów, nie wierzymy mediom, ale wymagamy od nich. Jeśli zdarzy się coś złego, winne są media. Jeśli zdarzy się coś dobrego, w takim sensie, że młody człowiek czegoś dowie się dzięki mediom, to nie zostanie to i tak odnotowane i docenione. Indolencja i ignorancja dorosłych

wobec mediów jest olbrzymia. Prof. Godzic podał przykład z zielonogórskiej ulicy, z reklamą pewnego przedszkola, w której wykorzystano postaci z popularnej kreskówki South Park, w której upowszechniane są antywartości. Te postaci to dzieciaki, mające za nic wszelkie religie, w pogardzie mające rodziców i nauczycieli. Innym przykładem, który zaistniał w Iranie może być Homer Simpson – ojciec z innej kreskówki, który był bardzo antyamerykański. Na dużych posterach w Iranie prezentowana była przekreślona sylwetka Simpsona. On uosabiał krytykę amerykańskich wartości, a nie ich gloryfikację. Zatem przekreślenie – zanegowanie tej sylwetki właściwie należało odczytać jako pochwałę amerykańskich wartości. My, dorośli, słabo orientujemy się w kulturze popularnej. Dzieciaki orientują się w niej dużo lepiej i świetnie sobie z nią radzą.

Następnie zadeklarował, że gdyby miał przygotować dłuższe wystąpienie o problemach polskich mediów, polskiej edukacji i polskiej szkoły, to zatytułowałby je „Paradygmat Misia Uszatka łącznie z Babą Jagą”. Ideę tego wystąpienia oddał przykładem dydaktyzmu występującego w filmach o Misiu Uszatku i negatywnym stosunkiem do oglądania telewizji, występującym wśród niektórych, może nielicznych – jak zauważył – nauczycieli. Zilustrował to przykładem nauczyciela z Krakowa, który najpierw zaaranżował dyskusję z licealistami o telewizji, po której wszystkim dość dobrze zorientowanym w ofercie telewizyjnej wstawił oceny niedostateczne za sam fakt oglądania telewizji.

Następnie prof. Godzic najpierw prowokacyjnie zadał pytanie, czy czytawą sprawą jest, że mediów należy uczyć, ale za chwilę złożył deklarację, że jego zdaniem – zdecydowanie tak. Trzeba się uczyć odbioru przekazu medialnego. Na podstawie badań prowadzonych na przełomie XIX i XX wieku dotyczących odbioru filmu przez przedstawicieli plemion, które nigdy wcześniej nie oglądały filmów, opisano pięć stopni analfabetyzmu filmowego. Stopnie analfabetyzmu to: 1) niezauważanie w ogóle pewnych elementów (denotat), 2) niezauważanie sekwencyjności przedstawianych obrazów, 3) brak świadomości iluzji, 4) nieumiejętność wskazania celu komunikacyjnego i 5) brak znajomości zasad montażu.

W obszarze mediów wiele się zmieniło po roku 1981, wraz z powstaniem MTV, która obecnie ma przeszło 20 oddziałów na całym świecie, jest stacją panglobalną. Zmienione zostały znane dotychczasowe konwencje, tych nowych należało się nauczyć. Każdy nowy przekaz ma swój idiolekt, który trzeba poznać. Prof. Godzic stwierdził, że w szkole należy mówić o trudnych sprawach, nawet tak trudnych, jak sprawa satanizmu Nergala Darskiego².

²Sprawa Adama Darskiego, używającego pseudonimu artystycznego Nergal pojawiała się kilka razy. Po raz pierwszy, we wrześniu 2007 roku w klubie „Ucho” w Gdyni, podczas

Wynotował dziewięć opinii poważnych publicystów, którzy zabrali głos w tej sprawie. Np. Marcin Meller, redaktor naczelny „Playboya” twierdzi, że za podarcie Biblii Nergal nie powinien występować w publicznej telewizji. Małgorzata Domagalik uważa, że Nergal to człowiek dobrze ułożony, który do niczego nie podburza. Zbigniew Hołdys stwierdził, że każdy ma prawo do wyrażania swoich poglądów. Najbardziej kuriozalną opinię – zdaniem prof. Godzica – wygłosił redaktor Piotr Semka, który powiedział, że sprzeciw wobec promowania osób demonstracyjnie obrażających symbole religijne powinien mieć charakter obywatelski, a nie religijny. W tym proteście powinni zjednoczyć się wszyscy obywatele wierzący i niewierzący. Natomiast prezes Jarosław Kaczyński powiedział, że jak tylko PiS wróci do władzy, to wprowadzi taki rodzaj kontroli nad telewizją, iż jeśli w jakiejś sprawie zbierze się 10 tysięcy głosów, to taką sprawę będzie można skierować do Krajowej Rady Radiofonii i Telewizji i Krajowa Rada będzie się mogła taką sprawą zająć. Natomiast, jeśli zbierze się w jakiejś sprawie 50 tys. głosów, to Krajowa Rada będzie musiała taką sprawą rozpatrzyć i zająć wobec niej negatywne stanowisko. Postulaty takie mieszczą się w konwencji kontroli nad przekazem i mediami sprawowanej przez „zwykłych” ludzi („we, the people” sprawujemy kontrolę). I jak powiedział na zakończenie, o takich właśnie sprawach należy poważnie rozmawiać z młodzieżą i próbować zająć stanowisko. Być może spowodowałoby to, że dorośli uchwyciliby zbliżony do tworzonego i odbieranego przez młodzież kontekst, a młodzież będzie się inaczej zwracać do dorosłych. Współczesny świat jest zmediatyzowany.

Następnie głos zabrała **prof. dr hab. Irena Obuchowska**. Powiedziała, że chciałaby wprowadzić do dyskusji dwa zagadnienia dotyczące instytucji szkoły. Ich znaczenie narastało wraz ze zmianami cywilizacyjnymi. Pierwsze dotyczy „gubienia pereł” i to nie w sensie „gubienia” najzdolniejszych dzieci, bo z nimi – jak sądzi prof. Obuchowska – pedagogika sobie jako tako radzi. Chodzi o dzieci wybitnie utalentowane, wyjątkowo uzdolnione. I, jak dodała, nie wie, ile jest takich dzieci. Chcąc ująć to zagadnienie pod-

koncertu Nergal podarł Biblię i rozrzucił jej strzępy wśród publiczności. Nazywał ją przy tym „kłamliwą księgą”. Został oskarżony o obrazę uczuć religijnych, ale sąd w czerwcu, a następnie we wrześniu 2010 r. uniewinnił go, ponieważ uznał, że działanie muzyka było „swoistą formą sztuki”, skierowaną do hermetycznej publiczności. Innym przykładem sprawy Nergala – lidera zespołu Behemoth było wystosowanie listu przez biskupa diecezji wrocławskiej Wiesława Meringa do wiernych, zawierającego oburzenie z powodu jego udziału w programie TVP „The Voice of Poland”. Biskup napisał „Błudnierca, satanista, miłośnik wcielonego zła dostanie do dyspozycji ekran publicznej telewizji, by łatwiej mógł głosić swoje trucicielskie nauki” – źródło: Katarzyna Karaś, 05.09.2011, <http://www.polskieradio.pl/5/3/Artykul/431884,Biskup-przeciwny-promocji-satanizmu-w-TVP>, dostęp 15.06.2012.

miotowo, prof. Obuchowska posłużyła się mailem otrzymanym w czerwcu 2011 roku od dziesięcioletniej dziewczynki, bardzo dobrej uczennicy IV klasy szkoły podstawowej. W liście tym dziewczynka stwierdza, że jej szkoła jest miejscem podcinania skrzydeł i czynienia z uczniów nietotów. Marzy jej się natomiast „frunąć” daleko od szkoły, w miejsca, gdzie jej skrzydła rosłyby i rosły.

Drugie zagadnienie, zgłoszone przez prof. Obuchowską, dotyczyło faktu, że szkoła w jej obecnym kształcie nie jest dostosowana do współczesnych trendów cywilizacyjnych. Wszyscy wiemy, że szkoła może być i jest miejscem interakcji między nauczycielami, rodzicami i uczniami, z wiodącą rolą nauczyciela. Często jednak w interakcjach tych nie uwzględnia się głosu najsłabszego z partnerów tych interakcji, czyli uczniów. Ilustracją tego zagadnienia uczyniła prelegentka wypowiedzi trzech uczennic, które mówiły, w jakim kierunku chciałyby zmienić szkołę. Pierwsza, 12-letnia uczennica chciałaby chodzić do szkoły, w której każdy mógłby wybierać sobie przedmioty (np. 10 na rok) i byłby oceniany nie tylko za ilość posiadanej wiedzy, ale za jej przyrost. Druga, 14-letnia uczennica życzyłaby sobie szkoły ciekawej architektonicznie, klas stylizowanych na różne kraje, z niewielką liczbą uczniów w klasie, z dużą ilością zajęć pozalekcyjnych, takich jak koła teatralne, spotkania z ciekawymi ludźmi, zajęcia sportowe z wybranej dyscypliny. Trzecia, 15-letnia dziewczynka życzyłaby sobie, aby w szkole nie trzeba było siedzieć w rzędach („bo to nie wojsko”), aby w różnych klasach nauczane były różne przedmioty, a uczeń sam by je wybierał i określał, kiedy należy pójść na przerwę. Życzyłaby sobie, aby wiele treści było wyświetlanych i aby każdy uczeń miał komputer.

