

UNIwersytet IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU  
WYDZIAŁ STUDIÓW EDUKACYJNYCH

# STUDIA EDUKACYJNE

NR 38/2016



POZNAŃ 2016

## STUDIA EDUKACYJNE

Czasopismo naukowe Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu  
wydawane w formie kwartalnika, indeksowane w European Reference Index for the Humanities

Wersja pierwotna: drukowana

### RADA REDAKCJI

**Redaktor Naczelny** – Ewa Solarczyk-Ambrozik (Adam Mickiewicz University)

**Sekretarz** – Katarzyna Kabacińska-Łuczak (Adam Mickiewicz University)

Wiesław Ambrozik (Adam Mickiewicz University), Sławomir Banaszak (Adam Mickiewicz University),  
Stanislav Bendl (Charles University in Prague), Agnieszka Cybal-Michalska (Adam Mickiewicz University),  
Andrzej Ćwikliński (Adam Mickiewicz University), Michał Klichowski (Adam Mickiewicz University),  
Zbyszko Melosik (Adam Mickiewicz University), Melinda Pierson (California State University Fullerton),  
Hein Retter (Technische Universität Braunschweig), Alena Vališová (University of Pardubice),  
Aleksander Zandecki (Adam Mickiewicz University)

#### Redaktorzy tematyczni

Wiesław Ambrozik (pedagogika resocjalizacyjna)

Sławomir Banaszak (metodologia pedagogiki)

Stanislav Bendl (pedagogika społeczna)

Agnieszka Cybal-Michalska (pedagogiczne problemy młodzieży)

Andrzej Ćwikliński (dydaktyka ogólna)

Katarzyna Kabacińska-Łuczak (historia wychowania)

Michał Klichowski (nowe technologie w edukacji)

Zbyszko Melosik (socjologia edukacji i pedagogika porównawcza)

Melinda Pierson (pedagogika specjalna)

Hein Retter (pedagogika porównawcza i pedagogika społeczna)

Alena Vališová (pedagogika szkolna)

Aleksander Zandecki (pedagogika szkoły wyższej)

#### Redaktorzy językowi

Karolina Kuryś-Szyncel (język polski)

Chris Whyatt (język angielski)

#### Redaktor statystyczny

Mirosław Krzyśko

*Publikacja sfinansowana przez Wydział Studiów Edukacyjnych UAM*

© Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016

ISBN 978-83-232-3013-7

ISSN 1233-6688

# SPIS TREŚCI

## I. STUDIA I ROZPRAWY

DOROTA KLUS-STAŃSKA, <i>Odwrot od rozwoju: kontrowersyjna czy obiecująca zmiana paradygmatu wczesnej edukacji</i> .....	7
BOGUSŁAW ŚLIWERSKI, <i>Krytycznie o metodologicznych przesłankach udziału naukowców w Międzynarodowym Programie PISA/OECD</i> .....	21
ZBYSZKO MELOSİK, <i>Technologizacja życia i tożsamości w kulturze współczesnej</i> .....	43
AGNIESZKA CYBAL-MICHALSKA, <i>Młdzież w relacji do kariery jako „własności” zawodu albo „roli zawodowej” – perspektywa funkcjonalno-strukturalna</i> .....	61
ALICJA KARGULOWA, <i>Jak sprostać wymaganiom neoliberalizmu w poradnictwie?</i> .....	71
MAGDALENA PIORUNEK, <i>Kariera według młodych, czyli nowy paradygmat kariery na dysonansowym rynku pracy</i> .....	83
ELWIRA LITASZEWSKA, <i>Decyzje karierowe wobec destabilizujących praktyk rynku pracy</i> .....	97
BOŻENA KANCLERZ, <i>Orientacje zawodowe młodzieży akademickiej będącej w okresie tranzytu z edukacji na rynek pracy</i> .....	109
MONIKA WIŚNIEWSKA-KIN, <i>Krytyczna refleksja o stanie współczesnej edukacji wczesnoszkolnej – ujęcie porównawcze</i> .....	125
BOŻENA TOŁWIŃSKA, <i>Pedagogika porównawcza jako obszar budowania podmiotowości sprawczej przyszłych pedagogów</i> .....	141
URSZULA TYLUŚ, <i>Inkluzja szkolna uczniów z rodzin ubogich – iluzja czy rzeczywistość?</i> .....	161
TOMASZ GMEREK, <i>Polityka edukacyjna i językowa wobec mniejszości Sami w Norwegii</i> .....	187
EUGENIA POTULICKA, <i>Zmiana koncepcji kształcenia nauczycieli jako podstawa reform edukacji</i> .....	215
ANNA ODROWĄŻ-COATES, <i>Neutralność płci w szwedzkiej polityce edukacyjnej</i> .....	227
ZBYSZKO MELOSİK, <i>Piłka nożna, mulatyzm i tożsamość narodowa w Brazylii</i> .....	253
ANNA M. KOLA, <i>Edukacja w/dla wielokulturowości. Casus Singapuru</i> .....	265
DARIA HEJWOSZ-GROMKOWSKA, <i>Edukacja obywatelska w Anglii – założenia, perspektywy, wyzwania</i> .....	279
CELINA CZECH-WŁODARCZYK, <i>Zmiany w programach kształcenia w zakresie edukacji obywatelskiej w Kanadzie</i> .....	299
MARIAM TSIKLAURI, <i>PISA Tests and their Impact on Georgian Education System</i> .....	315

JORDANA GARBATI, BOBA SAMUELS, <i>Analyzing Stories from Canadian Academic Writing Instructors: A Collaborative Autoethnography</i> .....	331
SIEGLINDE JORNITZ, <i>Between Stimulation and Overwhelming: Reflections on the Usage of Videos for Teacher Training in Tanzania</i> .....	347
TAMAR MANJAVIDZE, <i>University Reforms in the Context of the Bologna Process</i> .....	365
PAVEL KLIMENT, <i>Specific Features of the Education of Muslim Children in the Czech Republic</i> .....	377

## II. RECENZJE I NOTY

Wiesław Jamrożek, <i>Kongresy i zjazdy pedagogiczne w rozwoju polskiej myśli i praktyki edukacyjnej (do 1939 roku)</i> , Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015, ss. 194 (ELŻBIETA MAGIERA) .....	385
Andrzej Kuszczak (red.), <i>Polityka edukacyjna i oświatowa w polityce społecznej. Wybrane zagadnienia</i> , Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczego w Poznaniu, Poznań 2015, ss. 205 (EUGENIUSZ KOŚMICKI) .....	388
Norbert G. Piłkuła, <i>Poczucie sensu życia osób starszych. Inspiracje do edukacji w starości</i> , Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015, ss. 218 (KATARZYNA JAGIELSKA) .....	392

## III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

Sprawozdanie z Seminarium Naukowego „Kompetencje nauczyciela wobec współczesnych problemów wychowawczych”, Poznań, 15 stycznia 2016 roku (PAULINA PERET-DRĄŻEWSKA) .....	397
Sprawozdanie z III Międzynarodowej Konferencji “The Educational and Social World of a Child”, Poznań, 3 marca 2016 roku (ANNA SCHMIDT) .....	400
Informacje o autorach .....	405
Informacje dla autorów .....	407

# CONTENTS

## I. STUDIES AND DISSERTATIONS

DOROTA KLUS-STAŃSKA, <i>A Retreat from Development: a Controversial or Promising Paradigm Shift in Early Childhood Education</i> .....	7
BOGUSŁAW ŚLIWERSKI, <i>The Analysis of Educational Policy Against Simulation of Democracy in Public Education</i> .....	21
ZBYSZKO MELOSİK, <i>Technologization of Life and Identity in Contemporary Culture</i> .....	43
AGNIESZKA CYBAL-MICHALSKA, <i>Youth Vs. Career as the „Property” of a Profession or a “Professional Role” – a Functional and Structural Perspective</i> .....	61
ALICJA KARGULOWA, <i>How Can Counselling Live Up to the Demands of Neoliberalism?</i> .....	71
MAGDALENA PIORUNEK, <i>A Career According to Young People, or a New Career Paradigm in the Dissonant Labour Market</i> .....	83
ELWIRA LITASZEWSKA, <i>Careers Decisions Vs. Destabilizing Practices in the Labor Market</i> ..	97
BOŻENA KANCLERZ, <i>Professional Orientation of University Students in a Transition Period from Education to the Labor Market</i> .....	109
MONIKA WIŚNIEWSKA-KIN, <i>Critical Reflection on the State of Contemporary Early Childhood Education – a Comparative Approach</i> .....	125
BOŻENA TOŁWIŃSKA, <i>Comparative Education as the Area of Creating Future Teachers' Agency</i> .....	141
URSZULA TYLUŚ, <i>The School Inclusion of Students from Impoverished Families – Illusion or Reality?</i> .....	161
TOMASZ GMEREK, <i>Education and Language Policy Towards Sami Minority in Norway</i> .....	187
EUGENIA POTULICKA, <i>Transforming Teacher Education as a Foundation of Education Reform</i> .....	215
ANNA ODROWĄŻ-COATES, <i>Gender Neutrality in Swedish Education Policy</i> .....	227
ZBYSZKO MELOSİK, <i>Soccer, Mulattism, and Brazilian National Identity</i> .....	253
ANNA M. KOLA, <i>Education in/for Multiculturalism. The Case of Singapore</i> .....	265
DARIA HEJWOSZ-GROMKOWSKA, <i>Citizenship Education in England – Premises, Perspectives and Challenges</i> .....	279
CELINA CZECH-WŁODARCZYK, <i>Changes in Citizenship Education Programs in Canada</i> .....	299
MARIAM TSİKLAURI, <i>PISA Tests and their Impact on Georgian Education System</i> .....	315

JORDANA GARBATI, BOBA SAMUELS, <i>Analyzing Stories from Canadian Academic Writing Instructors: A Collaborative Autoethnography</i> .....	331
SIEGLINDE JORNITZ, <i>Between Stimulation and Overwhelming: Reflections on the Usage of Videos for Teacher Training in Tanzania</i> .....	347
TAMAR MANJAVIDZE, <i>University Reforms in the Context of the Bologna Process</i> .....	365
PAVEL KLIMENT, <i>Specific Features of the Education of Muslim Children in the Czech Republic</i> .....	377

## II. REVIEWES AND NOTES

Wiesław Jamrożek, <i>Kongresy i zjazdy pedagogiczne w rozwoju polskiej myśli i praktyki edukacyjnej (do 1939 roku)</i> , Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015, ss. 194 (ELŻBIETA MAGIERA) .....	385
Andrzej Kusztełak (red.), <i>Polityka edukacyjna i oświatowa w polityce społecznej. Wybrane zagadnienia</i> , Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczego w Poznaniu, Poznań 2015, ss. 205 (EUGENIUSZ KOŚMICKI) .....	388
Norbert G. Piłkuła, <i>Poczucie sensu życia osób starszych. Inspiracje do edukacji w starości</i> , Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015, ss. 218 (KATARZYNA JAGIELSKA) .....	392

## III. SCIENTIFIC LIFE

Report of the Scientific Conference „Kompetencje nauczyciela wobec współczesnych problemów wychowawczych”, Poznań, 15 January 2016 (PAULINA PERET-DRAŻEWSKA) .....	397
Report from the 3 <sup>rd</sup> International Conference “The Educational and Social World of a Child”, Poznań, 3 March 2016 (ANNA SCHMIDT) .....	400
Information of Authors .....	405
Information for Authors .....	407

# I. STUDIA I ROZPRAWY

DOROTA KLUS-STAŃSKA

*Uniwersytet Gdański*

## ODWRÓT OD ROZWOJU: KONTROWERSYJNA CZY OBIECUJĄCA ZMIANA PARADYGMATU WCZESNEJ EDUKACJI

ABSTRACT. Klus-Stańska Dorota, *Odwrót od rozwoju: kontrowersyjna czy obiecująca zmiana paradygmatu wczesnej edukacji* [A Retreat from Development: a Controversial or Promising Paradigm Shift in Early Childhood Education]. *Studia Edukacyjne* nr 38, 2016, Poznań 2016, pp. 7-20. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-3013-7. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.38.1

The article presents three approaches to the conceptualisation of development as a category which describes the dynamics of the biography of man, which the author defines as: universalisation, contextualisation / relativism, and problematisation / negation. Emphasis is laid on a shift in thinking about the child and childhood, to be observed in the post-structural analyses contingent on the thought of Michel Foucault and a critique of developmental psychology which is developing in the world, but has been absent from Poland so far. The strongest critique of both these perspectives is directed against the standardisation measures for which individuality, specificity and diversity become a deviation from the norm. The article shows how strong arguments showing the controversy of development perceived in this way have been collected and how debatable the category of development as such is.

**Key words:** child, development, anti-developmental theories, early education

W niniejszym artykule chcę kontynuować wątek, jaki zainicjowałam w ostatnim okresie w swoich analizach<sup>1</sup>. Dotyczy on debaty nad możliwością zakwestionowania sensu nadawanego pojęciu rozwój, które jest używa-

---

<sup>1</sup> D. Klus-Stańska, K. Gawlicz, *Powrót do wyzwolonego dzieciństwa. Wstęp do wydania polskiego*, [w:] *Poza dyskursem jakości wczesnej edukacji i opieki. Języki oceny*, przekł. K. Gawlicz, G. Dahlberg, P. Moss, A. Pence, Wrocław 2013, s. 7-17; D. Klus-Stańska, *Myślenie poza diagnozą i ewaluacją. Pytanie o możliwość zmiany logiki tworzącej edukację*, *Człowiek – Teraźniejszość – Edukacja*, 2013, 4(64), s. 71-90; teźże, *Wyjść poza reżim imperatywu rozwojowego. Między inspiracjami Rousseau a wpływem myśli Foucaulta na współczesne studia nad dzieciństwem*, *Problemy Wczesnej Edukacji*, 2015, 1(28).

ne do opisu dynamiki biografii jednostki, a odnoszone szczególnie (choć nie jedynie) do wczesnej fazy życia człowieka. Analizy te zainspirowane są rewolucyjną zmianą w teorii i praktyce wczesnej edukacji oraz w psychologii dziecka, jaka ma miejsce w ostatnich dziesięcioleciach na świecie, a która – co intrygujące – nie zyskała większego zainteresowania w Polsce, a przez wielu pedagogów i psychologów w ogóle nie została zarejestrowana.

Zwrot, który z pewnością można określić jako paradygmatyczny, każe spojrzeć co najmniej z dystansem nie tylko na przyjmowane dotąd koncepcje teoretyczne, w których opisano życie człowieka w logice zmian progresywnych i – ewentualnych – odchyień od wzorca, ale przede wszystkim na samą kategorię rozwoju, która traktowana jest powszechnie jako oczywista. Jeśli jednak przyjmiemy, że świat jest przez nas poznawany za pośrednictwem narzędzi umysłowych, które skonstruowaliśmy w wyniku określonej socjalizacji poznawczej, nawet najbardziej podstawowe pojęcia porządkujące typowe dla naszej kultury myślenie linearne oparte na logice (jak np. kategoryzacja, związek przyczynowo-skutkowy, rozwój) okazują się relatywne kulturowo, a więc podpadające pod problematyzację lub wręcz możliwe do zakwestionowania<sup>2</sup>.

Choć zatem w artykule będę się skupiać na okresie dzieciństwa, jednak trzeba pamiętać, że imperatyw rozwoju został przekuty w ideę rozwoju całościowego. Problematyzacja progresywności jako rządzącej przebiegiem następujących po sobie zmian może być więc odniesiona do wszystkich obszarów refleksji nad człowiekiem, w których rozwój jest wykorzystywany jako argument.

## Podejścia do konceptualizacji rozwoju

Artykułowi nadaję strukturę przez wyróżnienie trzech podejść do konceptualizacji kategorii rozwoju, jakie dają się współcześnie zrekonstruować w obszarze debat w refleksji nad dzieciństwem i wczesną edukacją. Są to:

1. Uniwersalizacja rozwoju
2. Kontekstualizacja/relatywizacja rozwoju
3. Problematyzacja rozwoju (do negacji włącznie)

---

<sup>2</sup> J. Mole, *Mind Your Manners. Managing Business Cultures in the New Global Europe*, 3 wyd., podrozdz. *The geography of thinking*, London 2003, s. 21-22, <http://www.saigontre.com/FDFiles/MindYourManners.pdf> [dostęp 2.11.2014]; R.E. Nisbett, *Geografia myślenia. Dlaczego ludzie Wschodu i Zachodu myślą inaczej*, przekł. E. Wojtych, Sopot 2009.



Gdyby zidentyfikować kluczowe pytania, jakie budują argumentację w każdym z tych podejść, można by uniwersalizację powiązać z ustalaniem strategii zapewniania tego, co zostało zdefiniowane jako rozwój dziecka, kontekstualizację z poszukiwaniem najbardziej trafnego modelu rozwoju, a problematyzację – z radykalnym otwarciem pytania o istnienie rozwoju, co można przedstawić schematycznie (tab. 1).