Po wypowiedziach wszystkich uczestników panelu, moderator dyskusji **prof. dr hab. Tomasz Szkudlarek** zaproponował, aby w dalszej części spotkania podjąć pewne wątki, które wystąpiły w wypowiedziach uczestników odbytej części debaty. Pierwszą do podjęcia zaproponował problematykę ciała, cielesności, fizyczności. Postawił pytanie: dlaczego tak się dzieje, że szkoła te aspekty oddala, odsuwa, koncentrując się głównie na sprawach racjonalności? A poprzez pewne zakazy powoduje podejmowanie przez uczniów działań destrukcyjnych, takich jak np. palenie papierosów. Wygłosił dość kontrowersyjną tezę, do której jednak w dyskusji nikt się nie odniósł – „to szkoła zmusza ludzi do palenia, poprzez zakaz palenia papierosów”. Jaki ma związek pomijanie aspektów fizyczności w szkole z kulturą chrześcijańską z jednej strony i kartezjańską z drugiej? Być może te dwa różne systemy etyczne, scjentystyczno-racjonalny i religijny, z dominacją Kościoła katolickiego, gdzieś się jednak spotykają w stosunku do ludzkiej cielesności.

Druga kwestia wskazana do podjęcia, to problem relacji edukacji i polityki, spraw sterowania, zarządzania i kierowania procesami edukacyjnymi. Jak powiedział, słyszeliśmy w tej dyskusji, że w szkołach jest za mało autonomii, swobody, że należało by te instytucje zderegulować, tworzyć je kontekstualnie, na żywo, zostawić je pewnej grze negocjacyjnej między nauczycielami, rodzicami i uczniami. W takich warunkach może się wytworzyć odpowiedzialność, samoświadomość, refleksyjność, jakieś pedagogie, których jeszcze nie znamy. W latach 90. mieliśmy pewne nadzieje związane z oddolnymi inicjatywami. Były pewne próby, być może naiwne, wynajdywania szkoły, tworzenia jej od dołu.

Z drugiej strony, mamy potrzebę standaryzacji działań w szkole. W tej dyskusji nie wszyscy opowiedzieliśmy się za autonomią, bo mówiliśmy, że do szkoły trzeba wprowadzić edukację zdrowotną, media. Czyli z jednej strony jakaś regulacja, z drugiej – jak to jest z odpowiedzialnością państwa za edukację? Co może być kwestią samoregulacji i autonomii, a co powinno być ramą minimum, która obowiązywałaby wszystkich i była kontrolowana społecznie? I co to teraz znaczy kontrola społeczna? Kto miałby określać, co powinno podlegać tej społecznej kontroli? Można użyć w tym kontekście określenia kontrola demokratyczna, która mogłaby się realizować w takiej postaci, o jakiej mówił prof. Godzic. Oto organizujemy referenda, w których poszczególne treści są cenzurowane, zakazywane jako niedopuszczalne w mediach. Ale to samo może dotyczyć podręczników szkolnych. Znaną są przypadki, że w niektórych stanach Stanów Zjednoczonych nie uczą się teorii ewolucji. Fundamentalistyczne Kościoły doprowadziły do tego, że pewnych treści niezgodnych z Biblią nie uczą się w szkołach. To też jest społeczna kontrola nad edukacją, autonomia i tworzenie kultury pedagogicznej w sposób demokratyczny. Niewątpliwie. Czy w tym *demos* ma być obecne jakieś *ratio*, jakiś głos rozumu, który nie ma już charakteru populistycznego, ludowego, który nie jest optyką większościową, rozpoznaną poprzez referendalną procedurę, tylko zakłada racjonalność? Ale kto ma prawo o niej decydować? Jakie elity, jakie gremia polityczne i w jaki sposób mają wypracować racjonalność systemu szkolnego w tych kwestiach, które mają podlegać politycznej, centralnej czy instytucjonalnej standaryzacji, normalizacji? Mamy przygotowane do tego instrumenty – cała polityka egzaminacyjna, możliwość konstruowania testów, określania standardów. To wszystko czeka, tylko na kogo? Na głos ludu, czy na głos rozumu? Gdzie te głosy są? Czy mamy kolizję między oczekiwaniami co do kontroli i co do autonomii, samoregulacji, samoorganizacji? Wolne dzieci, w wolnej szkole, z wolnymi, kreatywnymi nauczycielami, z upodmiotowionymi rodzicami – a z drugiej strony oczekujemy pewnych regulacji, sami też chcemy, aby coś

było jednak regulowane: ale co?

Pozostaje jeszcze problem tego, w jakim świecie chcemy żyć. Jak ma wyglądać ta nasza *polis*, wspólna przestrzeń świata, w którym szkoła ma funkcjonować. Nie jest to więc tylko problem *stricte* szkoły, ale horyzontu, do którego próbujemy docierać, zmierzać w naszym życiu zbiorowym. Krótko mówiąc, polityka. A edukacja to byłby ten drugi wątek.

Kolejna kwestia, która z tym się wiąże, bardzo bliska prof. Szkudlarkowi, poruszona już przez prof. Środę, to kwestia podejścia dekonstruktywnego. Zadał więc pytania z niej wynikające: „jeśli istnieje jakaś racjonalność, którą moglibyśmy się posłużyć w organizowaniu przestrzeni edukacyjnej, to ona będzie wykluczająca. Jeśli zdefiniujemy coś sobie, jako »takie«, to nie będzie »inne«. Gdzie są te granice, które chcielibyśmy sobie sami postawić, za którymi zaczyna się już świat, którego byśmy nie chcieli?”. Powiedział, że chodzi mu o kwestię dopuszczalnych granic wykluczeń, które pojawiają się w procesie racjonalnego konstruowania rzeczywistości społecznej poprzez rozmaite pedagogie. Chodzi o to, czy możliwe jest społeczeństwo kompletnie inkluzyjne, w którym unikniemy wykluczeń, czy też odpowiedzialność od nas wymaga, że konieczne są decyzje, które są w jakichś granicach, w jakichś warunkach wykluczające. Dla kogo? Dla czego? Ta etyczność dotyczy niekiedy jakiegoś dramatu, tragicznych konfliktów, czasami zwyczajnej odpowiedzialności, jakiejś dzielności życiowej, kiedy stwierdzamy, że coś jest dopuszczalne, a coś niedopuszczalne. Każda decyzja jest ryzykowna. I jednostka w tym wszystkim się nie mieści, jednostka nie jest w stanie z całą tą maszyną „wojny”, konstruowaną odgórnie czy oddolnie spotkać się w sensowny dla siebie sposób. W taki sposób, który byłby odczuwany jako płaszczyzna możliwego rozwoju i wzrostu.

Sprawa kolejna, do której nawiązał prof. Szkudlarek, to media w edukacji, o których mówił prof. Godzic. Prowadzący dyskusję panelową zadeklarował, iż traktuje media jako część doświadczenia edukacyjnego i zgadza się z prof. Godzicem, że są nieobecne w szkole, a głównym problemem jest to, że nie mamy kontaktu między dwoma pokoleniami – uczniami i dorosłymi. Znika perspektywa wspólnego świata, do którego w procesie wychowania, kształcenia wspólnie moglibyśmy się odnieść. Nie można ich wykorzystać nawet do prostego instruktażu, nie można odwołać się do tego samego doświadczenia, powołać się na wspólnotę kulturową, w której się poruszamy. To zostało „rozsypane”, ponieważ żyjemy w innych rejestrach, innych tekstach.

W tej przestrzeni świata wspólnego, który próbujemy konstruować pewne działania podejmowane są niejako w półśnie, półświadomości, w jakimś dryfie, poprzez niepodjęcie decyzji, co powoduje, że coś się samo dzie-

je lub „samo tak urosło”. Niektóre procesy zostawiamy dzianiu się według pewnych ram, które stworzyliśmy w systemie zbudowanym na bardzo wysokim poziomie abstrakcji, w postaci systemu prawnego, ekonomicznego itd. W tej strukturze pewne instytucje wyłaniają się, a inne nie wyłaniają, bo nie ma decyzji politycznej. Prof. Krzemiński mówił o braku instytucji edukacji dorosłych. Jeśli spogląda się na statystyki, to instytucji, w których szkolą się dorośli jest bardzo wiele, ale one wszystkie są prywatne, a jeśli publiczne, to za usługę też trzeba płacić. Nie ma wolnego, bezpłatnego dostępu do takiej edukacji. Nie wykształciły się instytucje na wzór skandynawskich czy niemieckich uniwersytetów ludowych. Raport o edukacji z 2010 roku dotyczy ludzi do 30. roku życia, nie ma tam problematyki edukacji całościowej. Wiele osób sądzi, że edukacja dotyczy dzieci, że pedagogika dotyczy dzieci. Niewiele osób wie, że większość pedagogów pracuje z dorosłymi, a nie z dziećmi. Żyjemy w epoce postindustrialnej. To dawniej człowiek w szkole przygotowywał się do jednego zawodu, potem szedł do pracy, a z pracy na emeryturę lub do kalectwa. Dzieciństwo i przygotowanie zawodowe to był czas bezproduktywny, potem był okres produktywny i znowu, już na emeryturze czas bezproduktywny. Takiego świata już nie ma. W edukacji natomiast cały czas traktuje się dzieciństwo jako ten jeden okres życia, w którym przygotowuje się człowieka do dorosłości i uznaje, że już jest przygotowany. Wiadomo, że tak nie jest. MEN i MNiSzW cały czas skupiają się na tym jednym etapie i interesują się edukacją ludzi do 30. roku życia.