Tabela 1

## Podejścia do konceptualizacji rozwoju

Podejście	Główne założenie	Kluczowe pytanie
Uniwersalizacja	Przebieg rozwoju ma charakter uniwersalny	Jak zapewnić rozwój dziecka?
Kontekstualizacja/relatywizacja	Rozwój może być interpretowany	Jak rozumieć rozwój?
Problematyzacja/negacja	Pojęcie rozwoju jest wytworem kulturowym	Czy coś takiego jak rozwój w ogóle istnieje?

Dwa ostatnie podejścia obrazują wzrost krytyczności wobec unifikujących celów edukacji formułowanych w języku zobowiązującym jednostkę do czynienia znormalizowanego postępu. Przy czym, kontekstualizacja inicjuje debatę nad różnymi koncepcjami rozwoju, podczas gdy problematyzacja czyni samo pojęcie rozwoju paradygmatycznym<sup>3</sup>, dyskursywnie obciążonym władzą symboliczną i wytwarzających, rozpoznaje jego pozorną naturę jako artefaktu.

## Uniwersalizacja

Istotą kategorii „rozwój” jest linearne ujmowanie życia człowieka i definiowanie go w semantyce ukierunkowanego przyrostu, drogi ku czemuś, co określane jest jako lepsze (bardziej rozwinięte) od stanów poprzedzających. Prowadzi to do powstania swoistego dwukierunkowego imperatywu rozwoju. Z jednej strony, nakłada on na otoczenie dziecka obowiązek tworzenia warunków, których właściwości (definiowane jako jakość) mają sprzyjać tak rozumianemu rozwojowi. Z drugiej, czynią jednostkę zobowiązaną do pracy nad sobą, wpisując ją w nakaz samorozwoju i starań, by określone wymagania zostały spełnione.

<sup>3</sup> Szczegółowe powiązanie kontrowersji wokół kategorii rozwoju z koncepcją paradygmatów przedstawiłam w: D. Klus-Stańska, *Myślenie poza diagnozą i ewaluacją*, s. 71-90.

Zdecydowana większość prac pedagogicznych poświęconych dzieciom budowana jest wokół pytań o ich rozwój, przejawy tego rozwoju i warunki niezbędne do jego zapewnienia. Bezdyskusyjność modelu typowa jest dla rozwiązań o scjencyjnej proveniencji, głównie tych, które zostały zaadaptowane dla potrzeb diagnostycznych i biurokratycznych. One też mają najpoważniejsze konsekwencje biograficzne i są najbardziej podatne na uwikłanie w interesy polityczno-ekonomiczne. Organizującej je kategorii normy rozwojowej nadaje się moc selekcyjną, co czyni z tego podejścia narzędzie segregacji.

Podstawą są tu tezy psychologii rozwojowej. Największy wpływ na utrzymywanie się tego paradygmatu mają koncepcje stadialne, a przede wszystkim teoria Jeana Piageta, w której jako kluczowe identyfikuje się nie jego wskazania o emergentności tego co nazywał rozwojem i niezbędnej dla umysłu samodzielnej eksploracji, ale matrycowość etapów kompetencji. W ten sposób teoria Piageta przestawała być impulsem do tworzenia środowiska życia dziecka, a stała się źródłem wskaźnikowania jego postępów traktowanych w logice normalizacji. Na tej podstawie sformułowano kluczowe założenie o uniwersalności modelu rozwojowego i jego biologicznym uwarunkowaniu. Stało się to następnie podstawą ustalenia tzw. norm rozwojowych i ich aplikacji do praktyki z użyciem wystandaryzowanych narzędzi.

W ten sposób zoperacjonalizowano rozwój, decydując, jakie cechy uznaje się za przejaw rozwoju, a jakie nie, zamykając listę tych cech, a różnice między dziećmi zdefiniowano wertykalnie, zakładając możliwość ustalenia stopnia spełniania normy przez poszczególne dzieci, wskazania obszaru funkcjonowania ponadnormatywnego (tzw. dzieci zdolne) i obszaru normatywnych niedociągnięć (dzieci poniżej tzw. normy rozwojowej). Wykorzystywane jest to jako uzasadnienie decyzji selekcyjnych przez wytwarzanie iluzji obiektywności modelu, z jednoczesnym ignorowaniem jego dyskursywności i wpisania w relacje władzy.

Taki model rozwoju, wyrażony w regułach, które określiłam jako uniwersalizację, należy do dyskursu, który D. Dahlberg, P. Moss, A. Pence nazywają reżimem prawdy i wiążą z dominującym językiem używanym w odniesieniu do wczesnego dzieciństwa, który sam generuje pytania, typu: Jak mierzymy jakość? Jakich standardów potrzebujemy? Jak najlepiej osiągnąć pożądane rezultaty?" itd.<sup>4</sup> Łączy je – jak zauważają – techniczny charakter i perspektywa zarządzania.

---

<sup>4</sup> G. Dahlberg, P. Moss, A. Pence, *Poza dyskursem jakości wczesnej edukacji i opieki. Języki oceny*, przekł. K. Gawlicz, Wrocław 2013, s. 44.

To ujęcie rozwoju zostało dobrze zaadaptowane przez biurokratyczne struktury oświatowe w wielu krajach i jest wykorzystywane na rzecz określonych interesów politycznych, zawłaszczając nie tylko obszar praktyk związanych z opieką i edukacją małych dzieci, ale cały system oświatowy, strategie terapii i edukacyjnego wsparcia. Jego stabilność i wysoki poziom upowszechnienia ma swoje różnorodne źródła. Jako najbardziej znaczące wskazałabym ich dwie grupy, a mianowicie źródła społeczno-polityczne i naukowe<sup>5</sup>.

Pierwsze łączone jest często z oddziaływaniem wolnego rynku; ja – przeciwnie – przyczynę pierwotną lokuję w modelu państwa interwencyjnego, który wyraża się w rządowych działaniach zorientowanych na wzrost kontroli i nasilone sterowanie rynkiem oraz życiem obywateli z użyciem lawinowo mnożonych nieprzejrzystych regulacji prawnych<sup>6</sup>. Bez względu jednak na to, którą z przyczyn uznamy za bardziej przekonującą, daje się zauważyć, że zjawiska wskazywane jako negatywny rezultat ich oddziaływań, czyli zjawiska erodujące edukację, opisywane są podobnie. Dlatego, pomijając w tej chwili dyskusję nad społeczno-politycznymi źródłami technologizacji myślenia o celach placówek dla dzieci, trzeba zauważyć, że ów proces osiąga w Polsce poziom wysokiego zaawansowania. Przejawia się to między innymi w rosnącym uszkolnieniu funkcjonowania przedszkoli (np. przez wprowadzanie planu dnia i ograniczanie czasu swobodnych zabaw dzieci), programocentryczności edukacji, naciskach na działania diagnostyczno-selekcyjne (traktowanych jako wyraz troski o rozwój dzieci). Nieapetyczną kwintesencją centralistycznych działań Ministerstwa Edukacji Narodowej jest kompromitujący rządowy podręcznik, skonstruowany w najgorszych tradycjach lekceważenia realnego poziomu kompetencji dzieci i ich potrzeb poznawczych, wymuszający lekcje oparte na sterowaniu i kontroli, będący przejawem infantyilizującej edukacji do pozorowania wiedzy i niewydolności refleksyjnej<sup>7</sup>.

W niniejszym tekście chciałabym się jednak skupić na drugiej grupie przyczyn – przyczynach tkwiących w teorii naukowej, a przede wszystkim w psychologii rozwojowej.

---

<sup>5</sup> Struktury biurokratyczne (a do takich należy m.in. przedszkole i szkoła) szczególnie upodobały sobie narzędzia pomiaru tzw. przystosowania jednostki oraz gotowości do odpowiedzi na wymagania instytucji (np. gotowości szkolnej). Zunifikowany wychowanek przedszkola i zunifikowany uczeń miał być wygodny dla placówki oświatowej, użyteczny w realizacji jej własnych celów i pozbawiony wyrazistych cech indywidualnych.

<sup>6</sup> Por. B. Śliwerski, *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorszej centralizacji*, Kraków 2013.

<sup>7</sup> D. Klus-Stańska, „Nasz elementarz” – krótki opis daru, który zubaża obdarowanych, *Problemy Wczesnej Edukacji*, 2014, 7(27).

W ostatnich dziesięcioleciach doszło na świecie do stanowczego zakwestionowania zasadności przyjmowania jednego uniwersalnego modelu rozwoju. Zgromadzono ogromną liczbę badawczych danych empirycznych, które pozwoliły na radykalne odrzucenie monopolu teorii psychologii rozwojowej, a nawet zakwestionowanie jej istoty<sup>8</sup>. Jak już wspomniałam, do polskiej psychologii ten nurt analiz nie dotarł, a psychologowie nie podjęli się tłumaczenia nawet najgłośniejszych prac w tym zakresie. To przejaw syndromu wycofania, który na szczęście ominął również pedagogikę. Ta ostatnia żywo reagowała na najbardziej krytyczne nurty refleksji i publikacje, będące punktami zwrotnymi dla teorii edukacyjnych, punktami, które nierzadko zmuszały do zakwestionowania rozległych obszarów osiągnięć dyscypliny. Natomiast polska psychologia rozwojowa postanowiła zamknąć granice przed napływem niewygodnych prac i porzuciła myśl o podjęciu debaty, nawet jeśli polemicznej.

Pojawienie się prac dekonstruujących psychologię rozwojową współwystępowało z powstaniem opozycji wobec uniwersalizujących konceptualizacji rozwoju. Rozwój zaczęto kontekstualizować i relatywizować kulturowo.

## Kontekstualizacja i relatywizacja

Jako przykład teoretycznej kontekstualizacji rozwoju chcę wskazać prace Barbary Rogoff, która opisując dziecięce terminowanie w myśleniu<sup>9</sup>, kwestionuje zasadność myślenia o wspólnym dla wszystkich ludzi przebiegu rozwoju i jego celach z uwagi na istniejące zasadnicze różnicowania kulturowe. Dokonuje ona rozbudowanego powiązania nowych danych psychologicznych na temat tego, co nazywamy rozwojem, z refleksją nad celami edukacji, która ów rozwój ma wspierać. To swoiste połączenie psychologii z kontekstem antropologicznym i pedagogicznym stanowi znakomity materiał pozwalający zobaczyć problematykę rozwoju w zupełnie nowym świetle, a jego niejednoznaczność okazuje się najsilniejszą charakterystyką.

Za sygnałny przykład posłuży mi anegdotycznie przytoczona przez B. Rogoff<sup>10</sup> odpowiedź Indian na propozycję złożoną im w 1944 roku przez pełnomocników rządowych z Wirginii odnośnie wysłania indiańskich

---

<sup>8</sup> B. Bradley, *Visions of infancy: A critical introduction to child psychology*, Oxford 1989; E. Burman, *Deconstructing developmental psychology*, London 1994; J. Morss, *Growing Critical: Alternatives to Developmental Psychology*, London 1996.

<sup>9</sup> B. Rogoff, *Apprenticeship in Thinking. Cognitive Development in Social Context*, New York-Oxford 1990.

<sup>10</sup> Tamże, s. 42.

chłopców na edukację do William and Mary College: „Wy, którzy jesteście mądrzy, musicie wiedzieć, że różne narody mają różne koncepcje spraw, więc nie zrozumiecie nas źle, jeśli nasze koncepcje edukacji nie będą takie same jak Wasze. Mamy już trochę doświadczeń w tym zakresie: kilkunastu naszych młodych ludzi było uprzednio wysłanych do kolegów w północnych prowincjach; byli nauczani we wszystkich Waszych dziedzinach naukowych, ale kiedy wrócili do nas ... [byli] ignorantami we wszystkich aspektach życia w lesie ... nie nadawali się ani na myśliwych, ani na wojowników, ani doradców; nie nadawali się absolutnie do niczego. Jednakże my nie jesteśmy mniej wdzięczni za Waszą uprzejmą ofertę ... i aby to okazać proponujemy, by dżentelmeni z Wirginii przysłali nam tuzin swoich synów, my zajmiemy się z ogromną troską ich edukacją, nauczymy ich wszystkiego, co wiemy, i zrobimy z nich prawdziwych mężczyzn (Drake, *Biography and History of the Indians of North America*)”.

Silne zróżnicowania kulturowe dają się odnotować w odniesieniu do wielu sfer funkcjonowania człowieka. Na przykład, Edwards<sup>11</sup> wskazuje, że hierarchia rozwoju moralnego opisana w koncepcji Kohlberga jest powiązana z systemem politycznym społeczeństwa i z biurokratyczną perspektywą systemową typową dla wielkich społeczeństw industrialnych, ale jest niewłaściwa dla małych tradycyjnych grup plemiennych.

Różnice w konceptualizacji rozwoju i wyprowadzanej z tego edukacji są widoczne nie tylko w przykładach tak jaskrawych odmienności kulturowych, ale także wewnątrz kultur znacznie bardziej spójnych i traktowanych jako względnie jednolite.

Przywołajmy koncepcję kodów językowych B. Bernsteina<sup>12</sup>. Badane przez niego grupy należą do jednego społeczeństwa. A jednak, odmienny język dzieci robotników i dzieci rodziców z klasy średniej wiąże się z różnicami w strategiach rozumienia rzeczywistości. Dzieci mówiące odmiennymi językami żyją w odmiennych światach znaczeń. Ma to poważne konsekwencje edukacyjne, gdyż szkoła transmisyjna, opanowana przez racjonalność i cele klasy średniej, oferuje dzieciom robotników warunki nieczytelne dla nich poznawczo, zaburzając możliwość konstruowania satysfakcjonujących zmian umysłowych.

Powracając do pracy B. Rogoff, można zauważyć, że główna stawiana przez nią teza pedagogiczna dotyczy konieczności dokonywania wnikliwego rozpoznawania potrzeb i celów środowisk rodzinnych i lokalnych, z któ-

<sup>11</sup> Za: tamże, s. 44.

<sup>12</sup> B. Bernstein, *Socjolingwistyczne ujęcie procesu socjalizacji: uwagi dotyczące podatności na oddziaływanie szkoły*, przekł. Z. Babska [w:] *Badania nad rozwojem języka dziecka*, red. G. Shugar, M. Smoczyńska, Warszawa 1980.

rych pochodzą uczniowie, i w konsekwencji – rewidowania i przeformułowania celów edukacji.

Ważność zrozumienia – podkreśla ona – zróżnicowania tego, czego w różnych kulturach oczekuje się, by dzieci się uczyły, jest powiązana z założeniami (...), że myślenie i uczenie się jest funkcjonalnym wysiłkiem podejmowanym przez jednostki, aby rozwiązywać problemy specyficzne w ich kulturze, że procesy rozwojowe różnią się raczej w swoich celach niż posiadają uniwersalne stany finalne, do których wszyscy mają aspirować<sup>13</sup>.

Teza o kulturowym relatywizmie procesów rozwojowych i wynikającej z tego konieczności elastycznego i kulturowo wrażliwego działania edukacji prowadzi nas do trudnych pytań o niekorzystne skutki szkoły, działającej zgodnie z przyjętymi założeniami i programem. W podejściu uniwersalizującym nie stawia się pytania: „Czy szkoła może szkodzić rozwojowi uczniów?”, chyba że w odniesieniu do sytuacji ocenianych jako brak respektowania i realizowania założeń. Obecnie to pytanie jest nie tylko możliwe, ale radykalizuje się w formę: „Czy mogą istnieć szkodliwe cele edukacji?” lub wprost w postać: „Czy szkoła może szkodliwie rozwijać uczniów?”, co lepiej oddaje współczesną debatę nad kategorią rozwoju.

Na pytanie to kilkakrotnie już odpowiadałam twierdząco, podkreślając między innymi istnienie sytuacji, w których im szkoła jest bardziej skuteczna, tym gorzej, a satysfakcje z osiągniętych przez nią efektów przypominają zachwyty nad skutecznością piły tarczowej, która tak sprawnie i owocnie obciąła palec robotnikowi<sup>14</sup>. Również B. Rogoff stwierdza jednoznacznie, że możliwe są złe efekty rozwoju<sup>15</sup>. Jest tak, gdyż – jak wyjaśnia:

W każdej grupie istnieje pewna zgoda co do celów niepożądanych. Ponieważ mamy działać w zgodzie z konsensem co do wartości, istotne jest pytanie, czy to jest konsensus<sup>16</sup>.

Konkludując wątek interpretacyjnej kontekstualizacji rozwoju, można wskazać wynikający z tego zasadniczy wymóg nienarzucania zewnętrznych celów rozwojowych. W tej perspektywie zrelatywizowanego rozumienia rozwoju jest to niezbędny warunek zapewniania edukacji, która w obrębie kultur lokalnych nie jest postrzegana jako jałowa, sprzeczna z ich celami lub wręcz dla nich szkodliwa i opresywna.