Po tym obszernym podsumowaniu pierwszej części dyskusji i wskazaniu na najważniejsze wątki prof. Szkudlarek poprosił o zabranie głosu najpierw prof. Środę, która powiedziała, iż rekomendowałaby zasadę złotego środka Arystotelesa. Pierwsza sprawa, to sprawa formacji nauczycieli. U nas jest to autentyczny dramat. W innych państwach – Francji, Anglii, nauczyciele podlegają pedagogicznej formacji. „Bo każdy z państwa wie – powiedziała – że można być świetnym fizykiem i beznadziejnym nauczycielem fizyki. Myślę o tym, gdy słyszę doniesienia o nakładaniu przez uczniów na głowę nauczyciela kosza na śmieci”. Przywołała znakomity w jej ocenie tekst o różnych rodzajach autorytetów Józefa Bocheńskiego. Po pierwsze, można być autorytetem w sensie idola. Młodzież ma wiele takich „autorytetów” i często myli je z prawdziwymi. Innym rodzajem autorytetu jest autorytet kompetencyjny, gdy ktoś zna się na pewnych rzeczach. Jest jeszcze autorytet rzemieślniczy, polegający na kształtowaniu pewnych umiejętności. Nie każdy, kto się zna na konstrukcji zegara będzie dobrym zegarmistrzem; nie każdy, kto się zna na matematyce, będzie dobrze ten przedmiot wykładał. No i wreszcie są autorytety moralne, które z wiedzą nie muszą mieć wiele wspólnego. Czy nauczyciel musi być autorytetem moralnym? Trudno tego

od niego wymagać. Nauczycieli nie powinno się obciążać jakąś szczególną misją wychowawczą, zwłaszcza że ta często mylona bywa z ideologiczną. Wyraziła obawy przed nauczycielami, którzy wiedzą, że mają wychować i wdrożyć do pewnych akceptowanych przez „wiodącą ideologię” lub religię postaw i wartości. W uzasadnieniu podała, że być może te lęki biorą się z czasów komunizmu i tak zwanej wychowawczej, a w istocie ideologicznej roli szkoły.

Szkoła być może nie musi wychowywać, ale powinna dostarczać pewnych kompetencji, ale nie koniecznie lub nie tylko z zakresu rozmnażania się pantofelka. Szkoła powinna dawać dziecku kompetencje ekologiczne, powinna zajmować się edukacją seksualną, etyką, wychowaniem obywatelskim, pro biznesowym. Powinna również uczyć myślenia, a nie tylko rozwiązywania testów. Przywołała swoje doświadczenia z pobytu w Szwecji. Powiedziała: poszłam do szkoły z dzieckiem moich znajomych. Pierwsza lekcja w tygodniu to lekcja, na której się ustala, czego dzieci będą się uczyć w przeciągu tygodnia, jakie problemy podejmą, jakie warto przedyskutować. Ostatnia lekcja w piątek była poświęcona różnym problemom, które były przedsiębrane w tygodniu i temu, co udało się zrealizować. W czasie tych zajęć chodziło przede wszystkim o wdrażanie w kooperację, we wspólne przedsiębranie lub rozwiązywanie pewnych problemów. Te lekcje uczyły też zaradności i aktywności. Nie było tam gotowych rozwiązań, ale poszukiwanie, jak się z problemami zmierzyć, czego polska szkoła kompletnie nie uczy. Powiedziała, że „spolszczyła”, dostosowując do polskich realiów, „Małą książeczkę o demokracji” autorstwa Sasy Burgeren. W książeczce tej między innymi są podane adresy i linki do różnych instytucji, od lokalnych po Parlament Europejski. Dzieci mają za zadanie wypisać problemy, jakie je nurtują, następnie dyskutuje się, kto te problemy miałby rozwiązać – rodzice, samorząd klasowy czy szkolny, lokalni czy europejscy politycy. To ma wskazać dzieciom, że bardzo wiele jest w ich zasięgu.

Wątek następny w wypowiedzi prof. Środy dotyczył edukacji seksualnej. Podkreśliła, że jest taki okres w życiu dzieci, w którym interesują się one szczególnie swoją seksualnością. Ale w szkole nie otrzymują na ten temat żadnej wiedzy. W domu też nie. W kościele tym bardziej. Za to w internecie i owszem – pornograficzną. Dzieci „zawieszone” są więc między kompletną ignorancją, religijnym sentymentalizmem (mit świętej rodziny, gdzie nie ma seksu, a jest dziecko) lub rygoryzmem (zakaz wiedzy, zakaz prezerwatyw, zakaz środków antykoncepcyjnych, seksu przedmałżeńskiego etc.) a powszechnie dostępna, brutalna i zdehumanizowana pornografia. I wszyscy odpowiedzialni za ten stan rzeczy udają, że nic się nie dzieje. Szkoła zwała na dom, dom na Kościół, Kościół na katechetów, a z katechetami jak jest – każdy

widzi. Kiepsko. Młodzież powinna mieć również kompetencje etyczne, a nie tylko katechetyczne. Religia powinna wrócić do sfery sacrum, szkoła powinna natomiast uczyć etyki, filozofii, postaw obywatelskich, umiejętności zabieranie głosu w dyskusji, argumentacji etc. Jeśli natomiast religia ma pozostać w szkole, to katechetki i katecheci powinni zwiększyć swoje kompetencje i poddać się kontroli dydaktycznej jak inni nauczyciele. Dziś lekcje religii są coraz bardziej ośmieszane, 900 godzin poświęconych na katechezę – zmarnowanych i pod względem finansowym, i merytorycznym.

Warto byłoby również według prof. Środy przeanalizować, jaki ładunek aksjologiczny otrzymują w polskiej szkole uczniowie wraz z lekturami. „Mam wrażenie, że w szkole dominuje wciąż XIX wieczny zestaw wartości: Bóg, rodzina, honor, śmierć za ojczyznę. No i potem mamy taki »deklaratywny patriotyzm«, gdzie 78 procent Polaków deklaruje, że jest skłonna zginąć za ojczyznę, choć – jak radzi Paweł Śpiewak – gdyby ich zapytać, czy woleliby zginąć za ojczyznę, czy wyjechać na grilla za miasto – wówczas pewnie częściej pojawiłaby się odpowiedź – »wyjechać za miasto«. Dziś w XXI wiecznej Polsce potrzeba nam innych wartości niż narodowowyzwoleńcze. Potrzeba tolerancji, otwartości, równości, praworządności, pracowitości, punktualności, skrupulatności finansowej. Jeśli np. walczymy z korupcją, to warto wiedzieć, że jest ona najniższa w krajach, w których jest bardzo silny etos pracy. Lubimy wprawdzie żyć w dobrobycie, ale do wielu mieszczańskich cnót odczuwamy pogardę. A dobrobyt to przecież bogactwo zbudowane na etosie pracy i relacjach wzajemnego zaufania. A z tymi u nas bardzo marnie”.

Następnie głos zabrał prof. Krzemiński, który rozpoczął od komentarza do wypowiedzi prof. Środy, iż mimo pewnych cierpień, których dostarczała jej szkoła, to nieźle ją wyedukowała. Jak stwierdził, istnieje rodzaj sprzeczności w szkole, z jednej strony przyjmuje się, że nauczyciel-wychowawca to ktoś, kto wpaja dominującą ideologię, z drugiej szkoła po okresie komunizmu, który nie był taki jednolity, wycofała się z wychowywania w sposób wręcz dramatyczny, a przecież – tak, jak powiedziała prof. Środa – szkoła powinna kształtować pewne cnoty. Zdaniem prof. Krzemińskiego to nauczyciele powinni kształtować kompetencje etyczne uczniów, poprzez stwarzanie sytuacji wychowawczych, stawianie zadań, zgodnie ze starożytnym rozumieniem pedagogiki jako prowadzenia młodego chłopca przez kogoś starszego. Instytucjonalnie, w mentalnym przełomie, jakim była transformacja, zagubiono coś bardzo ważnego: że edukacja, również ta na poziomie wyższym, jest kształtowaniem pewnych cnót, także rozpoznawaniem pewnych wartości, rozpoznawaniem tego, co jest cenne, nie tylko w kompetencjach fachowych, w wiedzy, ale w życiu. Wiedza zawsze otwiera nas na problemy

aksjologiczne, jeśli nie etyczne. Stawia pytania, zmusza do odpowiedzi.

Prof. Krzemiński powiedział, że przywołani przez prof. Szkudlarkę pedagodzy, między innymi Dewey, który był również wybitnym socjologiem oraz nie wymieniony Florian Znaniecki, wiązali dobrze urządzone społeczeństwo nieodłącznie z socjalizacją, której świadomym elementem jest pedagogika. To, czego brakuje obecnie w polskiej szkole, to przywrócenie poczucia i godności nauczycielskiej, tego, że nauczyciel ma prawo oddziaływania na uczniów, ma prawo mówić im, co jest dobre, a co złe, tak jak sam to przeżywa, nie ma natomiast prawa narzucać im tego. Zdobywanie wiedzy to jednocześnie umiejętność samokształcenia i samorozwoju, otwieranie się nowego horyzontu, w którym oglądamy siebie i innych, w którym rozumiemy siebie i innych. Bez tego trudno jest mówić o jakiegokolwiek pedagogice.

Kolejny paradoks, na który zwrócił uwagę prof. Krzemiński, polega na tym, że polska naukowa pedagogika ma za sobą ogromne doświadczenia pozytywne, wielu wybitnych pedagogów, nawet z epoki PRL-u, których dorobku nie da się sprowadzić do oddziaływania ideologicznego. Jest to w ogóle niewydobyte jako baza dla prawdziwego budowania etosu nauczyciela i szkoły. To jest być może efekt naszej transformacji, nieprzemyślanego w ogóle rozliczenia PRL-u. Brak jest rozliczenia z PRL-em w sensie orzekania, co było dobre, co złe, w sensie instytucjonalnym, nieprzemijających wartości.

I dalsza kwestia, podjęta przez prof. Krzemińskiego, to pragmatyczny stosunek nauczycieli do procesu dydaktycznego, który jest najprawdopodobniej związany z pewnymi oczekiwaniami społecznymi. To, co przyniosła w polskiej kulturze i społeczeństwie transformacja, to wybuch indywidualizmu, który Krzemiński nazywa niekiedy złym indywidualizmem, indywidualizmem aspołecznym. Mamy na to wiele wskaźników, na przykład to, że z działających w okresie początków „Solidarności” instytucji, wspominanych we wcześniejszym wystąpieniu prof. Krzemińskiego, nie rozwinęły się żadne inicjatywy społeczne, edukacyjne. Jest zadziwiające, że szkoła nie uczy wspólnego działania. Wspominając swoją szkołę twierdził, że tamta uczyła takiego działania poprzez pracę w grupach. Obecna szkoła zbyt mało eksperymentuje w sensie pedagogicznym na co dzień.

Stwierdził, że zgadza się z prof. Środą odnośnie jej oglądu Kościoła, a powodem jego krytycznego stosunku jest przede wszystkim antyintelektualizm, który reprezentuje wielu przedstawicieli Kościoła. Ale powiedział też, że zetknął się z wieloma światłymi, otwartymi duchownymi, zwłaszcza zakonnikami, którzy w swoich środowiskach lokalnych podejmują wiele ciekawych inicjatyw o charakterze społecznym i dzięki temu kształtują postawy obywatelskie. Na zakończenie powołał się na badania swoich kolegów socjologów z Instytutu Socjologii UW z połowy lat 90., poświęconych de-

mokracji i rynkowi, które pokazywały, że polska szkoła nie uczy demokratycznych, obywatelskich postaw, a wydawało się, że będzie to jej pierwsze powołanie w procesie transformacji.

Następnie o głos poprosiła dr Czetwertyńska, która stwierdziła, że chciałyby poprzeć to, na co zwrócił uwagę prof. Krzemiński. Nie da się powiedzieć, że nie interesuje nas program wychowawczy szkoły albo że wręcz się go boimy, z drugiej strony nie można powiedzieć, że szkoła ma kształtować dyspozycje charakteru. Wszystko zależy od tego, jak sformułujemy to zadanie kształtowania charakterów. Obie strony, zarówno nauczyciele i uczniowie dość często definiują swoje role poprzez kategorię poświęcania się. Nauczyciele mówią, że poświęcają się i nie zaznają za to żadnej wdzięczności, a uczniowie mówią, że poświęcają się chodząc do szkoły, bo muszą. I dlatego też to zadanie kształtowania charakterów nigdy nie zostanie wykonane. Na dodatek odebraliśmy nauczycielom to, w czym rzeczywiście są dobrzy. Znają dziedziny, których nauczają – matematykę, geografę, chemię. Dr Czetwertyńska powiedziała, że Amerykanie specjalizują się w robieniu różnorodnych zestawień. Odwołała się do następującego: od półtora pokolenia znamy elektryczność, od dwóch silniki, komunikację na piśmie od 66, a w ogóle ludzkość liczy 1333 pokolenia, co pokazuje, że przekazanie całego dorobku ludzkości w szkole nie jest możliwe. Co 15 lat podwaja się wiedza, a 95% uczonych-wynalazców żyje dziś. Podejmuje się próby pisania podstaw programowych i określenia tego, czego w szkole powinno nauczyć się dziecko. Przy tej okazji próbuje się również „odchudzić” programy szkolnego nauczania, ale nic z tego nie wychodzi, bo wielu uznaje, że bardzo dużo różnych treści jest bardzo ważnych i nie można z nich zrezygnować. W takiej sytuacji nawet dobrze pracujący nauczyciel pyta: to kiedy ja mam ich wychowywać, skoro przede wszystkim mam ich tak wiele nauczyć? Albo wręcz mówi, że musi „przerobić” cały program.

Powiedziała, że w akcji „Szkoła z Klasą” chciano wprowadzić etap narad nauczycieli z uczniami, czego będą się razem uczyli, co sobie zaplanują, ale wzbudzało to duże opory i brak zgody na to dyrektorów szkół. Na zakończenie dr Czetwertyńska wyraziła życzenie, iż chciałyby, aby szkoła była jak zaproszenie, aby dzieci przynajmniej co któryś dzień biegły do niej, bo mają w niej coś ważnego do zrobienia, mają się w niej czegoś nauczyć. Powiedziała, że chciałyby, aby ciężar z nauczania kogoś przeszedł na uczenie się, a nauczyciel, aby był czarodziejem, który stwarza ku temu warunki. Aby uczniowie uczyli się wzajemnie, aby zdobywali kompetencje dyskursu i aby pracowano w szkole nie nad dziećmi, lecz z dziećmi. Niestety, dla wszystkich tzw. przedmiotowców musiałoby się to dziać kosztem ograniczenia nauczania bardzo szczegółowej wiedzy. Idealem dla dr Czetwertyńskiej

są programy kształcenia w Finlandii, bo są w nich określone jedynie warunki i treści kierunkowe i przyjmuje się założenie, że pracują tam mądrzy nauczyciele. A że są też przy tym różni, to cóż z tego. Jak najmniejszy wspólny mianownik, jak najwięcej wolności. Nauczyciel ma sporo wolności – nauczyciel mądry, wolny, wolność ubezpieczający.

Następnie prof. Szkudlarek rozpoczął drugą turę, tym razem znacznie krótszych wypowiedzi uczestników dyskusji panelowej, oddając jako pierwszemu głos prof. Godzicowi. Ten powiedział, że świat 16-17-latków, co pokazały badania etnograficzne, zrealizowane przez SWPS „Młodzi i media” w 2009 r., to współbieżne światy – realny i wirtualny, pomiędzy którymi młodzi znakomicie się przemieszczają, ale w tym drugim absolutnie nie ma nauczyciela. Został on z tego świata wyrugowany. Jeśli chce tam być, musi wręcz przebojem, z butami do tego świata wejść i stać się jednym z nich. Film „Sala samobójców” pokazywał właśnie taki świat; świat, który od nas – dorosłych się oddala. Druga uwaga, którą zgłosił, to edukacja a polityka, poczynając od sprawy mundurków, które też dotyczą cielesności. Osobiście opowiada się za nimi. „Zmierzamy też do tego – powiedział – co jest w Stanach Zjednoczonych, że rodzice poprzez naciski, dezyderaty będą się wypowiadać co w szkole powinno być nauczane. Ludzie w wielu sprawach, dobrych i złych, potrafią się już organizować”.

I ostatnia sprawa, którą zgłosił, dotyczyła znaczków wyświetlanych wystarczająco długo na początku nadawania filmów i programów w telewizji tak, aby rodzice mogli zobaczyć, czy dany program jest, czy nie jest dla ich dziecka. Zajmowała się tym ostatnio Krajowa Rada Radiofonii i Telewizji, w posiedzeniu której uczestniczył prof. Godzic. I jak stwierdził, to raczej hipokryzja i sprawa zupełnie niepotrzebna. Miało to być narzędzie wspierające rodziców przy kontrolowaniu tego, co dziecko ogląda, a jest to jedynie obowiązek, który muszą respektować twórcy i nadawcy. A „oni” w ciemno te symbole umieszczają. Potem trudno jest stwierdzić, kto wydał zgodę na emisję takiego czy innego programu czy odcinka. W Polsce nie ma badań, które by pokazywały, jak to służy rodzicom i jaki to problem. Są pewne badania amerykańskie, które próbujemy transponować na nasz grunt, gdyż nie mamy tego zagadnienia rozpoznanego. Wydaje się jednak, że stosowanie tych oznaczeń usypia naszą czujność i stwarza pozory, że mamy wpływ na wybory naszych dzieci. Nie mamy.

Po tej części spotkania prof. Szkudlarek podziękował za wystąpienia uczestnikom dyskusji i zapytał o pytania i uwagi słuchaczy. Pierwsza o głos poprosiła prof. Maria Dudzikowa (UAM), która najpierw wyraziła pewien niedosyt z przebiegu panelu, co ujęła pytając, czy nie ślizgamy się jedynie po powierzchni zjawisk, skoro nie odwołujemy się do żadnych teorii. Następ-

nie podjęła trzy wątki – prowadzenia badań empirycznych, podmiotowości, a w zasadzie jej braku u nauczycieli i metaforycznych ujęć szkoły. Przywołała przeprowadzone przez swój zespół badania panelowe „Matura 2005”, obejmujące studentów z 12 wydziałów UAM, które są przykładem badań empirycznych, prowadzonych jednak przez pedagogów czy socjologów, a które pokazują obraz zreformowanej polskiej szkoły poprzez wypowiedzi jej absolwentów. Dużym mankamentem polskiej szkoły, na który wskazała, jest brak podmiotowego traktowania nauczycieli. Prof. Dudzikowa przypomniała operacyjną definicję podmiotowości autorstwa Krzysztofa Korzeniowskiego, którą się posługuje i która mówi, że tym bardziej ktoś jest podmiotem działań, im w większym stopniu może budować wizję tego, co chce tworzyć, ma możliwość realizacji tego planu oraz, co najważniejsze, ocenia realizację przedsięwzięcia. W polskich realiach wizje szkoły przyjmowane i zgłaszane przez kolejnych ministrów natrafiają na przeszkody w postaci złych warunków pracy szkół (np. zbyt liczne klasy, brak samorządności szkół), nadmiernej liczby kontroli i presji przygotowania uczniów do różnorodnych testów. Kolejni ministrowie edukacji nie mają najlepszych wizji szkoły, ale co ważniejsze, w polskim systemie nie daje się prawa nauczycielowi budowania swojej wizji, prowadzenia rozmów z uczniami nad wartościami, a rozlicza się go z edukacyjnej wartości dodanej. Badacze, między innymi prof. Dudzikowa, piszą książki o szkole, ale kolejni ministrowie w ogóle nie biorą ich pod uwagę. Książka dr Marii Groenwald z Uniwersytetu Gdańskiego o aspektach etycznych egzaminów jest jedną z najbardziej przygnębiających. Prof. Dudzikowa zwróciła uwagę na różnorodne metafory szkoły. Współczesna szkoła to fabryka i rynek, ale za najbardziej przygnębiającą uznała metaforę dra Pawła Rudnickiego z Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu – szkoła to zombie. Na zakończenie swojej wypowiedzi przytoczyła słowa prof. Bogdana Suchodolskiego – „wychowywać pomimo wszystko”. Pozostaje jednak pytanie: ale jak? Pojedynczo? Najtrudniejszym pytaniem jest jednak: jak zmienić mechanizmy, żeby pojawiły się pożądane procesy i wtedy nauczyciel na godzinie wychowawczej nie będzie przerabiał testów, a będzie rozmawiać o życiu.