<sup>13</sup> B. Rogoff, *Apprenticeship in Thinking*, s. 116.

<sup>14</sup> D. Klus-Stańska, *Ukryta polityczność oceniania szkolnego w świetle radykalnych nurtów socjologicznych*, *Studia Edukacyjne*, 2010, 14, s. 33.

<sup>15</sup> B. Rogoff, *Apprenticeship in Thinking*, s. 117.

<sup>16</sup> Tamże.

## Problematyzacja i negacja

Osobną, znacznie bardziej radykalną drogą kwestionowania uniwersalizującego myślenia o rozwoju dzieci jest jego problematyzacja, prowadząca nawet do negacji istnienia czegoś takiego jak rozwój. Podważenie nie tylko pozytywnych konotacji pojęcia rozwoju jednostki na poziomie normatywnym, ale postawienie pod znakiem zapytania jego warstwy ontycznej jest wyrazem głębokiego przesilenia teoretycznego i momentem, który trzeba uznać za przełomowy.

Postrzeżenie życia jednostki jako rozwoju jest – czego sobie często nie uświadamiamy i czego ja również do niedawna sobie nie uświadamiałam – paradygmatyczne. Wydaje się wręcz, że jest elementem paradygmatu nadrzędnego, projektującego i ujednolicającego nasze myślenie także wówczas, kiedy wydaje się zróżnicowane. Na przykład, w rozdziale jaki napisałam o paradygmatach wczesnej edukacji<sup>17</sup>, choć różnicowałam je z uwagi na odmienne definiowanie rozwoju (kontekstualizowałam), samą ideę życia i zachodzących w jego toku zmian jako rozwoju traktowałam jako oczywistą.

Problematyzacja rozwoju i myślenia o nim jako o celu biograficznym ma wiele źródeł. Szczególną rolę odgrywają tu prace Michela Foucaulta, a zwłaszcza jego koncepcja normalizacji konstytuowanej przez rozproszoną władzę ekspertów oraz wskazane przez niego praktyki klasyfikowania ludzi według określonego kryterium i wynikające z tego praktyki ich dzielenia. Choć Foucault koncentrował swoją uwagę na ciele, jego koncepcje dyscypliny i penalizacji za odstępstwa od tak zwanej normy zachowań, ustalonej w procesie dominacji władzy, odnoszą się do całości społecznego funkcjonowania jednostek. Dzieje się tak, gdyż władza organizuje przestrzeń życia i wynikające z tego warunki jego przebiegu<sup>18</sup>. W odniesieniu do dzieci nadzór i kontrola nad tą przestrzenią osiągają stan wysokiego natężenia.

Kluczowe staje się tu „ćwiczenie” nawyków, standardy, wskaźniki normalności, ale także nagrody i kary. Władza, w ujęciu Foucaulta, „ma raczej kwalifikować, mierzyć, oceniać, hierarchizować niż objawiać się w morderczym błysku, operuje podziałami uwzględniającymi normę”<sup>19</sup>.

---

<sup>17</sup> D. Klus-Stańska, *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska, Warszawa 2009, s. 25-78.

<sup>18</sup> M. Foucault, *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, przekł. T. Komendant, Warszawa 1993.

<sup>19</sup> M. Foucault, *Historia seksualności*, t. 1 – *Wola wiedzy*, przekł. B. Banasiak, T. Komendant, K. Matuszewski, Gdańsk 2010, s. 126.

Jako inne źródło inspiracji dla podejść problematyzujących kategorię rozwoju warto wskazać, inspirowany również Foucaultowskim demaskowaniem gry sił wokół władzy organizującej naszą wiedzę, silny za granicą nurt psychologii krytycznej, wpisany w analizy poststrukturalne. Dokonano w nim radykalnej dekonstrukcji teorii rozwojowych, zarzucając im limitowanie potencjału dzieci<sup>20</sup>, opresywność<sup>21</sup> i ortodoksję<sup>22</sup>. Jak szeroko argumentuje T. Billington, psychologia, wytwarzając swoją wiedzę i pochodzące z niej narzędzia diagnozy, przyczynia się (nieświadomie) do patologizowania różnic między dziećmi, zmedykalizowanego ich segregowania i delokacji, konstruując autorytatywnie obraz „normalnej istoty ludzkiej”. Psychologia działa w ten sposób na użytek zmieniających się regulacyjnych oczekiwań rządowych, a jej autorytet jest budowany na fundamencie założenia, że wiedza naukowa musi pochodzić z jednego tylko modelu uprawiania badań<sup>23</sup>.

Argumenty problematyzujące rozwój tworzą dyskurs nie tylko antynormalizacyjny, ale także antyrozwojowy. Przede wszystkim inicjują bowiem pytania o cały rozwojowy paradygmat, w którym – abstrahując od istnienia zróżnicowanych modeli rozwoju – samo pojęcie rozwoju zachowuje ontologiczny status. Tymczasem, istotną kwestią wydaje się niejednoznaczność tego, co – obojętne w jaki sposób – nazywamy rozwojem jednostki. Na poziomie ontologicznym za pojęciem rozwój kryje się bowiem atrybucja wzrostowa i pozytywne konotacje. Zamyka się pytania o negatywne skutki zmian zwanych rozwojowymi. Zjawisko to identyfikowałam w innym miejscu nazywając ciemną stroną rozwoju<sup>24</sup>. Jako przykład podam tu fakt „rozwojowego” zaniku wrażliwości na dźwięki wszystkich języków świata, mający miejsce około 11 miesiąca życia dzieci, czy obserwowane w psychologii twórczości zjawisko twórczej indolencji ekspertów, polegające na tym, że nadmiar wiedzy redukuje zdolność wytwarzania interakcji twórczej. Więcej przykładów na fakt, że każdy awers progresu ma swój regresywny rewers podaję we wspomnianym artykule.

Rzecz zatem nie w tym, że w rezultacie błędów czy zaniedbań rozwój dziecka został zaburzony lub nie osiągnął możliwego poziomu, ale że roz-

---

<sup>20</sup> T. Billington, *Separating, Losing, and Excluding Children: Narratives of Difference*, London-New York 2000.

<sup>21</sup> E. Burman, *Deconstructing developmental psychology*, London 1994.

<sup>22</sup> J. Morss, *Growing Critical*.

<sup>23</sup> T. Billington, *Pathologizing children: Psychology in education and acts of government*, [w:] *Psychology Discourse Practice: From Regulation to Resistance*, red. E. Burman, G. Aitken, P. Aldred, R. Allwood, T. Billington, B. Goldberg, A. Gordo Lopez, C. Heenan, D. Marks, W. Warner, London 1996, s. 36-54.

<sup>24</sup> D. Klus-Stańska, *Myślenie poza diagnozą i ewaluacją*.



wój określonej sfery czy kompetencji może być równoznaczny z regresem innych obszarów i kompetencji. Zatem, to co nazywamy rozwojem ma zawsze swoją cenę, a każdorazowo rozpoznanie wartości zmiany zależy od układu odniesienia. Nie negując wartości zmiany jako takiej, gdyż właśnie zmiana jest esencjonalnie cechą życia jednostki, można poddać pod debatę to, co przypisujemy określeniu „zmiana rozwojowa”.

Jej problematyzacja zmniejsza gotowość do łatwego poświęcania doświadczeń życiowych dzieci i młodzieży na rzecz linearnie zdefiniowanej zmiany rozwojowej. Utrata pewności co do kierunku zmiany i ważności jej efektów pozbawia edukację spokojnego sumienia oraz pewności, że oferta przedszkoli i szkół jest dobrem społecznym i biograficznym. Wymusza w to miejsce konieczność prowadzenia nieustannej, niemającej finalnego rozstrzygnięcia, refleksji interpretacyjno-krytycznej, mającej na celu rozpoznawanie wciąż od nowa znaczeń, jakie możemy nadać temu co zgotowaliśmy dla najmłodszych pokoleń. Ta nieustanność namysłu prowadzi do zastąpienia oczekiwania na zamykające konkluzje przez rodzaj postawy refleksyjno-krytycznej.

Namysł taki przestaje być przywilejem ekspertów, ale musi być prowadzony w dynamicznych relacjach społecznych. Na przykład, G. Dahlberg, P. Moss i A. Pence nazywają wręcz instytucje dla małych dzieci forami debaty społecznej, w którą powinni zostać włączeni nauczyciele, rodzice, dzieci, badacze uniwersyteccy jako równoprawni ich uczestnicy<sup>25</sup>.

## Przykłady rozwiązań praktycznych

Choć problematyzacja koncepcji rozwoju jest radykalnie krytyczna, zarzeczca jednak powszechnemu pesymizmowi typowemu dla pedagogiki krytycznej i proponuje szereg dobrze opisanych na świecie rozwiązań praktycznych, a sukces niektórych z nich jest imponujący. Podważenie mainstreamowego paradygmatu rozwoju doprowadziło do poszukiwania takich alternatyw edukacyjnych, jak placówki Reggio Emilia dla małych dzieci w koncepcji Lorisa Malagizziego<sup>26</sup>, projekt sztokholmski stanowiący szwedzką rekonstrukcję Reggio Emilia<sup>27</sup>, czy projekty kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji, będące próbą stosowania w praktyce koncepcji Fo-

<sup>25</sup> G. Dahlberg, P. Moss, A. Pence, *Poza dyskursem jakości wczesnej edukacji i opieki*.

<sup>26</sup> Por. tamże; M. Karwowska-Struczyk, *Edukacja przedszkolna. W poszukiwaniu innych rozwiązań*, Warszawa 2011.

<sup>27</sup> G. Dahlberg, P. Moss, A. Pence, *Poza dyskursem jakości wczesnej edukacji i opieki*.

ucaulta i Derridy<sup>28</sup>. Typowe dla nich jest odrzucenie praktyk diagnostyczno-normalizacyjnych, a zamiast tego wytwarzanie społecznej przestrzeni dla permanentnego, krytycznego ustalania znaczeń, wokół których budowane jest funkcjonowanie instytucji dla małych dzieci. W debatę zaangażowane są same dzieci i wszyscy tworzący ich lokalne otoczenie.

Dla nich wszystkich kluczowy staje się dialog, w którym należy szukać pierwotnej inspiracji dla poszukiwania rozwiązań alternatywnych wobec edukacji tradycyjnej, ale który też jako skontekstualizowany głęboko humanistycznie w filozofii dialogu uczynił pozytywistyczne założenia instytucji dla dzieci nonsensownymi.

Również na gruncie polskim mamy frapujący przykład działań wpisujących się w postmodernistyczne dyskursy na temat dziecka i dzieciństwa. Chodzi o prowadzone przez Lucynę Telkę pięcioletnie badania, zorientowane w działaniu na zwiększanie autonomii dzieci w żłobkach<sup>29</sup>. Równie intrygujący, jak sam projekt, jest fakt, że ten rewolucyjny pomysł został w naszym kraju przeoczony i przeszedł właściwie bez echa, podobnie zresztą jak cała myśl Malaguzziego, która przeniknęła do wszystkich krajów Europy Zachodniej, ale w Polsce niemal nieznaną.

Na fundamencie poststrukturalnych przemian teoretycznych powstaje nowa racjonalność myślenia o wczesnych fazach życia człowieka i nowe praktyki z niej wynikające. Za niezbędne uważa się dekonstrukcję istniejących szeroko rozumianych tekstów rządzących edukacją, wytwarzających język, którym mówi się i w którym się myśli o dziecku. Proponowane jest w tym celu podejście rizomatyczne, zaczerpnięte z prac Gillesa Deleuse'a i Felixa Guattari'ego (wykorzystuje to np. G. Naughton), lub zmiana języka przez odrzucenie takich kluczowych kategorii, jak rozwój i jakość (co w swojej pracy robią G. Dahlberg, P. Moss, A. Pence). Celem tych praktyk jest wyzwolenie się nauczycieli z nieuświadomianych wcześniej założeń logiki edukacyjnej i konstruowanie przez nich nowego rozumienia.

## Podsumowanie

Istotą krytycznych, poststrukturalnych debat nad rozwojem jest próba modyfikacji rozumienia rozwoju i rezygnacja z założenia o istnieniu wspólnego wszystkim ludziom schematu, w którym ten rozwój można opisać.

---

<sup>28</sup> G.M. Naughton, *Doing Foucault in Early Childhood Studies. Applying Poststructural Studies*, London-New York 2009.

<sup>29</sup> L. Telka, *Przekształcanie przestrzeni społecznej placówki. Studium społeczno-pedagogiczne na przykładzie żłobków*, Łódź 2007.

Przykładem najbardziej radykalnej zmiany w tym zakresie jest teza, jaką stawia Morss, że coś takiego jak rozwój nie istnieje<sup>30</sup>.

Czy mamy więc do czynienia z luką semantyczną? Czy стоимy przed koniecznością operacji leksykalnej, która każe nam usunąć słowo „rozwój” z języka psychologii czy pedagogiki. Czy wreszcie możemy przyjąć, że człowiek się nie rozwija?

Problem polega na tym, że istnienie procesu zmian nie jest negowane, ale jest on postrzegany jako stawanie się, a nie przyrost. Nie mamy zatem ruchu ku czemuś, choć mamy bezustannie ruch. W pracy pedagogicznej znacznie większe znaczenie zaczyna mieć wrażliwość, przepełniona zacięciem, obserwacja i współdziałanie, niż wdrażanie, popędzanie i pomiar, które w świetle poststrukturalizmu ujawniają swoją nielogiczność, czy – nazwijmy to – nierozwojowość.

Dziecko „rozwija się”, ale rozwój ten jest nie tylko rozumiany w zupełnie inny sposób, ale przyjmuje się, że to rozumienie jest otwarte i relatywne kulturowo. Odrzucenie uniwersalizującego monopolu koncepcji rozwojowych, traktowanych jako uwarunkowanych biologicznie, prowadzi do powstania mozaikowego wielogłosu zróżnicowanych kulturowo i indywidualnie obrazów tego, co w różnych społecznościach uznaje się za rozwój.

Załamaniem się statusu psychologii rozwojowej i składających się na nią koncepcji pozytywistycznych, w połączeniu z krytyczną myślą Michela Foucaulta, doprowadziło edukację na próg zwrotu myślowego, który, moim zdaniem, można porównać z rangą zmiany myślenia, jaką obserwowano na przełomie XIX i XX wieku. O ile tamten zwrot John Dewey nazwał przewrotem Kopernikańskim, w wyniku którego dziecko miało stać się centralnym punktem, wokół którego powinna się obracać cała edukacja, o tyle dzisiejszą sytuację nazwałabym metaforycznie przewrotem Einsteinowskim, który uświadamia nam względność naszych pojęć, pomiarów i rozpoznawania stanów, które w najlepszym przypadku możemy nazwać rozwojowymi z pewnego, wybranego przez nas chwilowo i niekoniecznie trafnego, a z pewnością nie jedyne punktu widzenia.

## BIBLIOGRAFIA

- Bernstein B., *Socjolingwistyczne ujęcie procesu socjalizacji: uwagi dotyczące podatności na oddziaływanie szkoły*, przekł. Z. Babska [w:] *Badania nad rozwojem języka dziecka*, red. G. Shugar, M. Smoczyńska, PWN, Warszawa 1980.
- Billington T., *Pathologizing children: Psychology in education and acts of government*, [w:] *Psychology Discourse Practice: From Regulation to Resistance*, red. E. Burman, G. Ait-

<sup>30</sup> J. Morss, *Growing Critical*.