Prof. Maria Czerepaniak-Walczak (USz) powiedziała, że zgodnie z tym, co zapowiedział prof. Szkudlarek we wprowadzeniu do dyskusji, spodziewała się, że dyskutanci podzielą się wiedzą naukową ze swoich dziedzin, którą można wykorzystać w edukacji. Stwierdziła, że poza tym, co powiedziała prof. Środa, proponując pewną konstrukcję, otrzymaliśmy potoczne opinie, które można było sformułować *ad hoc*. Następnie nawiązała do wypowiedzi prof. Woynarowskiej i stwierdziła: tego, że do szkoły nie chodzi tylko mózg dziecka, nam pedagogom nie trzeba przypominać. Spodziewała się, że pani

profesor powie o szkołach, które promują zdrowie. Na koniec dodała: „mimo tych uwag dziękujemy państwu, że wysłuchaliśmy tylu »poucających« rad i uwag od osób, które deklarują, że nie zajmują się pedagogiką. To jest dla nas pocieszające i pozwala bez przygnębienia wyjść z tego spotkania”.

Prof. Henryk Machel (UG) stwierdził, że wysłuchaliśmy dyskusji, po której sam miał trochę zamętu, ponieważ używano kilku różnych terminów – pedagog, pedagogika, szkoła, nauczyciel. Jedni mówili, czego szkoła nie realizuje, inni, co powinna realizować. W każdym państwie szkoła ma realizować pewne cele. Można zapytać, jakie to są cele i dlaczego niektórych z nich szkoła nie realizuje. A czynników, które to warunkują jest bardzo wiele, nie tylko w samej szkole, ale poza nią, zaczynając od szczybla najwyższego – władzy państwowej. Powiedział o dwóch przypadkach opowiedzianych przez nauczycieli biorących udział w studiach podyplomowych – witania się przez spóźnionego ucznia z całą klasą poprzez podanie ręki, co dezorganizowało prowadzoną przez nauczycielkę lekcję i było wyrazem ignorowania nauczycielki i jej pracy. Drugi o poinformowaniu przez nauczycielkę dyrektora szkoły o zjawisku dręczenia „kotów” z pierwszych klas i jego reakcji, polegającej na zasugerowaniu, że to ona sobie w pracy nie radzi i że na jej miejsce czeka kilka innych osób. Z przeprowadzonych przez zespół prof. Machela badań nad szkołą po transformacji wynika, że szkoła nie ma autorytetu – nauczyciele mało zarabiają, szkół nie ma za co remontować, szkoła ze względu na brak środków zlikwidowała zajęcia dodatkowe. Dopóki nie podniesie się autorytetu szkoły i nauczyciela, dopóty nie będziemy z niej zadowoleni. Kończąc prof. Machel podziękował za bardzo interesującą dyskusję.

Prof. Alicja Siemak-Tylikowska (UW) powiedziała, że to dobrze, iż w dyskusji udział wzięły osoby niebędące pedagogami, bo gdyby tak, to krytyka szkoły byłaby jeszcze większa. Zgodziliśmy się, żeby nauczyciel nauczania początkowego miał tylko licencjat, choć wcześniej długo „walczono” (m.in. prof. Maria Jakowicka), aby miał wyższe wykształcenie. Ale zgodziliśmy się wedle zasady: „małe dziecko – mały rozumek – również u nauczyciela może być niewiele większy”. Prof. Tylikowska z ironią powiedziała, że zaakceptowałyby to rozwiązanie, gdyby również pediatra mógłby być po licencjacie – „ciałko małe, to i chorób mało”. Ale powiedziała, że to my – jako środowisko – zgodziliśmy się na kształcenie nauczycieli na poziomie licencjatu, więc obecnie władza ma argument, aby takich kwalifikacji oczekiwać od nauczycieli. Z kształcenia nauczycieli, na poziomie licencjatu, wyeliminowano kształcenie filozoficzne z wizją człowieka.

Prof. Alicja Kargulowa (DSW) zauważyła, że „dopadł” nas system boloński, który dzieli proces akademickiego kształcenia humanistów na dwa

etapy. Etap licencjacki ma wyposażyć absolwenta w praktyczne umiejętności bez nawiązania do wiedzy ogólnej z zakresu filozofii, logiki, psychologii, socjologii. Etap tzw. studiów uzupełniających, wprowadzie zgodnie z nazwą ma tę wiedzę uzupełnić, jednakże nie musi być nawiązaniem do poprzedniego etapu kształcenia. Pedagogów nikt nie pytał, czy tak kształceni specjaliści w zakresie pedagogiki, mając skrócony czas studiów, mogą nabyć odpowiednie kompetencje. Nikt nie walczył o to, aby nadal byli wielostronnie kształceni, tak jak dotąd (5 lat). Nawiązując do wypowiedzi prof. Środy prof. Kargulowa zadała pytanie, czy konstruując taki model kształcenia brano pod uwagę, jaka wizja człowieka kryje się za tymi zmianami, jaki człowiek – zdaniem profesor Środy – może być kształcony (formowany) w systemie bolońskim.

Następnie prof. Szkudlarek udzielił głosu prof. Mirosławie Nowak-Dziemianowicz (DSW), która powiedziała, iż spodziewała się od ekspertów z innych dyscyplin, że powiedzą, co te dyscypliny wnoszą nowego do nauki o edukacji i wychowaniu. Mówiła: „Z paroma wyjątkami tego się nie dowiedziałam. Dowiedziałam się za to, jaka jest państwa wiedza o szkole, edukacji i wychowaniu, wiedza pochodząca z doświadczenia, wiedza potoczna, wiedza osobista, nie wiedza pedagogiczna, z wielu subdyscyplin, takich chociażby jak pedeutologia. Są tu na sali wybitni specjaliści od całościowego uczenia się, andragodzy, specjaliści od poradnictwa. I w ich obecności prezentujecie państwo potoczne, jednostkowe opinie oparte na waszym doświadczeniu w roli ucznia czy też rodzica. Pedagogika jest dyscypliną, która na pierwszym zjeździe po transformacji zadała sobie pytanie – nie wiem, czy takie pytanie zadali sobie psychologowie i socjologowie – na ile poddała się ideologii PRL-u, dlaczego rozwijała takie koncepcje, jak jedynie słuszna, ideologiczna koncepcja prof. Muszyńskiego modelowania, wyposażenia wychowanka w pewne cechy, zgodne z założonym, przyjętym, zakorzenionym w systemie poglądów aksjonormatywnych ideałem wychowania. Studenci pedagogiki na pierwszym roku już wiedzą, że wychowanie można rozumieć na pewnym kontinuum, od owego »lepienia« wychowanka na wzór pewnego ideału, na kształt cech założonych, aż do wychowania rozumianego jako tworzenie warunków do lepszego rozwoju. Do tego potrzebna jest wiedza filozoficzna o różnych koncepcjach rozumienia człowieka, wiedza psychologiczna o przebiegu procesu rozwoju. Wtedy się zastanawiamy, jak organizować warunki do rozwoju wszystkim wychowankom, wszystkim uczącym się: tym najmłodszym, adolescentom i dorosłym. I wiemy o tym, piszemy o tym, że edukacja ma trzy funkcje: adaptacyjną – socjalizacyjną, emancypacyjną i krytyczną. Nie będę tu tych funkcji wyjaśniać. Ale adaptacja to dobre działanie, to praca, skuteczność, efektywność. To jest to, jak państwo

postrzegacie szkołę jako instytucję, która ma efektywnie i skutecznie wyposażać młodych w wiedzę potrzebną i przydatną na rynku. Takiej szkoły już nie ma, taka szkoła się skończyła. Nie ma świata, na którego potrzeby byłaby ona odpowiedzią i to jest jej największy problem. Większość decydentów i większość Polaków myśli o szkole jako o miejscu transmisji wiedzy, która to wiedza coś gwarantuje młodemu człowiekowi. Niestety, społeczeństwo ryzyka charakteryzuje się deficytem gwarancji, niedoborem pewności. Szkoła (ani żadna inna instytucja) niczego już nie zapewnia, nie gwarantuje. Druga funkcja edukacji – emancypacja to budowanie i nabywanie kompetencji do podejmowania wyboru, do orientacji w tym wieloznacznym świecie. I w końcu krytyczność to umiejętność odkrywania tych mechanizmów ukrytych, niewidocznych, które są podstawą wszelkich działań jednostek, grup czy instytucji. Te mechanizmy to władza, interes, dążenie do hegemonii, dominacji lub zabezpieczenia potrzeb swoich i swojej grupy. [...] Na zakończenie chciałabym powiedzieć o związku pedagogiki z polityką. W 2006 roku dostałam jako członek Rady Głównej wraz z zespołem zadanie opracowania standardów kształcenia nauczycieli i rozpoczęłam pracę od diagnozy. I obu ministrom – Michałowi Seweryńskiemu (MNiSzW) Romanowi Giertychowi (MEN) na biurko tę diagnozę dostarczyliśmy. Na posiedzenia z Radą Główną, kiedy dyskutowaliśmy standardy kształcenia nauczycieli, przychodził minister Mirosław Orzechowski, a nie Giertych. W zespole byli prof. Kwieciński, Kwaśnica, Gołębiak, Kwiatkowski. Wszyscy przyjeżdżaliśmy na dyskusje do Rady Głównej. Diagnoza mówiła wprost: polski nauczyciel ma wiedzę przedmiotową, brakuje mu kompetencji psychologicznych, pedagogicznych i socjologicznych. Wobec tego jego przygotowanie do zawodu nauczyciela jest połowiczne, koniec i kropka. I to chcieliśmy zmienić. Ale wszyscy rektorzy państwa uczelni powiedzieli: nie chcemy takiej debaty, nie chcemy takiej zmiany. Chcemy, aby polski nauczyciel był dobrym fizykiem, chemikiem, matematykiem. Ma mieć też wiedzę metodyczną, jak fizykę, matematykę, chemię wtłoczyć uczniowi do głowy. Nie żadna psychologia, pedagogika. Gdzie wtedy państwo byliście?”.

Prof. Szkudlarek skomentował, iż dopiero zaczyna się robić gorąco w dyskusji, ale nie można już jej kontynuować. Dodał, iż jego intencją nie było, aby uczestnicy panelu robili wykład socjologiczny, psychologiczny, medyczny, kulturoznawczy na temat tego, co jest ważne dla nas pedagogów, ani też prezentowali wiedzę ze swoich dyscyplin, z której my moglibyśmy skorzystać. Bo z takiej wiedzy możemy korzystać czytając książki. Panel miał być formą dyskusji o edukacji, bo takich przestrzeni do dyskusji, o edukacji jako części kultury potrzebujemy. Powiedział, że pedagogika nie powinna się czuć jak obłąkana przez inne dyscypliny naukowe twierdza, bo tak można

było odczytać pewne głosy. Potrzebujemy więcej miejsc i przestrzeni, aby móc mówić wspólnie i dyskutować o tych problemach, nie tylko poprzez dziesięciominutowe prezentacje, ale na co dzień, realnie, zwyczajnie współpracować w myśleniu o kwestiach edukacyjnych, nie tylko w odniesieniu do sytuacji szkolnej, ale całej przestrzeni doświadczenia ludzkiego i społecznego życia, bo wszędzie tam tworzy się jednocześnie podmiot jednostkowy i zbiorowy. Edukacja – polityka – kultura to jest jeden wielki proces, o czym można przeczytać u Habermasa. Ten sam dyskurs, który jest dyskursem polityki jest jednocześnie dyskursem socjalizacji, dyskursem stwarzającym podmiot. Mamy więc o czym rozmawiać. „Mam nadzieję – powiedział – że to, co się tutaj wydarzyło jest tylko próbką zaproszenia do dalszych rozmów, do dalszej dyskusji”.

Na zakończenie dziekan Zbigniew Izdebski podziękował uczestnikom dyskusji panelowej oraz tym, którzy się jej przysłuchiwali. Powiedział, że w dyskusji tej nie chodziło o rozwiązanie wszystkich problemów, ale pokazanie, w jak bardzo złożonej sytuacji jesteśmy i że warto dyskutować nie tylko w gronie samych pedagogów, ale ludzi zajmujących się zblizoną tematyką. Wiemy, że pedagogika dziś to nie tylko dziecko i szkoła, ale one właśnie szczególnie nas interesują.

Autorki tego opracowania mają nadzieję, że spisana przez nie debata pozwoliła przypomnieć jej atmosferę tym, którzy byli obecni na sali w jej trakcie, odtworzyć wygłaszane wówczas sądy i poglądy na temat współczesnej edukacji i wychowania. Jej zapis dał szansę zapoznania się z prezentowanymi stanowiskami także tym, którzy nie uczestniczyli w obchodach 40-lecia zielonogórskiej pedagogiki. A dla jednych i drugich być może owa debata stanie się inspiracją do własnych przemyśleń, może też własnych badań nad procesami zachodzącymi we współczesnej szkole, grupach pierwotnych, mediach, mającymi związek z przebiegiem socjalizacji młodych pokoleń.

Marzanna Farnicka*

NIENASYCENIE I CO DALEJ?

Jubileusz 40-lecia istnienia Wydziału Pedagogicznego w Zielonej Górze był niewątpliwie wielkim wydarzeniem historycznym, społecznym i kulturalnym dla społeczności akademickiej, administracyjnej, studenckiej oraz zaproszonych gości. Starannie zaplanowana została kolejność wydarzeń kulturalnych (przedstawienie *Nienasycenie* Polskiego Teatru Tańca w choreografii. P. Matyasika, występ zespołu *Raz, Dwa Trzy*), bankiet, obrady skoncentrowane wokół wyzwań stojących przed współczesną edukacją (panel) oraz prezentacja poszczególnych jednostek współczesnego Wydziału Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu. Wszystkie te elementy sprawiły, że w efekcie powstała atmosfera bliskości, sprzyjająca wymianie myśli oraz podjęcia nowych wyzwań i celów zarówno w pracy indywidualnej, jak i całej naszej wydziałowej zbiorowości.

Jubileusz – co po nim zostanie?

Jednym z najważniejszych osiągnięć Jubileuszu było wzmocnienie i upublicznienie tożsamości naszego Wydziału. Wzruszające było, gdy kolejni profesorowie, doktorzy habilitowani i doktorzy czy artyści ujawniali się jako absolwenci. Ich życiorysy obrazują różne drogi rozwoju i różne możliwości, które stworzyli sobie w czasie studiów na Wydziale na różnych kierunkach i specjalnościach.

Rzadko zdarza się, aby wszyscy (oczywiście ci, którzy chcieli) pracownicy przebywali ze sobą w jednym miejscu i opowiadali sobie o sobie, zarówno w trakcie wystąpień zespołowych, indywidualnych, jak i poprzez wydaną z tej okazji publikację (Miłkowska, Furmanek 2011). Specjalnie używam w tym miejscu takiego zwrotu (*opowiadali sobie o sobie*). Można go zastąpić słowem poznawali się, ale myślę, że opowiadali sobie wskazuje na proces, który wytworzył się i któremu stworzono warunki. Niewątpliwie była to jedna z sytuacji tworzących klimat do dalszej współpracy i dyskusji zarówno naukowych, jak i na temat kontynuacji tradycji zielonogórskiej pedagogiki

***Marzanna Farnicka** – dr nauk psychologicznych, adiunkt w Pracowni Psychologii Uniwersytetu Zielonogórskiego.

w atmosferze zrozumienia i odpowiedzialności. Momenty te (bo było ich wiele) unaoczniły dojrzałość, stabilność i dorobek naukowy pracowników, zespołów, jak i całego środowiska związanego z Wydziałem.

Kolejna ważna rzecz, która pozostanie po konferencji jubileuszowej, to wątpliwości i pewnego rodzaju poruszenie. Filozofowie powiedzieliby, że nie ma lepszej karmy intelektualnej niż taki właśnie stan. Otóż konferencja ta pozostawiła po sobie wiele obszarów do dyskusji, jak również wskazała płaszczyzny, które czekają na konkretne działania.

Pytania, na których skoncentrowany był panel¹ prowadzony w ramach konferencji dotyczyły nie tylko diagnozy polskiej szkoły, ale także wyznaczenia kierunków jej zmiany.

Obowiązujący system szkolnictwa zdiagnozowano jako niepasujący do oczekiwań rodziców i uczniów. Diagnoza ta wzbudziła wątpliwość wyrażoną w pytaniu „czy sensownym jest stawianie sobie zadania przetransponowanie systemu na ponowoczesny?”. Dyskusja dotyczyła założeń filozoficznych poszczególnych doktryn szkolnictwa, ale także kulturowych i organizacyjnych. Być może powinniśmy pogodzić się z zaistniałą sytuacją „mienadążania” za zmianami? Być może samo przyznanie się i ujawnienie tej wiedzy otworzyłoby nasz system edukacji na nowe? Może należy czekać, aż nowy, inny system sam się wytworzy i zrewolucjonizuje dotychczasowy? Inne, mniej radykalne pytania wskazywały konkretne obszary dystansu między rzeczywistością ucznia a nauczyciela, oczekiwaniami i potrzebami rodziców, uczniów i nauczycieli w różnych dziedzinach edukacji na różnych jej poziomach: od podstawowego na uniwersyteckim kończąc.

Jeśli na wskazane w debacie i dalszych rozmowach problemy polskiej edukacji popatrzymy z perspektywy wyzwań ponowoczesności, to główne wyzwania stawiane przez nią dotyczą: podmiotowości (zarówno nauczyciela, jak i ucznia), odpowiedzialności (za proces nauczania, za efekty, jak i za siebie samego, oraz ucznia za zdobywaną wiedzę), kreatywności (nauczyciela, ucznia, instytucji), zaufania (w relacjach instytucjonalnych, grupowych i osobistych), indywidualizacji procesu nauczania, który po schafferowsku (Schaffer 1994) staje się Epizodem Wzajemnego Zaangażowania oraz humanizacji (zarówno relacji, jak i otaczającego świata).