- ken, P. Aldred, R. Allwood, T. Billington, B. Goldberg, A. Gordo Lopez, C. Heenan, D. Marks, W. Warner, Taylor & Francis, London 1996.
- Billington T., *Separating, Losing, and Excluding Children: Narratives of Difference*, Routledge Falmer, London-New York, 2000.
- Bradley B., *Visions of infancy: A critical introduction to child psychology*, Polity Press, Oxford 1989.
- Burman E., *Deconstructing developmental psychology*, Routledge, London 1994.
- Dahlberg G., Moss P., Pence A., *Poza dyskursem jakości wczesnej edukacji i opieki. Języki oceny*, przekł. K. Gawlicz, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2013.
- Foucault M., *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, przekł. T. Komendant, Wydawnictwo Fundacji Aethaia, Warszawa 1993.
- Foucault M., *Historia seksualności*, t. 1 – *Wola wiedzy*, przekł. B. Banasiak, T. Komendant, K. Matuszewski, Wydawnictwo słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2010.
- Karwowska-Struczyk M., *Edukacja przedszkolna. W poszukiwaniu innych rozwiązań*, Wydawnictwo UW, Warszawa 2011.
- Klus-Stańska D., *Mitologia transmisji wiedzy, czyli o konieczności szukania alternatyw dla szkoły, która amputuje rozum*, *Problemy Wczesnej Edukacji*, 2008, 2(8).
- Klus-Stańska D., *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
- Klus-Stańska D., *Ukryta polityczność oceniania szkolnego w świetle radykalnych nurtów socjologicznych*, *Studia Edukacyjne*, 2010, 14.
- Klus-Stańska D., *Myślenie poza diagnozą i ewaluacją. Pytanie o możliwość zmiany logiki tworzącej edukację*, *Człowiek – Teraźniejszość – Edukacja*, 2013, 4(64).
- Klus-Stańska D., „*Nasz elementarz*” – krótki opis daru, który zubaża obdarowanych, *Problemy Wczesnej Edukacji*, 2014, 7(27).
- Klus-Stańska D., *Wyjść poza reżim imperatywu rozwojowego. Między inspiracjami Rousseau a wpływem myśli Foucaulta na współczesne studia nad dzieciństwem*, *Problemy Wczesnej Edukacji*, 2015, 1(28).
- Klus-Stańska D., Gawlicz K., *Powrót do wyzwolonego dzieciństwa. Wstęp do wydania polskiego*, [w:] *Poza dyskursem jakości wczesnej edukacji i opieki. Języki oceny*, przekł. K. Gawlicz, G. Dahlberg, P. Moss, A. Pence, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2013.
- Mole J., *Mind Your Manners. Managing Business Cultures in the New Global Europe*, 3 wyd., podrozdz.: *The geography of thinking*, Nicholas Brealey Publishing, London 2003, <http://www.saigontre.com/FDFiles/MindYourManners.pdf> [dostęp: 2.11.2014].
- Morss J., *Growing Critical: Alternatives to Developmental Psychology*, Routledge, London 1996.
- Naughton G.M., *Doing Foucault in Early Childhood Studies. Applying Poststructural Studies*, Routledge, London-New York 2009.
- Nisbett R.E., *Geografia myślenia. Dlaczego ludzie Wschodu i Zachodu myślą inaczej*, przekł. E. Wojtych, Wydawnictwo Smak Słowa, Sopot 2009.
- Rogoff B., *Apprenticeship in Thinking. Cognitive Development in Social Context*, Oxford University Press, New York-Oxford 1990.
- Śliwowski B., *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorszej centralizacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Telka L., *Przekształcanie przestrzeni społecznej placówki. Studium społeczno-pedagogiczne na przykładzie żłobków*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2007.

BOGUSŁAW ŚLIWERSKI

*Uniwersytet Łódzki*

## KRYTYCZNIE O METODOLOGICZNYCH PRZESŁANKACH UDZIAŁU NAUKOWCÓW W MIĘDZYNARODOWYM PROGRAMIE PISA/OECD

ABSTRACT. Śliwerski Bogusław, *Krytycznie o metodologicznych przesłankach udziału naukowców w Międzynarodowym Programie PISA/OECD* [The Analysis of Educational Policy Against Simulation of Democracy in Public Education]. *Studia Edukacyjne* nr 38, 2016, Poznań 2016, pp. 21-42. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-3013-7. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.38.2

My article is a succinct overview of macro-Polish governments' evolution over 25 years of political transformation. It is presented from the perspective of education for democracy, in a democracy and not about democracy. I explain how Poles, after they got rid of the monistic doctrine of the totalitarian state, have become subjected to a covert process of democratization of education and the school system. I analyze public education, mechanisms and structures for its management in a way that counteracts democratic change. The school is subjected to political game-makers. It becomes an institution which is painfully ineffective and without a face. This institution destroys tradition and causes intellectual regression.

There are threats to educational reforms which lie not only in the sociopolitical mechanisms, but also and perhaps primarily within the education system, which has not created procedures to eliminate Pharisees of innovation from it. After 25 years of transformation, the Polish educational system is not only partially reprivatized but highly bureaucratic and fully involved in political parties.

**Key words:** democracy, education in democracy, public education, education policy, simulation, change, education reforms, totalitarianism, authoritarianism

### Wprowadzenie

To zdumiewające, że od 1999 roku prowadzone są pod patronatem polskiego rządu międzynarodowe badania kompetencji piętnastoletnich uczniów dla OECD pod nazwą PISA (Programme for International Student

Assesment) bez odsłony rzeczywistych interesów nieprzystającego do naukowych badań oświatowych międzynarodowego konsorcjum<sup>1</sup>, w skład którego wchodzi też nominowani przez Ministerstwo Edukacji Narodowej przedstawiciele nauk społecznych i wysocy urzędnicy tego resortu. Jedynie niektórzy pedagodzy porównawczy czy socjolodzy edukacji w naszym kraju, którzy analizują w ostatnim ćwierćwieczu politykę szkolną w wymiarze globalnym, zwracają uwagę na toksyczny charakter wpływów OECD na systemy edukacyjne w świecie<sup>2</sup>. Jak pisze w jednej ze swoich rozpraw Eugenia Potulicka:

Mimo wymienionych oraz innych opracowań poświęconych wpływowi neoliberalizmu na edukację daleko nam jeszcze do zrozumienia wszystkich mechanizmów wpływu korporacjonizmu na reformy edukacji, wpływu środowisk wielkiego biznesu i korporacji transnarodowych, a przede wszystkim skutków neoliberalnych reform szkolnictwa<sup>3</sup>.

Polakom jest o tyle trudno zrozumieć toksyczny charakter tej ideologii oraz ściśle wpisujących się w nią organizacji międzynarodowych, że politycy posługują się za Margaret Thatcher jedną z naczelnych tez neoliberalizmu, która brzmi inaczej, ale ma skutkować dokładnie tak samo, jak w okresie państwa totalitarnego, a mianowicie, że „nie ma alternatywy”. W tym sensie rządzący wiedzą, że nikt nie będzie tego sprawdzał, gdyż dorośli w Polsce są w swej większości jeszcze wychowankami poprzedniego ustroju. Polski system oświatowy, podobnie jak amerykański, znajduje się w sytuacji ciągłych reform, w „ruchu reform”, toteż trudno odróżnić rzeczywistą reformę od zmiany edukacyjnej na mniejszą skalę.

---

<sup>1</sup> Na stronie internetowej Instytutu Filozofii i Nauk Społecznych PAN w Warszawie jeszcze dwa lata temu wymieniano w grupie tego konsorcjum następujące podmioty: Australian Council for Educational Research (ACER) – Australia; Analyse des systèmes et des pratiques d'enseignement (aSPe); cApStAn Linguistic Quality Control; DIPF Educational Research and Educational Information; Educational Testing Service (ETS); Institut for Laererutdanning of Skoleforskning (ILS); Leibniz-Institute for Science Education (IPN); National Institute for Educational Policy Research (NIER); (CRP) Henri Tudor and Universite de Luxembourg (EMACS); "Westat" – Stany Zjednoczone Ameryki i IFiS PAN/IBE – MEN. W 2015 r. zniknęła adnotacja jakoby był jakikolwiek związek między członkiem konsorcjum IFiS PAN a IBE-MEN. Usunięto instytucję, która *de facto* jest głównym podmiotem organizującym, finansującym i odpowiadającym za upublicznione wyniki diagnoz

[http://ifispan.waw.pl/index.php?lang=pl&m=page&pg\\_id=98](http://ifispan.waw.pl/index.php?lang=pl&m=page&pg_id=98) [dostęp: 22.01.2015].

<sup>2</sup> Piszę o tym szerzej w: B. Śliwerski, *Polityczny a naukowo bezkrytyczny monitoring i ewaluacja danych oświatowych*, Pedagogika Społeczna, 2013, 4.

<sup>3</sup> E. Potulicka, *Neoliberalne reformy edukacji w Stanach Zjednoczonych. Od Ronalda Reagana do Baracka Obamy*, Kraków 2014, s. 10.

Program PISA realizuje komercyjna organizacja polityczna, która włącza na swoje przedsięwzięcie naukowców, wywierając bardzo silny wpływ na poddanie rozwiązań edukacyjnych w narodowych systemach kształcenia procesom globalnego rynku i uniwersalizacji kształcenia dzieci oraz młodzieży. W istocie, wyniki tych badań w jakiejś mierze służą przede wszystkim rządzącym do gromadzenia potrzebnych im danych, by skuteczniej manipulować opinią publiczną. Międzynarodowy Program PISA/OECD wybiórczo bada i porównuje osiągnięcia uczniów w wieku piętnastu lat już z 70 państw świata w trzech zakresach wiedzy i umiejętności: matematycznych, czytelniczych i z nauk przyrodniczych. Jak stwierdza w najnowszym Raporcie PISA 2012 sekretarz generalny OECD Angel Gurria, coraz więcej państw interesuje się osiągnięciami edukacyjnymi uczniów w innych krajach, by dzięki porównaniu z wynikami rodzimych diagnoz móc podnosić na wyższy poziom jakość kształcenia oraz pomóc rządzącym w określaniu dla niej jak najlepszych warunków<sup>4</sup>.

W światowej literaturze z nauk społecznych badania OECD, UNDP są niczym innym, jak jedynie monitoringiem o charakterze polityczno-analitycznym wykorzystywanym do otrzymywania danych o przyczynach i skutkach prowadzonej przez rządy polityki publicznej. Ich celem jest pozyskiwanie danych o wybranych wskaźnikach, dzięki którym władze i inni aktorzy tych informacji o uzyskanym stanie rozwoju będą mogli mówić o osiągnięciu celów i wykorzystywaniu przydzielonych im środków finansowych przez organizacje międzynarodowe, jak np. Bank Światowy, Międzynarodowy Fundusz Walutowy, Unia Europejska. Monitoring polityki, a nie żadne badanie naukowe jest tu procesem rejestrowania zmian kluczowych zmiennych po ich implementacji. Zadaniem monitoringu jest określenie, czy te zmiany są wynikiem przyjętej przez władzę polityki<sup>5</sup>.

Czescy naukowcy, którzy, w odróżnieniu od polskich, włączyli się do Programu PISA, zapewnili sobie nie tylko niezależność od rządzących, ale także uzyskali gwarancje do powiązania politycznego charakteru diagnozy z możliwością rozwiązywania istotnych dla nauk pedagogicznych problemów badawczych. W 2006 roku wybitny uczyony Jan Průcha z Czeskiej Akademii Nauk pisał o swoim niezadowoleniu z braku reakcji Czeskiego Towarzystwa Pedagogicznego na już drugą edycję wyników badań PISA w sytuacji, kiedy miała w tym kraju miejsce medialna, a dezorientująca społeczeństwo kam-

---

<sup>4</sup> PISA 2012 Ergebnisse im Fokus Was 15-Jährige wissen und wie sie dieses Wissen einsetzen können, <http://www.oecd.org/berlin/themen/PISA-2012-Zusammenfassung.pdf> [dostęp: 23.01.2015].

<sup>5</sup> *Analýza a tvorba veřejných politik. Přístupy, metody a praxe*, red. Arnošt Veselý, Martin Nekola, Praha 2007, s. 338.

pania informacyjna o rzekomym upadku czeskiego szkolnictwa<sup>6</sup>. Słusznie uważał, że uzyskane w tym pomiarze dane należy poddawać ponownej analizie, z zastosowaniem wyników badań i metod nauk ekonomicznych, socjologicznych, a także etnopedagogicznych.

Dzisiaj Czesi przyznają, że zaletą monitoringu oświatowego, bo tak w istocie klasyfikowane są na świecie tego typu badania, jest zgromadzenie i wolny dostęp do danych o pomierzonych zmiennych edukacyjnych w wielu państwach i według tej samej metodyki diagnostycznego postępowania. Pozwala to na prowadzenie względnie dobrej analizy komparatystycznej danych empirycznych. Słabą stroną tego monitoringu stanowi jego powierzchowność, która jest pochodną charakteru danych jako takich, bez możliwości ingerowania przez podmiot badający w zmienne niezależne. Czesi zwracają uwagę na jeszcze jedną istotną okoliczność tego programu.

Wykorzystywanie międzynarodowych statystyk prowadzi do tego, że bada się przede wszystkim to, co państwo, międzynarodowe i międzyrządowe organizacje badać „pozwalają”<sup>7</sup>.

Także niemieccy pedagodzy wielokrotnie protestowali przeciwko propagandowemu wykorzystywaniu przez rząd badań PISA do usilnej polityki centralizowania systemu szkolnego w tym kraju. Zwracali przede wszystkim uwagę na takie kwestie, które czynią nieporównywalnymi dane w tej międzynarodowej klasyfikacji i swoistym rankingu, jak:

1) Zadania testowe PISA w około 60% są tajne, toteż nie mogą być sprawdzone naukowo pod kątem ich rzetelności, trafności, obiektywności itp.

2) PISA jest kierowaną interesami ekonomiczno-politycznymi diagnozą na zamówienie organizacji zmierzających do globalnej kontroli i podporządkowywania systemów edukacyjnych ekonomizacją i technologizacją edukacji.

3) Zadania PISA nie uwzględniają narodowych kultur uczenia się i ich podstaw kształcenia ogólnego, tym samym testują umiejętności, których uczniowie w ogóle nie rozwijali w swojej edukacji, gdyż nie były one uwzględnione w programach kształcenia.

---

<sup>6</sup> T. Janík, V. Najvarová, *Problémy školního vzdělávání ve světle výzkumů TIMSS a PISA (Porovnání situace v České Republice a v Německu, [w:] Školní vzdělávání. Zahraniční trendy a inspirace, Praha 2006, s. 107.*

<sup>7</sup> H. Geissler, M. Mouralová, *Komparativní přístupy při zkoumání veřejných politik, [w:] Současná metodologická otázky veřejné politiky, red. M. Nekola, H. Geissler, M. Mouralová, Praha 2011, s. 188.*



4) Istnieją zasadnicze różnice między państwami, w których do szkół częściej duży odsetek dzieci imigrantów, a te ze względu na niższe kompetencje językowe uzyskują także niższe osiągnięcia w testach PISA.

5) Test PISA mierzy w przeważającym stopniu umiejętności rozwiązywania testów, a nie ich rzeczywiście specjalistyczne kompetencje. Udział w tym programie i podporządkowywanie polityki jego instrumentom niszczy procesy autonomii edukacji w powiązaniu z takimi kategoriami współczesnej pedagogiki humanistycznej, jak indywidualizm, kształcenie, emancypacja.

6) Zadania w PISA powstawały w specyficznej tradycji językowej i myślenia, w tym szczególnie obszaru anglojęzycznego, co skutkuje problemami translatorskimi.

7) Odmierna jest też nie tylko kultura uczenia się w poszczególnych krajach, ale i motywacja uczniów do uczestniczenia w tych badaniach; np. Sjoeborg porównał motywację osiągnięć u uczniów przystępujących do zadań PISA na Tajwanie i w Korei Południowej, gdzie – jak się okazało – przed przystąpieniem do wypełniania testów uczniowie musieli odśpiewać hymn narodowy. Natomiast, uczniowie szkół norweskich i duńskich pytali o osobiste korzyści, jakie będą dla nich wynikały z wypełnienia tych testów, a w związku z tym, że nie sprawiały im one zadowolenia, nie traktowali poważnie rozwiązywania zadań.

8) Prowadzenie badań wśród piętnastolatków sprawia, że nie objęto nimi w wielu krajach większej populacji, tzw. słabych uczniów, gdyż oni nie uczęszczają do szkół. Tak np. w Turcji w tym wieku do szkół chodziło 54%, w Meksyku 58%, a w Niemczech 96,3% młodzieży. Oznacza to, że szczególnie uczniowie słabi, którzy są objęci edukacją w tym wieku, zaniżają krajowe wyniki testów.

9) Pomija się w grupie czynników rzutujących przecież na wyniki PISA takie, jak np. formy uczenia się (frontalne nauczanie w Finlandii i Korei Płd.) czy polityczne rozwiązania typu wcześniejszy obowiązek szkolny, egzaminy państwowe, całodniowa opieka szkolna, małe klasy, krótszy czas pracy nauczycieli itp.<sup>8</sup>

Analityk badań PISA – Rudolf Messner (Universität Kassel) twierdzi, że nie jest uprawnione na ich podstawie wnioskowanie o jakości kształcenia w którymkolwiek z systemów szkolnych na świecie, gdyż pomiar ten jest

---

<sup>8</sup> K.-H. Heinemann, *Verhindern PISA und Bologna Bildung?* Pädagogik, 2008, 4; F.-O. Radtke, *Die Erziehungswissenschaft der OECD – Aussichten auf die neue Performanz-Kultur*, [w:] <http://dgfe-aktuell.uni-duisburg.de/hefte/heft27/beitrag6.pdf> [dostęp: 3.11.2013]; H. Fend, *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*, Weinheim u. München 1998.

wyraźnie ograniczony do kilku subzmiennych i pomija zupełnie kwestie edukacji literacko-estetycznej i społeczno-politycznej. PISA w ogóle nie bierze pod uwagę wiedzy testowanych uczniów z zakresu historii, nauk o społeczeństwie, języków obcych, a i w zakresie czytelnictwa nie dostrzega wagi fantazji, symboliki, poetyki itp., jak też pomija umiejętności krytyczne i etyczne uczniów, które są przecież kluczowym komponentem tych przedmiotów. OECD eksponuje w tych badaniach przede wszystkim skutki ekonomiczne procesu kształcenia, a nie społeczne i kulturowe<sup>9</sup>.