Z drugiej strony, jeśli zastanowimy się nad zdiagnozowanym procesem, pojawia się kluczowe pytanie: „dlaczego system, o którym wiemy, że jest niedopasowany i posiada liczne braki nadal (przez lata) funkcjonuje?”. I to

¹Panel prowadzony był przez prof. dr. hab. Tomasza Szkudlarka (UG). Zaproszeni goście to dr Grażyna Czetwertyńska (UW), prof. dr hab. Irena Obuchowska (UAM), prof. dr hab. Magdalena Środa (UW), prof. dr hab. Barbara Woynarowska (UW), prof. dr hab. Wiesław Godzic (SWPS) oraz prof. dr hab. Ireneusz Krzemiński (UW).

funkcjonuje instytucjonalnie jako wzorcowy i modelowy? Przez lata przecież podejmowano liczne inicjatywy np. *Szkoła z Klasą*, tworzone specjalne programy, powstają szkoły alternatywne, ale nie zmieniają one obrazu całości. Tak, jakby zmiany w wybranych obszarach nadal nie zmieniały centralnego jądra systemu. Linton (2002) wskazałby, że są to dopuszczalne dewiacje w obowiązującym wzorcu. Patrząc jednak na proces zachodzących zmian, to osiągnięty efekt, którym jest większa świadomość społeczna problemu, wzrastająca liczba sfrustrowanych nauczycieli i rodziców, podejmowane próby kształcenia alternatywnego, dotyczącego zarówno organizacji nauczania, jak i jego statusu (w tym obecna moda na home-schooling) wskazuje jednak, że zmiany są nieuniknione. Do dziś podjęte starania nie przyniosły zamierzonego skutku, którym miała być zmiana zachodząca ewolucyjnie, ale być może należy jeszcze poczekać. W tym momencie należy zadać pytanie na ile my sami (nauczyciele akademicki) tkwimy nadal w tym systemie i choć wiemy o jego brakach, wspieramy go, posyłając naszych studentów na praktyki, w czasie których uczą się oni pracować starymi metodami. Bardzo często po powrocie wskazują oni na bezużyteczność wyuczonego u nas nowego podejścia. Praktyka pokazuje im, że kryteria sukcesu zawodowego leżą w innych czynnikach związanych z replikacją starego systemu. Zatem problemem polega na tym, że zamiast tworzyć i organizować placówki – inkubatory XXI wieku – sami posyłamy do tych szkół nie tylko przyszłych nauczycieli niejako hamując proces zmian, ale także własne dzieci.

Patrząc na konferencję jubileuszową z perspektywy czasu, mam wrażenie, że w czasie dyskusji wypłynęło wiele odważnych pomysłów. Okazało się, że jako środowisko nie tylko wiemy, co nie działa, ale wiemy także, co trzeba zmienić i jak to zrobić. Problem przejawia się jednak w braku konkretnych decyzji i działań zarówno na poziomie instytucjonalnym, jak i na poziomie osobistym. Jakby odpowiedzialność za to *Takie będą przyszłe Rzeczypospolite... (takie jakie jej młodzieży chowanie)*² należało do ministra, a nie do nas – osób, które zaangażowane są w ten proces, zarówno instytucjonalnie, jak i osobiście. Bowiem to wyższe uczelnie wydają dyplomy uprawniające do pracy pedagogicznej. Tutaj wydawane są dyplomy przyszłym dyrektorom zarządzającym oświatą. To my, uczestnicząc w licznych debatach, nie kończymy ich jasnymi postulatami. Oczekujemy, że ktoś nas usłyszy i zrozumie, a potem za nas wprowadzi procedury, pochwali, wskaże. Przypomina to jeden z zarzutów, który w czasie debaty postawiano szkole jako systemowi – brak miejsca na odpowiedzialność zarówno instytucjonal-

² *Takie będą Rzeczypospolite, jakie ich młodzieży chowanie* – kanclerz Jan Zamoyski, cytaty z aktu fundacyjnego Akademii Zamojskiej, potem parafrazowany przez Andrzeja Frycza Modrzewskiego i Stanisława Staszica (*Uwagi nad życiem Jana Zamoyskiego*).

na, jak i osobistą nauczycieli za efekt i wychowanie podopiecznych, a nie tylko sam proces. Taka odpowiedzialność wiąże się z poczuciem wolności, autonomii, a także poczuciem realnego wpływu na rzeczywistość. Podobnie zachowujemy się my – reprezentanci instytucji kształcących nauczycieli. Zgadza się na pracę w warunkach daleko odbiegających od minimum stawianym współczesnej edukacji akademickiej. W wielu przypadkach nie kreujemy rzeczywistości sprzyjającej samodzielnemu myśleniu czy dyskusji, bo musielibyśmy poświęcić czas osobisty, jak i naszych studentów, aby ich tego rzetelnie nauczyć. Nauczyć, czyli nie sygnałnie jedynie wspomnieć, ale stosować i wymagać. Mamy nadzieję, że student, przyszły dyrektor, wychowawca sam się tego wszystkiego nauczy, gdy będzie musiał.

W tym miejscu można odwołać się do jednego z przesłań postmodernizmu – mówiącego, że uczestniczymy w sieci powiązań i w związku z tym nauka przestała być hierarchiczna. Model nauczania postmodernistycznego wpisuje się w podejście postkonstruktywistyczne oraz tak zwane „wspólnotowe” (Straś-Romanowska 1997). Relację **ja-świat** traktuje się symetrycznie i odczytuje jako całość, którą rządzi zasada jedności. Podkreśla się w niej poczucie sensu, godność i znaczenie wartości uniwersalnych oraz przekraczanie ograniczeń jednostki osadzonej w pewnej kulturze. Założenia te wskazują na odpowiedzialność za własne życie, drugiego człowieka czy losy świata. Zatem, organizując proces edukacji musimy uwzględnić wpływ szerokiego kontekstu socjokulturowego, w którym żyje zarówno uczeń, jak i nauczyciel, oraz wyposażyć ich w adekwatne umiejętności, jakimi są: praca w zespole, kooperacja, komunikacja, automotywacja i kreatywność. Do tego dochodzi jeszcze umiejętność radzenia sobie ze stresem i z chaosem informacyjnym, samodzielność i aktywność.

Należy także pamiętać, że pomimo pozornego spłaszczenia się systemów zarządzania i edukacji, dopóki nauczyciel, niezależnie od jej poziomu, wystawia ocenę promującą daną osobę dalej – jest zachowana hierarchia. I póki co, nic nie wskazuje, aby miała ona zniknąć. Odwołując się do koncepcji Margaret Mead (1978), władza – pomimo zmiany typu kultury – pozostała w rękach dorosłych. Tylko że oni (to znaczy my) nie mogą zachowywać się jak dzieci. Skoro wiemy, że cukierki, chipsy nie są zdrowe, nie sprzedawajmy ich w szkolnych sklepikach (nawet jeśli zaślamiamy się wolnością 7-latków czy 11-latków).

Jeśli wiemy, jak należy uczyć kompetencji przydatnych do życia w czasach ponowoczesnych – zacznijmy to robić, ale nie cicho i małymi krokami, lecz z odwagą, którą mieli pionierzy pedagogiki podejmując się trudu tworzenia różnych systemów edukacyjnych. Zresztą my, jako Polacy, mamy chlubną tradycję tworzenia edukacji na miarę potrzeb i wyzwań. Myślę tu

choćby o latających uniwersytetach czy ludowych kompletach, systemie edukacji patriotycznej, uniwersytetach Trzeciego Wieku czy obecnym systemie alternatywnych korepetycji. Dzisiejsza szkoła (bez względu na poziom edukacji), jak wynika z dyskusji nie tylko panelowej, potrzebuje kompetencji przede wszystkim komunikacyjnych i społecznych. One to umożliwiają wymianę myśli, dyskusję, ale także współpracę i poszukiwanie odpowiedzi na trudne pytania. Pozostaje jeszcze pytanie na temat wizji przyszłości naszej szkoły i odpowiedzialności. Trudno bowiem być odpowiedzialnym za coś, nad czym się nie zastanawiamy. Trudno skupiać się i trudzić, gdy nie dążymy do ważnego i zrozumiałego, konkretnego celu. Może to jest właśnie kierunek rozwoju polskiej szkoły – postawić sobie pytanie o przyszłość i cel naszych oddziaływań? Sugerowała to zarówno prof. Magdalena Środa, jak i inni uczestnicy panelu.

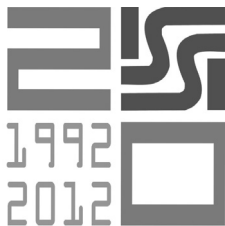
Zostając z pięknymi wspomnieniami jedności i z troskaniem szacownego grona społeczności akademickiej naszego ośrodka, jak i nam życzliwych profesorów z innych uniwersytetów, dziękując za czas, który sobie wzajemnie poświęciliśmy, pozostaje nadzieja, że potencjał, który wytworzył się w trakcie tej konferencji przetrwał i będzie wdrażany w życie. Bowiem marnotrawstwem czy – jak powiedziała prof. Irena Obuchowska – „traceniem pereł” byłoby pozostawienie dorobku tej konferencji bez podjęcia dyskusji nad konkretną strategią dalszego działania zarówno osobistego, jak i wydziałowego.

Na koniec chciałabym podkreślić ogromną wartość, jaką Jubileusz miał dla procesu budowania się wydziałowej tożsamości. Bowiem przez pewien czas w świadomy sposób pozwoliliśmy sobie na refleksję właśnie nad nami samymi. Anthony Giddens (2001) współczesny proces tworzenia tożsamości nazywa „refleksyjnym konstruktem ja”. Tworzyliśmy ten moment wszyscy i niewątpliwie pozostaje on w doświadczeniu jako baza dla kolejnych takich momentów.