Także czescy socjologzy – Jan Keller i Lubor Tvrđý analizując makroekonomiczne i makrospołeczne wskaźniki rozwoju społeczno-gospodarczego państw demokratycznych oraz korelując je ze wskaźnikami wykształcenia obywateli, zweryfikowali hipotezę, w świetle której dzięki rozwojowi społeczeństwa wiedzy można będzie wreszcie rozwiązać niemalże wszystkie problemy egzystencjalne, w tym związane ze wzrastającym bezrobociem<sup>10</sup>. Wystarczyło przyjrzeć się temu, jaki zachodzi związek między tymi zmiennymi w krajach o znacznie dłuższym procesie swobodnego dostępu do szkolnictwa wyższego, niż miało to miejsce w krajach socjalistycznych. Jak się okazuje, nawet podwojenie odsetka osób z wyższym wykształceniem nie wpływa na większą zdolność do konkutowania na wolnym rynku czy na obniżenia stopy bezrobocia<sup>11</sup>.

Badali związek między zmiennymi: wysokość PKB na jednego mieszkańca w latach 2001-2003 a odsetkiem osób z wyższym wykształceniem, by przekonać się, że jest on nieistotny statystycznie (współczynnik korelacji Spearmana wyniósł 0,3, podobnie jak współczynnik korelacji Pearsona = 0,3). Najlepszym przykładem okazały się tu takie państwa jak Grecja, Luksemburg, czy Austria, w których odsetek osób z wyższym wykształceniem był na bardzo niskim poziomie, daleko poniżej średniej państw UE, natomiast PKB jest w tych państwach wyższe, niż np. Niemczech, gdzie występuje wyższy wskaźnik osób z wyższym wykształceniem, ale za to niższe PKB. Paradoksalnie we Włoszech, w których notuje się najniższy wskaźnik osób z wyższym wykształceniem, PKB osiąga wyższy poziom, aniżeli w Holandii, Wielkiej Brytanii, Finlandii, czy Danii, gdzie z kolei sytuacja jest odwrotna<sup>12</sup>.

Podobnie i hipoteza jakoby wskaźnik przedsiębiorczości był ściśle powiązany z poziomem wykształcenia w państwach UE została odrzucona,

<sup>9</sup> Za: T. Janik, V. Najvarová, *Problémy školního vzdělávání ve světle výzkumů TIMSS a PISA*, s. 113 i n.

<sup>10</sup> J. Keller, L. Tvrđý, *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*, Praha 2008.

<sup>11</sup> Tamże, s. 9.

<sup>12</sup> Tamże, s. 14-15.

gdyż wskaźnik korelacji między tymi czynnikami wyniósł: według Spearmana - 0,22, a według Pearsona - 0,27. W tym przypadku na macierzy owych zmiennych można było znaleźć takie państwa, jak Portugalia i Grecja, w których przypadało 90 przedsiębiorców na 1000 mieszkańców, ale poziom wyższego wykształcenia w tych krajach jest poniżej średniej krajów UE, w tym najniższy występuje w Portugalii. Wskazuje się przy tym, że tak wysoki poziom przedsiębiorczości w tych krajach wynika z działalności w obszarze turystyki, usług i rolnictwa. W stosunku do tych państw, do których należała też w tym okresie Polska, Czechy, czy Włochy, znacznie niższy wskaźnik przedsiębiorczości odnotowano w krajach o znacznie wyższej średniej odsetka osób z wyższym wykształceniem, ale o bardzo niskim poziomie przedsiębiorczości, dalece poniżej średniej państw UE<sup>13</sup>.

Wzięto wreszcie pod uwagę związek między bezrobociem a liczbą osób z wyższym wykształceniem i w tym przypadku korelacja ta okazała się nieistotna statystycznie, bowiem współczynnik Pearsona wyniósł 0,28, a Spearmana - 0,21. Na przykład, Polska i Słowacja, w których w tym okresie był najwyższy odsetek osób bezrobotnych, należała do grupy państw z niemalże najniższym odsetkiem osób z wyższym wykształceniem. Podobnie było w Grecji, na Litwie i we Włoszech. Tymczasem, równie wysoki poziom bezrobocia można było odnotować w takich krajach z wyższym od średniej odsetkiem osób z wyższym wykształceniem, jak Finlandia, Francja, czy Estonia. Weryfikowano także to, czy sytuacja ulegnie zmianie, jeśli uwzględnimy się w ramach wskaźnika „bezrobocie” fakt jego długotrwałego występowania, ale i w tym przypadku nie odnotowano istotnie wysokiej zmiany, gdyż jeśli lepiej było w Finlandii i Francji, to znacznie pogorszyło się w Belgii i Niemczech<sup>14</sup>. Autorzy formułują następujący wniosek:

Kraje europejskie, w których proces kształcenia osiągnął wyższy wskaźnik już 50 lat temu, także dzisiaj znacznie różnią się między sobą tak w zakresie poziomu rozwoju ekonomicznego, jak i w rozwiązywaniu problemów społecznych swoich obywateli. Ani jeden, ani drugi czynnik nie jest warunkowany odsetkiem osób z wyższym wykształceniem w danej populacji<sup>15</sup>.

Dla wyników badań PISA nie ma żadnego znaczenia struktura ustroju szkolnego, a więc to, w jakim typie szkoły dokonywany jest ów pomiar, skoro jedynym kryterium jest tu wiek nastolatków. To prawda, że po to zostały opracowane przez ekspertów UNESCO - a stosowane w obecnej postaci - na 29. Posiedzeniu Konferencji Generalnej w listopadzie 1997 roku

<sup>13</sup> Tamże, s. 16.

<sup>14</sup> Tamże, s. 17.

<sup>15</sup> Tamże, s. 19.

Międzynarodowe Standardy Klasyfikacji Kształcenia – ISCED (International Classification of Education), żeby można było dzięki tej standaryzacji dokonywać porównań systemów i osiągnięć szkolnych<sup>16</sup>. Nie można także z tych testów wyciągać wniosków, że lepiej jest, jak uczniowie uczęszczają do mniej licznych klas, bo znajdziemy w rankingu PISA kraje, w których wysokie osiągnięcia mają uczniowie z licznych klas szkolnych.

Tymczasem, polityka oświatowa III RP ma już coraz mniej wspólnego z jej charakterem narodowym, kulturowym, a coraz silniej determinowana jest przez OBCYCH. Na przykład, program EUROPA 2012, który został ogłoszony w 2010 roku jako element strategii Unii Europejskiej, określa przekształcanie państw UE zgodnie z modelem gospodarczym opartym na wiedzy i innowacjach, niskoemisyjnej gospodarce i wysokiej stopie zatrudnienia oraz na spójności gospodarczej, społecznej i terytorialnej. Po kilku edycjach badań PISA w Polsce, odpowiedzialne zań kadry zostały przesunięte z niezależnego strukturalnie i politycznie resortu edukacji Instytutu Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk do podległego centralnej władzy oświatowej, a więc interesom polityków – Instytutu Badań Edukacyjnych. Tego przesunięcia socjalizacyjnego nie komentowano w naszym kraju i nie dociekano powodów jego zaistnienia. Być może dlatego, że część zadań eksperckich na rzecz PISA projektują i oceniają niemalże ci sami naukowcy, ale już nie na rzecz szeroko pojmowanej oświaty, tylko na zlecenie rządowego (powiązanego interesami rządzącej koalicji partyjnej) pracodawcy. To także wyjaśnia powody, dla których polska strona rządowa zgodziła się w OECD na rygory organizacyjne tych badań, które naruszają ich naukową wiarygodność, by nie można było oceniać ich rzetelności, trafności oraz poprawności analizy jakościowej uzyskanych danych.

Pojawiają się na różnych portalach internetowych reakcje publicystów, refleksyjnych nauczycieli na polityczny wymiar badań PISA, który w żadnej mierze nie przyczynia się do naprawy polskiego systemu szkolnego i jakości kształcenia. Jeśli już, to zapewne korzyści z tego mają biurokraci zainteresowani wzmacnianiem metodyki pomiaru dydaktycznego w szkołach. Paweł Kasprzyk – prezes Off Fundacji opublikował w październiku 2014 roku w Internecie, w tłumaczeniu na język polski, List Otwarty do dyrektora Biu-

---

<sup>16</sup> Zob. Aneks [w:] J. Průcha, *Pedagogika porównawcza. Podręcznik akademicki*, red. B. Śliwerski, Warszawa 2004. Pierwsza wersja ISCED została opracowana w latach 70. XX w. i przyjęta na 35. posiedzeniu UNESCO w Genewie w 1975 r., a następnie przyjęta na 20. posiedzeniu Konferencji Generalnej UNESCO w Paryżu w 1978 r. Była ona jednak krytykowana za to, że została strukturalnie zbyt podporządkowana amerykańskiej strukturze szkolnictwa, w związku z czym nie nadawała się do porównań systemów szkolnych w innych krajach świata. Ostatnia korekta tej klasyfikacji miała miejsce w 2011 r. [za:] [http://ec.europa.eu/eurostat/ramon/other\\_documents/isced\\_2011/ISCED\\_2011.zip](http://ec.europa.eu/eurostat/ramon/other_documents/isced_2011/ISCED_2011.zip) [dostęp: 28.10.2013].

ra PISA/OECD – dra Andreasa Schleichera, jaki skierowali uczeni z wielu państw świata, a uczestniczących w tym programie. Niestety, strona ta została „usunięta”, ale śledząc politykę oświatową w naszym kraju, zdołałem jej treść skopiować. Przytoczę tu główną część tego Listu, w której jego sygnatariusze zwracają uwagę nie tylko na negatywne skutki rankingów PISA.

*Oto niektóre z problemów, powodujących nasz niepokój:*

– o ile zestandaryzowane testy stosowano w wielu krajach od dziesięcioleci (pomimo poważnych zastrzeżeń co do ich reprezentatywności i miarodajności), badania PISA doprowadziły do umocnienia roli testów i ilościowych miar. Choćby w USA na wyniki PISA powoływano się uzasadniając program „Wyścig do Szczytów”, oparty na intensywnym użyciu standardowych testów do oceny uczniów, nauczycieli oraz administracji, wbrew powszechnym zastrzeżeniom dotyczącym rozlicznych niedoskonałości testów, jako źródła oceny (proszę zauważyć np. niewyjaśniony spadek Finlandii w rankingach);

– trzyletni cykl badań spowodował znaczące przesunięcie celów edukacyjnych polityk zainteresowanych krajów. Koncentrują się one na krótkoterminowych projektach poprawy wyników, ignorując badania pokazujące, że zmiany w edukacji zajmują dekady, a nie kilkuletnie cykle. Wiemy na przykład z licznych badań, że status nauczycieli ma przemożny wpływ na jakość kształcenia, że ten status różni się bardzo znacznie pomiędzy krajami i kulturami i nie da się go łatwo zmienić w krótkookresowych programach naprawczych;

– koncentrując się na wąskich i łatwo mierzalnych zagadnieniach, rankingi PISA odwracają uwagę od celów trudniej poddających się ilościowym porównaniom, jak rozwój fizyczny, moralny, obywatelski i artystyczny. Powoduje to niebezpieczne zawężenie zbiorowej świadomości celów edukacji;

– jako organizacja rozwoju gospodarczego, OECD w naturalny sposób ocenia oświatę z ekonomicznej perspektywy. Jednakże przygotowanie młodych kobiet i mężczyzn do efektywnego zatrudnienia nie jest jedynym ani nawet nie jest głównym celem publicznej edukacji. Chodzi w niej również o przygotowanie uczniów do uczestnictwa w demokracji, do stanowienia o sobie, do osobistego rozwoju i do szczęśliwego życia;

– w odróżnieniu od ONZ, UNESCO i UNICEF, których mandat do działań na rzecz poprawy edukacji i warunków życia dzieci na świecie jest jasny i niepodważalny, OECD takiego mandatu nie ma. Nie dysponuje również żadnym efektywnym mechanizmem uczestnictwa w demokratycznym procesie podejmowania decyzji;

– dla realizacji badań PISA i licznych innych działań, które im towarzyszą, OECD uruchomiła „partnerstwo prywatno-publiczne” angażujące międzynarodowe organizacje komercyjne, rynkowo korzystające z deficytów – realnych lub tylko wyobrażonych – ujawnianych i odkrywanych w badaniach PISA. Niektóre z tych orga-

nizacji świadczą komercyjne usługi na rzecz amerykańskich szkół i szkolnych okręgów na wielką skalę, angażując się również w plany rozwoju prywatnego sektora podstawowej oświaty w Afryce, gdzie OECD zamierza wprowadzić swój program PISA;

- wreszcie, co jest niewątpliwie najważniejsze: ów szczególny reżim testów szkodzi dzieciom, prowadzi do zubożenia szkolnych klas, nieuchronnie wprowadzając do ich życia wciąż nowe wersje uproszczonych testów, schematyczne scenariusze lekcji oferowane przez zewnętrznych dostawców, ograniczając autonomię nauczycieli. W ten sposób PISA podnosi jeszcze wystarczająco już wysoki poziom stresu w naszych szkołach, zagrażając samopoczuciu zarówno dzieci, jak nauczycieli.

Wszystko to stoi w otwartym konflikcie z **szeroko akceptowanymi zasadami dobrej edukacji i demokratycznej praktyki:**

- żadna reforma nie powinna opierać się na pojedynczej ocenie stosującej w dodatku szczególnie wąskie kryteria;

- żadna reforma nie może ignorować ważnej roli czynników pozaedukacyjnych, wśród których socjoekonomiczne nierówności pomiędzy krajami mają znaczenie przemożne. W wielu krajach, łącznie z USA, nierówności wzrosły dramatycznie na przestrzeni ostatnich 15 lat, co wyjaśnia rosnącą przepaść między edukacją bogatych i ubogich – żadna edukacyjna reforma, choćby doskonale zaprojektowana, nie ma wielkich szans na odwrócenie tego trendu;

- OECD, jak każda organizacja tak głęboko wpływająca na życie zainteresowanych krajów i środowisk, musi być otwarta na udział członków tych wspólnot w demokratycznych decyzjach jej dotyczących;

Piszemy nie tylko w celu wskazania wad i problemów. Chcemy również **zapropnować konstruktywne pomysły i sugestie**, które mogą złagodzić wskazane wyżej kłopoty. Lista nie jest żadną miarą kompletna, niemniej pokazuje, jak można próbować zmieniać edukację, unikając tego rodzaju negatywnych efektów ubocznych. Należy zatem:

- opracować alternatywę dla rankingowych tabel: sposoby przedstawiania wyników, bardziej odporne na sensacyjne prezentacje w mediach i raportach. Porównywanie na przykład krajów rozwijających się, gdzie praca piętnastoletnich dzieci jest powszechną praktyką z krajami pierwszego świata nie ma żadnego sensu edukacyjnego ani politycznego, za to tworzy przestrzeń dla zarzutów edukacyjnego kolonializmu, wymierzonych w OECD;

- zapewnić miejsce w dyskusji oraz w podejmowaniu decyzji przedstawicielom odpowiednio do celów szerokiego spektrum środowisk i naukowych specjalności: obecnie największy wpływ na międzynarodową ocenę systemów edukacji mają specjaliści w dziedzinie psychometrii, statystyki i ekonomii. Oczywiście należy im się miejsce przy stole, ale należy się ono również bardzo wielu innym grupom: rodzicom, edukatorom, przedstawicielom administracji, liderom lokalnych wspólnot,

uczniom wreszcie, jak również naukowcom z takich dziedzin jak antropologia, socjologia, językoznawstwo oraz sztuka i dyscypliny humanistyczne. Pytanie, co i jak próbujemy mierzyć w międzynarodowych ocenach systemów edukacji powinno się stać przedmiotem dyskusji angażującej wskazane środowiska na lokalnym, krajowym i międzynarodowym poziomie;

– włączyć w określanie celów, standardów i metod badania systemów edukacji organizacje krajowe i międzynarodowe, których cele wykraczają poza ekonomiczne aspekty publicznej oświaty i które koncentrują się na zagadnieniach zdrowia, rozwoju osobowości, satysfakcji i szczęściu uczniów oraz nauczycieli. Lista powinna zawierać wspomniane wyżej organizacje ONZ, ale również organizacje nauczycieli, rodziców i pracowników administracji, by wymienić tylko kilka z bardzo długiej listy;

– ujawnić bezpośrednio i pośrednio koszty badań PISA, tak, by podatnicy zainteresowanych krajów byli w stanie wskazać alternatywne sposoby wydawania milionów dolarów i by mogli zdecydować, czy partycypacja w PISA jest rzeczywiście tym, czego chcą;

– zaprosić niezależne zespoły fachowców do obserwacji i kontroli badań PISA i stosowanych w nich procedur od ich określania do wykonania, by problematyczne kwestie dotyczące statystycznych metod i algorytmów obliczania punktacji mogły być uczciwie skonfrontowane z podnoszonymi zarzutami;

– ujawnić szczegóły zaangażowania i rolę komercyjnych podmiotów w przygotowaniach, przeprowadzeniu i publikowaniu badań PISA, by uniknąć rzeczywistego lub pozornego konfliktu interesów związanych z ewentualną podwójną działalnością;

– wyhamować rozpedzoną lokomotywę testów. By zyskać czas na dyskusję o podniesionych tu sprawach na szczeblu lokalnym, krajowym i międzynarodowym, należy rozważyć pominięcie kolejnego cyklu badań. Dałoby to szansę na wykorzystanie zbiorowej wiedzy wynikającej z sugerowanych rozważań do stworzenia nowego, lepszego modelu badań<sup>17</sup>.

Konieczna jest zatem odsłona założonych i rzeczywistych funkcji OECD/PISA. Nie bez znaczenia jest bowiem to, kto zleca badania, kto zamawia ich wyniki, jaka jest ich metodologia oraz w jaki sposób są one ujawniane i komentowane. Dzięki studiom i rozprawom E. Potulickiej mamy przekonujące dowody, że to Bank Światowy i OECD, a nie raczej polskiego stanu i narodu, wymagają zmian w strukturach systemów edukacji i programów kształcenia. Te zaś muszą być zgodne z oczekiwaniami ich benefi-

<sup>17</sup> List Otwarty do dyrektora Biura PISA/OECD dra Andreasa Schleichera, przekł. P. Kasprzyk, <http://offfundacja.pl/list-otwarty-do-dyrektora-pisa-dra-andreasa-schleichera/> [dostęp: 10.10.2014].

cjentów. Zanim bowiem ów Bank udzieli pomocy (gwarancji) finansowej państwom, które o nią zabiegają, musi mieć gwarancje sponsorowania powyższego konsorcjum. Poznańska pedagog słusznie zatem upomina się o to, by Polaków

(...) skłonić do refleksji nad bezkrytycznym naśladowaniem tego, „co lepsze, bo zachodnie”, szczególnie na temat testów, ich jakości i wpływu na procesy nauczania-uczenia się”<sup>18</sup>.

Nie ma dalej sensu kreowanie kolejnych mitów na temat Programu PISA – ani histeryczne ani euforyczne reagowanie przez polityków na tak diagnozowane osiągnięcia uczniów w ich krajach jest nieuzasadnione<sup>19</sup>. Najważniejszy w edukacji jest bowiem nauczyciel, a więc ten, który rozstrzyga w toku prowadzonych przez siebie zajęć o tym, kogo wspierają, a kogo zniechęcają do dalszego uczenia się, do samokształcenia. Polskim uczniom potrzebni są jak najlepsi nauczyciele, pasjonaci, zaangażowani, a nie kolejni ministrowie i wiceministrowie, dyrektorzy departamentów, czy nawet centralnych placówek nadzoru lub doskonalenia, gdyż ci funkcjonują *de facto* dla samych siebie. Ani z nimi, ani z ich resortowymi ekspertami wcale nie jest w polskim szkolnictwie lepiej. I nie będzie, bo to nie od nich zależy jego rzeczywisty poziom.

Nie bez znaczenia jest zatem jakość procesu kształcenia – to, co wydarza się w czasie zajęć dydaktycznych, spotkań uczniów z ich nauczycielami. Już chyba nikt nie podważy tego, że o jakości nawet tak mierzonych wyników w zakresie wiedzy i umiejętności piętnastolatków decyduje przede wszystkim ich środowisko rodzinne oraz wczesne wspomaganie w żłobkach, przedszkolach tych, którzy w nim nie odnajdują właściwego wsparcia. O losach pomiaru PISA decydują także procesy demograficzne, gospodarcze i polityczne w każdym z państw, w wyniku których występuje zupełnie inne nasycenie określonego rodzaju środowisk pochodzenia uczniów. W państwach wielokulturowych zwraca się przecież uwagę na to, jak poważnie rzutują na wyniki pomiaru wiedzy i umiejętności kompetencje komunikacyjne dzieci imigrantów.

W Polsce podtrzymuje się mit pozytywnej wartości udziału polskiej młodzieży w programie PISA bez wskazania na jego realne skutki, a co gorsza – bez odniesienia do wysokości kosztów ponoszonych z tego tytułu przez budżet naszego państwa a rzekomych korzyści. Wydaje się jednak, że jedynymi beneficjentami tego programu są przede wszystkim jego organiza-

<sup>18</sup> E. Potulicka, *Neoliberalne*, s. 20.

<sup>19</sup> O manipulacji polskich polityków i realizatorów nie tylko badań PISA piszę szerzej w: B. Śliwerski, *Edukacja (w)polityce. Polityka (w)edukacji*, Kraków 2015.



torzy i realizatorzy. Nigdzie nie wykazano pozytywnych skutków dla państwa i polskiego systemu szkolnego. Być może jest to powodem zmian nie tyle w kierownictwie, co sposobie i zakresie nadzorowania tego projektu przez rządzących. Początkowo koordynował i przeprowadzał polską część międzynarodowego programu badawczego zespół naukowców z Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, w którego składzie był i nadal jest m.in. socjolog dr hab. Michał Federowicz, prof. IFiS. W 2011 roku został on dyrektorem Instytutu Badań Edukacyjnych.

Publikacją, którą eksponuje na stronie IFiS PAN jest praca pod jego redakcją<sup>20</sup>. Zapewne nie było potrzeby uprzystępnienia zainteresowanym innej jeszcze literatury na ten temat, w tym także krytycznej. Mamy tu informację o zakresie zadań IBE:

IBE jest placówką badawczą prowadzącą interdyscyplinarne badania naukowe nad funkcjonowaniem i efektywnością systemu edukacji w Polsce. Instytut uczestniczy w krajowych i międzynarodowych projektach badawczych, przygotowuje raporty, sporządza ekspertyzy oraz pełni funkcje doradcze. Od 1 października 2010 r. Instytut zgodnie z Ustawą o instytutach badawczych z dnia 30 kwietnia 2010 r. (Dz.U. Nr 96, poz. 618) przyjął formę instytutu badawczego. Funkcjonuje pod nadzorem Ministra Edukacji Narodowej<sup>21</sup>.

Pracownicy tego Instytutu przyznają, że staranna i krytyczna analiza wyników PISA jest

(...) obowiązkiem każdego badacza zjawisk oświatowych, a wsłuchiwanie się w rezultaty tych analiz – podstawowym obowiązkiem polityków edukacyjnych<sup>22</sup>.

Tej jednak, poza głęboką afirmacją i apologetyką programu w ich wydaniu, nie doczekaliśmy się po dzień dzisiejszy.

Nic dziwnego, skoro jeden z trzech autorów – Maciej Jakubowski, a także prof. Zbigniew Marciniak byli przez dłuższy czas badaczami i nadzorującymi te badania jako wiceministrowie edukacji. Trzeba jednak zaznaczyć, że wspomniana tu rozprawa pracowników IBE jest jedną z pierwszych w naszym kraju prób odsłonięcia nie tyle kulis owych badań, ile prób zmierzenia się socjologów i pedagogów z założeniami metodologicznymi i wynikami międzynarodowych badań, dzięki którym można uzyskać statystyczną zaledwie fotografię stanu i poziomu osiągnięć szkolnych piętnastolatków. Nie

---

<sup>20</sup> Badanie PISA. *Umiejętności polskich gimnazjalistów – pomiar – wyniki – zadania testowe z komentarzami*, red. Michał Federowicz, Warszawa 2007.

<sup>21</sup> O instytucie, <http://www.ibe.edu.pl/pl/o-instytucie/misja> [dostęp: 22.01.2015].

<sup>22</sup> R. Dolata, M. Jakubowski, A. Pokropek, *Polska oświata w międzynarodowych badaniach umiejętności uczniów PISA OECD. Wyniki, trendy, kontekst i porównywalność*, Warszawa 2013, s. 128.

znajdziemy w rozprawie warszawskich socjologów i pedagogów ani jednego odniesienia do poważnej naukowo krytyki PISA w świecie i nieuprawnionego wyciągania wniosku z ich wyników. Nie uwzględniono nawet polskich publikacji, w tym Mirosława J. Szymańskiego i Zbigniewa Kwiecińskiego, którzy przeprowadzili wielokrotnie lepsze od PISA diagnozy rzeczywistych powodów analfabetyzmu i uwarunkowań różnicowania osiągnięć szkolnych wśród uczniów polskich szkół<sup>23</sup>.

Politycy oświatowi doskonale zdają sobie sprawę z tego, że przejmując prawo do prowadzenia badań porównawczych i oceniania na ich podstawie własnego zarządzania szkolnictwem, deprecjonują ich obiektywny status. Traktują je bowiem jak środek legitymizujący konstytucyjne organy władzy, a delegitymizujący projekty opozycji. Tymczasem, jeśli MEN – władzy oświatowej jako mocodawcy dla wykonawcy badań (IBE jest instytutem, podlegającym MEN) zależy na nadaniu politycznego charakteru oceniającego wyniki badań, często ukrywają głębsze przesłanki ich założeń metodologicznych i zastosowanych procedur, ponieważ zależy im na wydobyciu pewnych faktów i ukryciu innych.

(...) badania oceniające nie mogą być niczyją własnością: nikt nie powinien swobodnie rozporządzać ani ich procedurą, ani wynikami. Badanie oceniające musi zawsze być własnością publiczną, dostępną analizie i krytyce w otwartym dyskursie<sup>24</sup>.

Mimo że K. Konarzewski nigdzie wprost nie odnosi się w swoim podręczniku z metodologii badań oświatowych do analizowanych tu badań PISA, to jednak czytelne jest dla mnie jego przesłanie:

Ocenianie sprowadzone do porównania wielkości z góry przyjętych zmiennych (np. wyników testowania osiągnięć lub częstości stosowania danego podręcznika) ignoruje problem wartości celów praktyki. (...) Takie podejście zaciera świadomość konfliktów i blokuje debatę w sprawie porządku społecznego, politycznej legitymizacji i autorytetu, bez której każde badanie oceniające pozostanie uzurpacją<sup>25</sup>.

---

<sup>23</sup> Por.: Z. Kwieciński, *Problematyka odpadu szkolnego we wsi peryferyjnej*, Kwartalnik Pedagogiczny, 1970, 3, 4; tenże, *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*, Poznań-Olsztyn 2000; tenże, *Wykluczanie. Badania dynamiczne i porównawcze nad selekcjami społecznymi na pierwszym progu szkolnictwa*, Toruń 2002; tenże, *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*, Toruń-Olsztyn 2002; tenże, *Bezbronni. Odpad szkolny na wsi*, Toruń 2002; M.J. Szymański, *Procesy selekcyjne w szkolnictwie ogólnokształcącym*, Warszawa 1988; tenże, *Selekcyjne funkcje szkolnictwa a struktura społeczna*, Warszawa 1996.

<sup>24</sup> K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Warszawa 2000, s. 95.

<sup>25</sup> Tamże.

## **Konfrontacja PISA z metodologicznymi przesłankami ogniw naukowego procesu badawczego**

W Polsce do kanonu metodologicznych lektur z metodologii nauk społecznych w pedagogice zalicza się rozprawy psychologów, socjologów, ale i samych pedagogów. W żadnym polskim podręczniku do metodologii badań w naukach społecznych, w tym pedagogicznych, nie znajdziemy nawet jednego podrozdziału na ich temat. Jak zatem mamy kształcić w uniwersytetach socjologów, pedagogów, a nawet politologów, czy ekonomistów do rozumienia istoty i ograniczeń tego programu, skoro nie mogą uzyskać podstawowych danych na temat jego teoretycznych i metodologicznych przesłanek?

Niestety, wszyscy „milczą” na temat wartości badań OECD/PISA tak, jakby w ogóle nie mieściły się w obszarze badań naukowych. Tym samym możemy przyjąć hipotezę, że PISA jest diagnozą osiągnięć szkolnych młodzieży w tym tylko sensie naukowym, że wykorzystuje się do realizacji jedynie niektórych jej ogniw naukowych metod. Dotyczy to konstruowania narzędzi diagnostycznych, zasad doboru próby i statystycznej analizy danych empirycznych. Gdyby jednak badania naukowe miały sprowadzać się tylko i wyłącznie do tych faz, to byłoby nie do przyjęcia.

Z czym mamy do czynienia w przypadku PISA? Z programem politycznym czy naukowymi badaniami osiągnięć edukacyjnych piętnastolatków? O tym, że nie mamy tu do czynienia z badaniami *stricte* naukowymi świadczy wiele elementów, o których piszą także naukowcy z różnych państw je realizujących. Wskazują na to już cele diagnozy, które mają wyraźnie polityczny, a nie naukowy charakter.

Program OECD/PISA stawia sobie za cel wspólne opracowanie takich wskaźników i długofalowe ich rozwijanie – „dostrajanie” do rzeczywistych potrzeb współczesnego świata i długofalowej polityki edukacyjnej<sup>26</sup>.

Nazwa „Program PISA” jednoznacznie wskazuje na to, że mamy tu do czynienia z zamysłem politycznym, którego twórcy, koordynatorzy i realizatorzy odwołują się jedynie wybiórczo do metodologii badań naukowych. Naukowcy IFiS PAN przyznają się do tego, kiedy piszą:

---

<sup>26</sup> Cele i opis programu PISA, [http://www.ifispan.waw.pl/index.php?lang=pl&m=page&pg\\_id=99](http://www.ifispan.waw.pl/index.php?lang=pl&m=page&pg_id=99) [dostęp: 26.01.2015].

Program PISA podbudowuje tę troskę rygorystyczną metodologią, która umożliwia przełożenie wyników międzynarodowych badań na praktyczne wnioski dla polityki oświatowej poszczególnych krajów<sup>27</sup>.

Owo podbudowanie programu politycznego instrumentarium naukowym ma służyć przede wszystkim do upełnomocnienia wiarygodności naukowej czegoś, co z postępowaniem naukowym tylko częściowo ma coś wspólnego. Pozwala to rządzącym wykorzystać niezdolność przeciętnego statystycznie odbiorcy do zrozumienia leżących u podstaw tego programu założeń politycznych rządu, złożoności i nieczytelność procedur oraz warunków uzyskania określonych wyników diagnozy.

Terminu „badanie” używa się tu w niedopuszczalny w nauce sposób, czyli jako stronnictwo służenie jakiejś sprawie. Zakłada się świadome manipulowanie danymi w celu udowodnienia z góry przyjętej tezy. Badacz, który jest zleceniodawcą, realizatorem i podmiotem wartościującym uzyskane dane – jak ma to miejsce m.in. w Polsce, gdzie w badaniach PISA uczestniczy na wszystkich etapach tego projektu wiceminister edukacji – nie jest bezstronny, gdyż „(...) czuje się odpowiedzialny za konsekwencje wynikające z prowadzenia badań i ogłaszania ich wyników”<sup>28</sup>. Ogłoszenie wyników badań PISA staje się co trzy lata okolicznością chwały lub tragedii dla sprawujących urząd w MEN, dlatego zwalczają pozanaukowymi argumentami każdy przejaw krytyki tego programu<sup>29</sup>. Politycy nie potrzebują badań, których istotą będzie dociekanie prawdy o edukacji i jej uwarunkowaniach, gdyż są im potrzebne diagnozy oparte na sondażu diagnostycznym do celów makiawelistycznych, do manipulowania społeczeństwem, by móc realizować cele polityczne. Nie ma to znaczenia, czy czynią pod pozorem troski o wartości edukacji, o rzekome kształcenie młodych pokoleń.

Lekceważyliśmy przez lata nauki o polityce i ich metodologię badań, bo pozostała nam jeszcze w pamięci ordynarna politologia w służbie totalitarnego reżimu sowieckiego. Niestety, ale państwami rządzą politycy, a nie eksperci, a zatem im są potrzebne badania, które pozwolą odwracać uwagę od realnych problemów edukacji, ekscytować wynikami *de facto* nic nie znaczącymi dla praktyki, bo i z niej niewyprowadzanymi. Celem badań potrzebnych politykom jest pozyskiwanie danych, które pozwolą im radzić

<sup>27</sup> Tamże.