Literatura

- GIDDENS A. (2001), *Nowoczesność i tożsamość*, Warszawa.
- LINTON R. (2002), *Kulturowe podstawy osobowości*, PWN, Warszawa.
- MEAD M. (1978), *Kultura i tożsamość*, Warszawa.
- MILKOWSKA G., FURMANEK M., (RED.) (2011), *Kształtowanie się tożsamości zielonogórskiej pedagogiki*, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra.
- SCHAFFER H. R. (1994), Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego, [w:] *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, Poznań.
- STRAŚ-ROMANOWSKA M. (1997), *Kulturowe wyznaczniki rozwoju osobowości*, [w:] *Psychospołeczne aspekty rozwoju człowieka*, red. J. Rostowski, T. Rostowska, I. Janicka, Łódź.

POTRÓJNY JUBILEUSZ NA UNIWERSYTECIE ZIELONOGÓRSKIM



Na rok 2012 przypada okrągła, 20. rocznica utworzenia Instytutu Sterowania i Systemów Informatycznych (ISSI) Wydziału Elektrotechniki, Informatyki i Telekomunikacji Uniwersytetu Zielonogórskiego. Jednostka powstała we wrześniu 1992 r. na ówczesnej Wyższej Szkole Inżynierskiej w Zielonej Górze. Twórcą ISSI był prof. Józef Korbicz, czł. koresp. PAN, od samego początku pełniący też (z wyłączeniem trzyletniej przerwy) funkcję dyrektora jednostki. Duży udział w budowaniu Instytutu miał także jeden z jego pierwszych pracowników, prof. Dariusz Uciński – aktualnie zastępca dyrektora.

Źródłem sukcesu Instytutu był przede wszystkim dynamiczny rozwój kadry. Pracując w ISSI stopnie doktora habilitowanego uzyskali Dariusz Uciński, Andrzej Pieczyński (były dziekan Wydziału), Andrzej Janczak, Andrzej Obuchowicz (obecnie dziekan Wydziału) i Sławomir Nikiel, a także uzdolnieni absolwenci Wydziału: Marcin Witczak i Krzysztof Patan. Aktualnie dwóch kolejnych pracowników pracuje nad przewodem habilitacyjnym. Historia Instytutu odnotowuje również cztery nominacje profesorskie: Józefa Korbicza (1993), Zbigniewa Banaszaka (1997), Krzysztofa Gałkowskiego (2002) i Dariusza Ucińskiego (2007). Wydarzeniem bez precedensu w dziejach nauki lubuskiej stał się wybór prof. Józefa Korbicza na członka korespondenta Polskiej Akademii Nauk w 2007 r. Godnym odnotowania jest także fakt uzyskania przez prof. UZ Marcina Witczaka Nagrody Prezesa Rady Ministrów Rzeczypospolitej Polskiej za monografię habilitacyjną (2008), a także Nagrody Naukowej Wydziału IV Nauk Technicznych Polskiej Akademii Nauk przez prof. UZ Krzysztofa Patana za monografię habilitacyjną oraz cykl artykułów (2011).

Profil naukowo-badawczy ISSI zawsze wiązał się z zaawansowaną informatyką, nowoczesną automatyką oraz diagnostyką techniczną, a ostatnio także medyczną. Aktualne badania prowadzone w Instytucie obejmują przede wszystkim następujące obszary:

- diagnostyka techniczna i medyczna: obrazowanie medyczne, modelowanie i identyfikacja procesów
- sterowanie złożonymi procesami przemysłowymi: układy o parametrach rozłożonych oraz układy wielowymiarowe (nD) i sieci sensoryczne
- obliczenia inteligentne i ich zastosowania w diagnostyce i automatyce: sieci neuronowe, logika rozmyta, algorytmy ewolucyjne oraz systemy eksperckie
- grafika komputerowa, wirtualna rzeczywistość oraz multimedia
- sieci komputerowe i informatyka kwantowa.

Zaplecze prowadzonej działalności badawczej to zaawansowane laboratoria badawczodydaktyczne, m.in. robotyki, systemów automatyki, automatyzacji oraz sieci komputerowych i technik multimedialnych, a także coraz poważniejsza współpraca z przemysłem oraz służbą zdrowia.

Wyróżnikiem Instytutu jest także wyjątkowy w skali kraju dorobek publikacyjny, obejmujący monografie w wydawnictwach światowych (CRC Press, Springer) oraz polskich (PWN, WNT, Akademicka Oficyna Wydawnicza EXIT), a ostatnio także nowoczesne podręczniki z zakresu informatyki (Helion). Potwierdzają to także międzynarodowe projekty naukowe oraz krajowe granty badawcze (własne, habilitacyjne i promotorskie) i rozwojowe finansowane przez KBN, MNiSzW i NCN. Sukces ISSI to również organizacja prestiżowych konferencji i warsztatów – krajowych i międzynarodowych (np. *IFAC SAFEPROCESS*; *Multidimensional Systems, nDS*; *Advanced Control and Diagnosis, ACD*; *Design and Analysis of Experiment*; *Model-Oriented Design and Analysis, mODa*; *Krajowa Konferencja Automatyki, KKA*; *Diagnostyka Procesów i Systemów, DPS*).

1991
amcs
2011

Od lat znakiem firmowym Instytutu w kraju i na świecie jest międzynarodowy kwartalnik naukowy *International Journal of Applied Mathematics and Computer Science (AMCS)*, który w roku 2011 obchodził także 20. rocznicę powstania. Założycielem (1991) i redaktorem naczelnym czasopisma jest prof. Józef Korbicz, a zastępcą – prof. Dariusz Uciński. Dziś *AMCS* to prężnie działające czasopismo, które publikuje oryginalne wyniki badań naukowych w dyscyplinach związanych z informatyką, teorią sterowania, obliczeniami inteligentnymi i matematyką stosowaną oraz dziedzinami pokrewnymi. Czasopismo jest indeksowane przez Thomson Reuters oraz wiele innych czołowych światowych baz danych.

Instytut to także siedziba Lokalnej Akademii Cisco, która obchodziła w 2012 roku jubileusz 10-lecia działalności. Zadaniem Akademii jest prowadzenie szkoleń przyszłych administratorów sieci komputerowych pozwalających na uzyskanie wiedzy i umiejętności z zakresu projektowania, budowania i zarządzania sieciami komputerowymi. Na przestrzeni 10 lat funkcjonowania Akademii czterech instruktorzy z Instytutu przeszkolili ponad 700 uczestników w ramach różnych kursów. Wysokie umiejętności i wiedzę zawodową uczestników szkoleń potwierdzają uzyskane przez nich prestiżowe międzynarodowe certyfikaty Cisco.

Dzięki silnej i stosunkowo młodej kadrze, ISSI stanowi ważną część Wydziału Elektrotechniki, Informatyki i Telekomunikacji Uniwersytetu Zielonogórskiego w zakresie uprawnień do doktryzowania w dyscyplinach *informatyka* oraz *automatyka i robotyka*, a także habilitowania w dyscyplinie *elektrotechnika*. Działalność dydaktyczna Instytutu skoncentrowana jest na realizacji kształcenia studentów na kierunkach *informatyka*, *automatyka i robotyka* oraz *elektronika i telekomunikacja*, jak również kierunkach międzywydziałowych (*inżynieria biomedyczna*) oraz studiach doktoranckich i podyplomowych z *informatyki*.

Wysoka pozycja Instytutu na mapie naukowej kraju i świata to przede wszystkim zasługa wszystkich pracowników naukowo-dydaktycznych ISSI – ich kompetencji, determinacji i pracy zespołowej, przy istotnym wsparciu i życzliwości zespołów naukowych z wielu uczelni w kraju i na świecie, z którymi od lat prowadzimy wielopłaszczyznową, owocną współpracę.

Z okazji owego potrójnego jubileuszu, 22 czerwca 2012 roku zorganizowane zostały uroczyste obchody – specjalne warsztaty naukowe z udziałem wybitnych specjalistów, a jednocześnie naszych przyjaciół, oraz rodzinny piknik. Uroczystości zgromadziły około 80 osób. Tematyka warsztatów dotyczyła współczesnych metod teorii sterowania i sztucznej inteligencji. Jednym z prelegentów był prof. Tadeusz Kaczorek – członek rzeczywisty Polskiej Akademii Nauk, pierwszy doktor honorowy Uniwersytetu Zielonogórskiego, przewodniczący Centralnej Komisji ds. Stopni i Tytułów, który obchodził w tym roku jubileusz 80-lecia urodzin, celebrowany także podczas naszych uroczystości. Ponadto referaty wygłosili prof. Jerzy Klamka, czł. rzecz. PAN; prof. Leszek Rutkowski, czł. koresp. PAN; prof. Jan M. Kościelny; prof. Wojciech Mitkowski; prof. Ewaryst Rafajłowicz i prof. Jerzy Świątek, a wśród gości znalazł się m.in. prof. Krzysztof Malinowski, czł. koresp. PAN – przewodniczący Komitetu Automatyki i Robotyki PAN. Mieliśmy przyjemność gościć wielu innych, znamienitych przyjaciół Instytutu i *AMCS*, otrzymaliśmy także mnóstwo serdecznych gratulacji. Za całą okazaną nam sympatię i życzliwość bardzo dziękujemy!

Agnieszka Rożewska
Kierownik Redakcji *AMCS*
Instytut Sterowania i Systemów Informatycznych
www.issi.uz.zgora.pl

Zielona Góra, wrzesień 2012