<sup>28</sup> K. Konarzewski, *Jak uprawiać*, s. 8.

<sup>29</sup> Zob. P. Kasprzyk, List otwarty do Minister Katarzyny Hall i prof. Zbigniewa Marciniaka; Z. Marciniak, „Odpowiedź prof. Zbigniewa Marciniaka o polskich danych PISA”; P. Kasprzyk, Do Prof. Marciniaka ponownie w: <http://offfundacja.pl/listy-otwarte-do-minister-katarzyny-hall-i-prof-zbigniewa-marciniaka/> [dostęp: 10.10.2014].

sobie z codzienną rzeczywistością, aby móc ją lepiej kontrolować i czerpać korzyści dla własnych środowisk. Jak pisze W. Philips Shively:

Jeżeli chcemy zrozumieć dlaczego tak się dzieje i jeżeli chcemy umieć kontrolować to, co się dzieje – to musimy uprościć nasze postrzeganie rzeczywistości<sup>30</sup>.

Socjotechnika sterowania społeczeństwem polega na tym, by budować pozytywny wizerunek działań władzy, chociaż nie ma ona z diagnozowanymi przez podległe jej służby badawcze (resortowe, a więc zależne od władzy instytucje) faktami bezpośredniego związku. Kiedy rząd nie ma się czym pochwalić w sferze edukacyjnej, to jedynym „atutem”, na który może wskazać (tak, jakby to rzeczywiście mogło zależeć od jego polityki oświatowej) są hurraoptymistyczne interpretacje statystycznych danych, najlepiej międzynarodowych. Przejawem tych działań jest wybiórcze prezentowanie przez resort wyników osiągnięć z testów wiedzy i kompetencji uczniów, żeby można było mówić i pisać o sukcesach polskiej szkoły. Wcale to nie oznacza, że propagandowo skrojone dane są nieprawdziwe. Liczby są liczbami, a z faktami się nie dyskutuje, tylko przyjmuje je na wiarę. Im silniej propagandziści rządzących będą eksponować międzynarodowy, ba – światowy charakter takich badań, tym trudniej społeczeństwu przyjąć, że jest to tylko i wyłącznie osłona dla biznesowych interesów.

Polski rząd od lat i z premedytacją wykorzystuje program badań OECD/PISA do podejmowania strategicznych decyzji o znaczeniu dla władzy. Sięga po badania, które mają największy oddźwięk, ale wymagają specjalistycznego przygotowania do zrozumienia ich istoty i zasadności (bez-)stosowanej interpretacji danych. Nic dziwnego, że w takiej sytuacji mogą one angażować „bezwzględnych i złaknionych sławy adiunktów”<sup>31</sup> lub złaknionych innych gratyfikacji profesorów. Gdyby polskiej władzy, MEN, rzeczywiście zależało na uzyskaniu odpowiedzi na pytanie: jaka jest dynamika zmian w jakości wykształcenia, a więc w nabywanym poziomie osiągnięć uczniów w naszym systemie szkolnym, to zainwestowałaby w program badań podłużnych, bo tylko takie mogłyby wnieść naukowo wiarygodną na nie odpowiedź.

Badania PISA stanowią wprawdzie komparatystykę danych oświatowych, to jednak nie zostały one uzyskane w wyniku badań podłużnych. To są badania poprzeczne, które polegają na jednorazowym pomiarze zmiennej zależnej (wiedza i umiejętności) oraz zmiennych pośredniczących w odpo-

<sup>30</sup> W.P. Shively, *Sztuka prowadzenia badań politycznych*, przekł. Elżbieta Hornowska, Poznań 2001, s. 14.

<sup>31</sup> Tamże, s. 47.

wiednio do reguł statystycznych pomiarów dobranej próbie. Jak słusznie pisze o tego typu badaniach Krzysztof Konarzewski, są to substytuty eksperymentu, gdyż tworzy się grupy reprezentujące wartości interesującej badacza zmiennej niezależnej, a po zbadaniu zmiennej zależnej wykrywa zależności między nimi. Badacz nie ingeruje jednak w przebieg zmiennej niezależnej, a więc nie jest podmiotem wprowadzającym potencjalne zmiany, lecz „korzysta ze zróżnicowania, które wytworzyło samo życie”<sup>32</sup>. Nie wolno zatem na ich podstawie wnioskować o występowaniu jakiegokolwiek dynamiki zmiennej zależnej w wybranej próbie badawczej. Nie dotyczą one przecież pomiaru osiągnięć szkolnych tych samych respondentów w kolejnych latach ich życia i rozwoju.

Badacz nie diagnozuje w ten sposób, w jakim stopniu założone w jego modelu teoretycznym zmienne niezależne (płeć, wykształcenie rodziców, poziom ekonomiczny rodziny itp.) wpływają na zmienne zależne (np. osiągnięcia testowe), gdyż nie są to badania eksperymentalne. Badacz na podstawie operacji statystycznych między zmiennymi wnioskuje co najwyżej o tym, w jakim stopniu te zmienne są ze sobą „powiązane” lub „nie powiązane”, a więc na ile ten związek między nimi jest silny, słaby lub w ogóle nie występuje. Tego typu diagnozy mają swoją wartość poznawczą, ale ich autorzy sami potwierdzają niejako między wierszami w jednej ze swoich rozpraw, że PISA pozwala jedynie „rzucić światło” na przyczyny możliwego postępu u uczniów pierwszych lat edukacji w szkołach ponadgimnazjalnych, bowiem prezentowane badanie „nie jest studium podłużnym”<sup>33</sup>. Tymczasem, nasi południowi sąsiedzi, Czesi, skorzystali z możliwości poszerzenia badań PISA o narodową wersję w sposób właściwy, bowiem skonstruowali projekt PISA-L, to znaczy PISA-Longitudinalna<sup>34</sup>.

Czescy naukowcy postanowili zbadać, zgodnie z powyższą metodologią, czy i jaką rolę odgrywają na progu przejścia ze szkoły średniej II stopnia do szkoły wyższej prymarne i sekundarne czynniki środowiskowe. Przypomnieli tezę Sorokina z 1959 roku, w myśl której w nowoczesnych społeczeństwach to szkoła systematycznie przejmuje selektywną funkcję rodziny w dostępie jednostek do dóbr kultury i wykształcenia. Sprawdzali, czy funkcja ta realizuje się sprawiedliwie, niejako bezpośrednio w wyniku dziedzicznych zdolności dzieci (także dziedzictwa materialnego rzutującego na

<sup>32</sup> K. Konarzewski, *Jak uprawiać*, s. 65.

<sup>33</sup> R. Dolata, M. Jakubowski, A. Pokropek, *Polska oświata w międzynarodowych badaniach*, s. 85.

<sup>34</sup> N. Simonová, P. Soukup, *Působení primárních a sekundárních faktorů sociálního původu na vysokou školu v ČR: výsledky výzkumu PISA-L*, [w:] *Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení*, red. Petr Matějů, Jana Straková, A. Veselý, Praha 2010.

efektywność uczenia się), czy częściowo niesprawiedliwie, skoro nie wszyscy mają ten sam dostęp do kształcenia. Czeska grupa dokonała najpierw analizy światowej literatury na temat niejasnych wpływów społecznych źródeł trajektorii kształcenia dzieci i młodzieży, by przygotować własny model badań podłużnych przy okazji PISA, a więc z udziałem uczestników tego programu, a nie dodanych wyników innych respondentów.

Głównym problemem badawczym czeskich badaczy PISA było: Jaką rolę odgrywają prymarne i wtórne czynniki społecznego wpływu uczniów szkół średnich na ich przyjęcie do szkoły wyższej w Republice Czeskiej? W analizie tej uwzględnili: środowisko rodzinne respondentów, ich zdolności uczenia się, płeć, typ ukończonej szkoły średniej i indywidualne aspiracje do dalszych studiów. PISA-L realizowana była w jej edycjach z lat 2003 i 2006 na tej samej próbie badawczej, która z racji zachowania dobrowolności udziału była w drugim pomiarze dużo mniejsza, ale i tak wystarczająca do wyciągnięcia wniosków z otrzymanych wyników<sup>35</sup>. W roku 2003 uzyskano odpowiedzi od 6320 uczniów szkół średnich, zaś w trzy lata później spośród nich odliczyło się ich 21%, czyli 1300. Dla zachowania porównywalności struktury badawczej analizą objęto trzy czynniki: 1) obiektywną charakterystykę rodzinnego środowiska społecznego (międzynarodowy wskaźnik ESCS – Economic, Social and Cultural Status); 2) typ ukończonej szkoły średniej; 3) aspiracje studiowania w szkole wyższej<sup>36</sup>.

Z czeskich badań podłużnych analizy źródeł nierówności społecznych rzutujących na zdanie egzaminu do szkoły wyższej wynika, że ma tu miejsce pozytywna korelacja między społeczno-ekonomicznymi czynnikami a mentalnymi zdolnościami uczniów. Zatem, im wyższy jest status społeczny rodziny respondentów, tym wyższy dziedziczą oni IQ. Do szkół ogólnokształcących o charakterze proakademickim uczęszczają uczniowie bardziej uzdolnieni (aż 90% absolwentów tzw. wieloletniego gimnazjum dostaje się na studia).

Podobna zależność dotyczy społecznego statusu rodziców i typów ukończonych przez nich szkół średnich oraz podjętych studiów. W tym świetle selekcja uczniów do poszczególnych typów szkół średnich, zróżnicowanych ze względu na ich program-profil ogólnoakademicki lub zawodowy oraz poziom egzekwowanych w nich wymagań potwierdza genetyczną zależność między społecznym środowiskiem życia uczniów a typem wybieranych przez nich szkół<sup>37</sup>.

---

<sup>35</sup> *(Ne)rovné šance na vzdělání. Vzdělanostní nerovnosti v České Republice*, red. P. Matějů, J. Straková i in., Praha 2006.

<sup>36</sup> Tamże, s. 304 i n.

<sup>37</sup> Tamże, s. 318.

Jak się okazało, przy tych samych umiejętnościach uczniów i zbliżonym statusie społecznym ich rodzin, także ze względu na fiksację w zakresie aspiracji, istnieje ogromna przepaść co do prawdopodobnego podjęcia studiów w szkole wyższej między absolwentami średnich szkół zawodowych a szkół ogólnokształcących. To rodzice najsilniej determinują dalszą ścieżkę edukacyjną dzieci. Z badań podłużnych wynika, że:

(...) czeskie szkoły nie odgrywają (nie potrafią odegrać) w procesie kształtowania się aspiracji oraz w przejściu ze szkoły średniej do wyższej właściwie żadnego znaczenia. Ich rola spoczywa w zakonserwowaniu czy raczej umocnieniu kolejnej ścieżki edukacyjnej u piętnastolatków (a w przypadku wieloletnich gimnazjów, to nawet 3 lata wcześniej)<sup>38</sup>.

## Zakończenie

Jeśli nie wyciągniemy z naukowej komparatystyki wniosków, to wkrótce, także w Polsce, nastąpi faza wykluczania z uniwersytetów i struktur eksperckich krytycznych wobec powyższej polityki naukowców, stygmatyzowania ich, a ze szkolnictwa publicznego znikną na długie lata oddolne innowacje, rodzime eksperymenty pedagogiczne oraz będą zredukowane treści, które jeszcze w ramach obowiązującego *curriculum* nawiązują do narodowej tradycji i kultury. Warto zatem szukać odpowiedzi na pytanie, czy rzeczywiście Polacy muszą przejść kolejną lekcję – tym razem ukrytego – totalitaryzmu, który za pomocą poprawnej politycznie globalnej edukacji nie tylko wzmocni rozproszoną władzę głównie ekonomicznych interesów, ale przede wszystkim zacznie niszczyć narodowe fundamenty kultury duchowej, suwerenności państwowej i podmiotowości obywateli?

Konieczne jest wprowadzenie przez polskich naukowców do podręczników z diagnostyki edukacyjnej oraz do metodologii badań pedagogicznych części analityczno-krytycznej dotyczącej Międzynarodowego Programu PISA/OECD. Pozwoli to z jednej strony na zmianę kultury myślenia krytycznego wśród kadr nauczycielskich i pedagogicznych, ale także zmusi polityków do liczenia się z naukowymi podstawami metodologii badań oświatowych. Jak trafnie pisze K. Konarzewski:

Proces badawczy to twórcza wymiana sugestii płynących ze świata teorii i świata empirii. Wizja końca wpływa na jego początek, a początkowe przedzałożenia wpływają na koniec. Świadome uczestnictwo w tym procesie jest niemożliwe bez skutecznego porozumiewania się, czyli ujmowania tego, co intuicyjne i mgliste, w inter-

<sup>38</sup> Tamże, s. 320



subiektywnych pojęciach, tak by stało się jasne i wyraźne, ujawniło swoje mocne i słabe strony<sup>39</sup>.

Nie może być jednak kontynuowany proces uczestniczenia Polski w Międzynarodowym Programie PISA, który ma służyć tylko i wyłącznie pijarowi Ministerstwa Edukacji Narodowej oraz indywidualnym korzyściom części naukowców, którzy rozmijają się nie tylko z metodologią badań naukowych, ale też unikają jej bezwzględnego stosowania w praktyce.

## BIBLIOGRAFIA

- Analýza a tvorba veřejných politik. Přístupy, metody a praxe*, red. Arnošt Veselý, Martin Nekola, Sociologické Nakladatelství SLON, Praha 2007.
- Badanie PISA. *Umiejętności polskich gimnazjalistów – pomiar – wyniki – zadania testowe z komentarzami*, red. Michał Federowicz, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa: 2007.
- Dolata R., Jakubowski M., Pokropek A., *Polska oświata w międzynarodowych badaniach umiejętności uczniów PISA OECD. Wyniki, trendy, kontekst i porównywalność*, Wydawnictwo UW, Warszawa 2013.
- Fend H., *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*, Juventa Verlag, Weinheim u. München 1998.
- Geissler H., Mouralová M., *Komparativní přístupy při zkoumání veřejných politik*, [w:] *Současné metodologické otázky veřejné politiky*, red. M. Nekola, H. Geissler, M. Mouralová, Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum, Praha 2011.
- Heinemann K.-H., *Verhindern PISA und Bologna Bildung? Pädagogik*, 2008, 4.  
[http://ec.europa.eu/eurostat/ramon/other\\_documents/isced\\_2011/ISCED\\_2011.zip](http://ec.europa.eu/eurostat/ramon/other_documents/isced_2011/ISCED_2011.zip) [dostęp: 28.10.2013].
- [http://ifispan.waw.pl/index.php?lang=pl&m=page&pg\\_id=98](http://ifispan.waw.pl/index.php?lang=pl&m=page&pg_id=98) [dostęp: 22.01.2015].
- <http://offfundacja.pl/list-otwarty-do-dyrektora-pisa-dra-andreasa-schleichera/> - [dostęp: 10.10.2014].
- <http://offfundacja.pl/listy-otwarte-do-minister-katarzyny-hall-i-prof-zbigniewa-marciniaka/> [dostęp: 10.10.2014].
- <http://www.ibe.edu.pl/pl/o-instytucie/misja> [dostęp: 22.01.2015].
- [http://www.ifispan.waw.pl/index.php?lang=pl&m=page&pg\\_id=99](http://www.ifispan.waw.pl/index.php?lang=pl&m=page&pg_id=99) [dostęp: 26.01.2015].
- J. Průcha, *Pedagogika porównawcza. Podręcznik akademicki*, red. B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Janík T., Najvarová V., *Problémy školního vzdělávání ve světle výzkumů TIMSS a PISA (Porovnání situace v České Republice a v Německu)*, [w:] *Školní vzdělávání. Zahraniční trendy a inspirace*, Karolinum, Praha 2006.
- Keller J., Tvrdý L., *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*, Sociologické nakladatelství, Praha 2008.
- Konarzewski K., *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, WSiP, Warszawa 2000.

<sup>39</sup> K. Konarzewski, *Jak uprawiać*, s. 9.

- Kwieciński Z., *Problematyka odpadu szkolnego we wsi peryferyjnej*, Kwartalnik Pedagogiczny, 1970, 3, 4.
- Kwieciński Z., *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*, Edytor, Poznań-Olsztyn 2000.
- Kwieciński Z., *Bezbronni. Odpad szkolny na wsi*, Toruń 2002.
- Kwieciński Z., *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*, Wydawnictwo UMK, Toruń-Olsztyn 2002.
- Kwieciński Z., *Wykluczanie. Badania dynamiczne i porównawcze nad selekcjami społecznymi na pierwszym progu szkolnictwa*, Toruń 2002.
- (Ne)rovné šance na vzdělání. Vzdělanostní nerovnosti v České Republice, red. P. Matějů, J. Straková i in., ACADEMIA, Praha 2006.
- PISA 2012 Ergebnisse im Fokus Was 15-Jährige wissen und wie sie dieses Wissen einsetzen können, <http://www.oecd.org/berlin/themen/PISA-2012-Zusammenfassung.pdf> [dostęp: 23.01.2015].
- Potulicka E., *Neoliberalne reformy edukacji w Stanach Zjednoczonych. Od Ronalda Reagana do Baracka Obamy*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2014.
- Radtke F.-O., *Die Erziehungswissenschaft der OECD – Aussichten auf die neue Performanz-Kultur*, [w:] <http://dgfe-aktuell.uni-duisburg.de/hefte/heft27/beitrag6.pdf> [dostęp: 3.11.2013].
- Shively W.P., *Sztuka prowadzenia badań politycznych*, przekł. Elżbieta Hornowska, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2001.
- Simonová N., Soukup P., *Působení primárních a sekundárních faktorů sociálního původu na vysokou školu v ČR: výsledky výzkumu PISA-L*, [w:] *Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení*, red. Petr Matějů, Jana Straková, A. Veselý, Sociologické Nakladatelství SLON, Praha 2010.
- Szymański M.J., *Procesy selekcyjne w szkolnictwie ogólnokształcącym*, PWN, Warszawa 1988.
- Szymański M.J., *Selekcyjne funkcje szkolnictwa a struktura społeczna*, IBE, Warszawa 1996.
- Śliwerski B., *Edukacja (w)polityce. Polityka (w)edukacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015.
- Śliwerski B., *Polityczny a naukowo bezkrytyczny monitoring i ewaluacja danych oświatowych*, Pedagogika Społeczna, 2013, 4.

ZBYSZKO MELOSIK

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza  
w Poznaniu*

## TECHNOLOGIZACJA ŻYCIA I TOŻSAMOŚCI W KULTURZE WSPÓŁCZESNEJ

ABSTRACT. Melosik Zbyszko, *Technologizacja życia i tożsamości w kulturze współczesnej* [Technologization of Life and Identity in Contemporary Culture]. *Studia Edukacyjne* nr 38, 2016, Poznań 2016, pp. 43-59. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-3013-7. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.38.3

The author of article considers the growing role of technology in contemporary society in the context of its role in creating identity and shaping the daily life. Various aspects of Ellul's conception of technological determinism are reconstructed, including the problem (lack) of freedom in relationships between the individual and technology as well as the problem of annihilation of time and space. The main problem of article is analysed both on the micro and the macro levels, considering the possible contradictions in the use of modern technology devices.

**Key words:** technology, identity, technological determinism, Ellul, mobile phone

W najnowszej historii myśli społecznej pojawiły się – w relacji do roli technologii – dwa odmienne podejścia. Łączy je przekonanie o ogromnym ich wpływie na rozwój cywilizacji. Ocena tego zjawiska jest jednak odmienna. W pierwszym podejściu uważa się technologie za „triumfalny symbol postępu ludzkości”, jak również za remedium na wszystkie problemy społeczne<sup>1</sup>. W drugim technologie postrzegane są jako zniewalające i alienujące

---

<sup>1</sup> M.R. Smith, *Technological Determinism in American Culture*, [w:] *Does Technology Drive History?: The Dilemma of Technological Determinism*, red. M.R. Smith, L. Marx, Cambridge 1994, s. 8.

zarówno całe społeczeństwa, jak i poszczególne jednostki, nieuchronnie zmuszone do pasywności w ich obliczu<sup>2</sup>.

Analizując role nowych technologii we współczesnym społeczeństwie, dostrzegam pewien paradoks. Oto, w świecie rosnącego prymatu nowych technologii, które definiują kształt rzeczywistości i rekonstruują tożsamość, ponownej, wręcz zdumiewającej aktualności nabierają rozważania J. Ellula sprzed kilku dekad, wpisujące się w dużym stopniu w drugie podejście. Warto je więc krótko przedstawić – w kontekście współczesnym, w relacji do problemu władzy/wolności.

I tak, twierdzi on, że rozwoju technologii zatrzymać nie można, bowiem jej immanentną cechą jest to, że „nieodwołalnie postępuje naprzód” – „z istoty swojej nie może pozostać [ona] statyczna”, „nie może przestać rozwijać się”. Przy czym, „rozwojowość ta ma także swój wymiar przestrzenny; technologia nie może uzyskać odpowiedniego rozmachu, dopóki nie jest zastosowana wszędzie. Nie może pozostawić żadnej dziedziny nie-naruszonej”<sup>3</sup>. Tak więc, o ile „w przeszłości technologia była pochłaniana przez cywilizację, której była częścią”, to obecnie „stała się (...) pochłaniającym elementem, w ramach którego wszystko jest usytuowane”. O ile kiedyś technologia była podporządkowana, obecnie „przekształciła się w swoją własną nieodwołalność”, a rzeczywistość konstruowana jest wokół jej „własnej racjonalności”<sup>4</sup>. Ludzie nadal „próbują potwierdzić się przez integrowanie zjawisk technologicznych w tradycyjny i znajomy im wszechświat”, jednakże bezskutecznie, bowiem w systemie technologicznym „wszystko zmienia znaczenie i wartość”<sup>5</sup>.

Rozwój technologii prowadzi więc do nieuniknionych zmian społeczno-kulturowych. A ponieważ powstawanie nowych technologii jest nieuniknione, taką samą tezę należy przyjąć w odniesieniu do zmian w społeczeństwie, które technologia narzuca. Można by nawet za J. Ellulem powiedzieć, że technologia definiuje przyszłość społeczeństw<sup>6</sup>. I dodam już od siebie – zastępuje w coraz większym stopniu ideologie i ideały w ich odwiecznej roli wielkich metanarracji; jako nadrzędny społeczny układ odniesienia. Zdaniem J. Ellula, technologia „rekonstruuje całość społeczeństwa i ludzkiej egzystencji w oparciu o technologiczną totalizację”. Istotą nie jest już przy tym „podporządkowanie człowieka technologii”, lecz stworzenie „nowej totalności”<sup>7</sup>.

<sup>2</sup> Tamże, s. 32.

<sup>3</sup> J. Ellul, *The Technological System*, New York 1980, s. 193.

<sup>4</sup> Tamże, s. 194.

<sup>5</sup> Tamże, s. 176.

<sup>6</sup> Tamże, s. 195.

<sup>7</sup> Tamże, s. 203.

Podjęcie takie stanowi pewien rodzaj technologicznego determinizmu. Oto kolejne pokolenia i jednostki działają, w jego logice, zgodnie z możliwościami stworzonymi (czy wyznaczonymi) przez nowe technologie. Nie oznacza to jednak – moim zdaniem – że technologia ma jakąś wewnętrzną siłę samorozwoju czy też wewnętrzną moc inwazji w życie społeczne. To bowiem człowiek posiada wyjściową podmiotowość w swoich relacjach z technologią i to właśnie on stanowi czynnik sprawczy jej rozwoju i upowszechnienia. Technologia nie stanowi formy wulkanicznej lawy czy powodziowej fali, której nawału – w czasie i przestrzeni – zatrzymać nie można (choć niekiedy tak może się wydawać). Decyzje w zakresie konstruowania nowych technologii i jej zastosowań podejmowane są zawsze przez ludzi. Zjawisko to odnosi się też zawsze do dwóch poziomów tworzenia i stosowania nowych technologii. Nazwę je: poziomem inwencji i poziomem jednostkowej świadomości jednostki (ludzi).

Na poziomie inwencji występują dwa czynniki. Pierwszy związany jest z rolą naukowców czy inżynierów. Niezależnie, czy u źródeł ich motywacji znajduje się wewnętrzna pasja odkrywania czy wpisują się oni w cele i zadania instytucji w której pracują, to poszukują oni nieustannie nowych rozwiązań technologicznych, jak również nowych ich zastosowań. Kolejny czynnik związany jest z interesami finansowymi wielkich firm, które rywalizując na globalnym rynku, pragną wprowadzić takie nowe rozwiązania technologiczne, dzięki którym „przebiją” konkurentów i będą zwiększać swoje dochody. Przypomnę w tym kontekście choćby rozwój samochodu, samolotu, telewizji, Internetu, czy telefonii komórkowej. Ten ostatni przypadek jest bardzo spektakularny. Ogromna rywalizacja korporacji (typu Samsung, Nokia, Motorola itp.) oraz obsesyjna fascynacja posiadaczy aparatów ich wielofunkcyjnym zastosowaniem nieprawdopodobnie wręcz wzbogaca ich możliwości technicznego (a w konsekwencji społecznego) działania (i to niemalże z roku na rok). Gama tych możliwości zdaje się nie mieć końca i niekiedy wydaje mi się, że wkrótce będziemy mogli za pomocą telefonicznego androida teleportować się na inną planetę.

Z kolei, na poziomie jednostkowej świadomości występuje zwykle zgoda na wykorzystywanie zawsze takich technologii, które w jak największym stopniu – przynajmniej w poczuciu ich użytkownika – ułatwiają życie, zwiększają poczucie jego jakości, czynią je bardziej atrakcyjnym bądź potwierdzają jego status/prestiż społeczny. Między poziomem inwencji a poziomem świadomości istnieje relacja zwrotna. Wielkie firmy upowszechniają nowe technologie (także poprzez inwazyjne strategie reklamowe), a ludzie z wielką radością korzystają z nich. Technologii tych jest przy tym coraz więcej i obejmują swoim zakresem coraz to nowe dziedziny życia. Ich upo-

wszechnianie, aż do stanu ostatecznego nasycenia, zdaje się być procesem nieuniknionym („każdy ma telefon komórkowy” i to niemalże na całym świecie). Po czym, w rezultacie wynalezienia nowych form technologicznych poprzednie są stopniowo porzucane, a nowe akceptowane („każdy ma coraz lepszy telefon komórkowy”). Proces ten zdaje się nie mieć końca. I jakby w naturze człowieka leży korzystanie – niekiedy najpierw sceptycznie, a potem zwykle z entuzjazmem – z nowych rozwiązań technologicznych (na przykład część osób nie chciało zaakceptować przez pewien czas dotykowych telefonów komórkowych). Nie znajdziemy chyba dziś już nikogo, kto odmówiłby korzystania z telewizora z kolorowym ekranem, preferując telewizor z ekranem czarno-białym, typowym dla lat siedemdziesiątych XX wieku. Z pewnością nie znajdziemy też nikogo, kto zdecydowałby się prać brudne rzeczy we „Frani”, rezygnując z udogodnień, jakie daje pralka automatyczna. Wreszcie, nikt zapewne nie chciałby przemieszczać się z Warszawy do Berlina dyliżansem (chyba że byłaby to elitarna wycieczka z ekskluzywnego biura podróży, a pomieszczenie dyliżansu przypominałoby apartament z hotelu Hilton). Niezależnie od tego więc, czy uznamy pesymistycznie, że tworzeniu nowych technologii towarzyszy kreowanie „sztucznych potrzeb”, czy stwierdzimy, że wzbogacają one i ułatwiają życie, to i tak trudno nie zgodzić się z tezą, że opisanych procesów nie można zatrzymać. Można powiedzieć deterministycznie (i ironicznie): technologia nie ustąpi, aż każdy żyjący jeszcze w buszu Aborygen nie będzie miał do swojej dyspozycji najnowszego Samsunga, z którego będzie mógł zamówić dowóz „Express-pizy”. Można w tym miejscu przywołać pesymistyczne w swojej istocie poglądy J. Ellula:

każda udoskonalona technologia jest także uniwersalizująca, w każdym znaczeniu tego słowa, zarówno dlatego że żąda identycznych kompetencji wszędzie i dlatego, że z uwagi na swoją wewnętrzną moc [very Power] (...) zmierza do rozszerzenia swojego obszaru aplikacji<sup>8</sup>.

Można też za tym autorem przywołać następujące, słuszne moim zdaniem, komentarze:

natychmiast, jak coś technologicznego wylania się, to jest uprawomocnione – technologia stała się władzą uprawomocnienia<sup>9</sup>; technologia sama w sobie jest potencjalnie nieograniczona – nie ma żadnego powodu, aby zatrzymać się w jakimkolwiek momencie<sup>10</sup>.

<sup>8</sup> Tamże, s. 194.

<sup>9</sup> Tamże, s. 148.

<sup>10</sup> Tamże, s. 154.

Można też nieodwołalnie zgodzić się z J. Ellulem, kiedy twierdzi on, że wytwarzana na Zachodzie technologia bardziej efektywnie podbija i asymiluje kultury oraz kraje Trzeciego Świata niż „kolonialne armie”, a w konsekwencji „kultura zachodnia jest przyszłością tych społeczeństw”<sup>11</sup> (choć z drugiej strony, dodam od siebie, dzięki owym wprowadzonym z zewnątrz technologiom społeczeństwa neokolonizowanych krajów Afryki, Azji, czy Ameryki Łacińskiej mogą zachować swoje tradycyjne kultury i upowszechniać wiedzę o nich – choćby w digitalizowanej formie).

Można też dodać, że rozwój technologii neutralizuje różnice kulturowe, bowiem każda kultura wpisywana jest w możliwości, które wyznaczone są przez technologie. Technologie uniwersalizują więc rzeczywistość w której żyjemy, a także – przynajmniej do pewnego stopnia – myślenie i tożsamość ludzi (niekiedy też – na przykład w aktach terroryzmu – wykorzystywane są przeciwko Zachodowi, który jest ich źródłem). Swoista podstępność technologii wynika przy tym z faktu, iż wydają się być ideologicznie „niewinne”, nie obciążone jakimiś wartościami, oderwane od kontekstu kulturowego. Jednak jest to tylko pozór, w praktyce posiadają bowiem unikatową moc zmieniania myślenia i działania, tożsamości i rzeczywistości.

„Wewnętrzna logika” rozwoju technologii posiada swoje dwa konteksty. Po pierwsze – rozwój jej określonej formy prowokuje powstanie kolejnej i to udoskonalonej formy, a proces ten zdaje się być nieprzerwany. Po drugie – rozprzestrzenia się ona ostatecznie na cały świat. Szybkość oraz konsekwentność rozwoju i wprowadzania w życie nowych technologii sprawia przy tym wrażenie, „jakby system technologiczny rozrastał się przez wewnętrzną, wrodzoną siłę, bez decydującej interwencji człowieka”<sup>12</sup>, jakby rozwój technologii miał charakter „samo-generujący się”<sup>13</sup>.

Dostrzec także należy – przyczyniające się do rozwoju nowych technologii – zjawisko pogoni za „adekwatnością technologiczną”, która cechuje większość ludzi (być może z wyłączeniem części starszego pokolenia). Polega ona na dążeniu przez jednostki do posiadania, w stopniu jak tylko pozwalają im na to możliwości finansowe, nowych technologii, a także uzyskania kompetencji w zakresie ich obsługi. Działając na poziomie mikro i pragnąc uzyskać ową „adekwatność technologiczną”, miliony ludzi wpisują się zarówno w logikę nieuchronnego „technicznego” rozwoju technologii, jak i w logikę ich upowszechnienia (na poziomie mikro wpisują się w makro-tendencje i potwierdzają je). „Adekwatność technologiczna” ma wpływ na poczucie własnej wartości jednostki oraz pozwala uzyskać okre-

<sup>11</sup> Tamże, s. 195.

<sup>12</sup> Tamże, s. 209.

<sup>13</sup> Tamże, s. 211.

ślony status w grupie lub po prostu nie utracić go (jak postrzegalibyśmy młodą osobę, która nie ma własnego konta e-mailowego i nie potrafi pisać SMS-ów?).

W jaki sposób poruszane w tym artykule zagadnienia wpisują się w rozważania dotyczące władzy i wolności? Czy nowe technologie prowadzą do wyzwolenia czy zniewolenia konkretnego człowieka? Czy człowiek jest podmiotem w swoich relacjach z nowymi technologiami? A może jest ubezwłasnowolniony i potrafi tylko mechanicznie podążać za nimi? Odpowiedź na to pytanie nie jest prosta. Jeśli będziemy problem ten analizować w kontekście interesów finansowych korporacji, to oczywiście działania każdego pojedynczego człowieka obsesyjnie zakupującego coraz to nowsze warianty coraz to nowszych mikro-wynalazków potwierdzają „politykę (wy)zysku” (a nieustanne zmiany aparatów komórkowych i aspiracje nastolatków w tej dziedzinie są tutaj dobrym przykładem). Inwazyjne strategie reklamowe, oparte na manipulacji marzeniami i przyjemnością, prowadzą przy tym – w kontekście tradycyjnych interpretacji – do manipulowania tożsamością człowieka i jego życia.

Z drugiej strony możemy ten problem rozpatrywać z punktu widzenia każdego poszczególnego człowieka, który dokonuje codziennie tysięcy wyborów w zakresie używania technologii. Może on przecież włączyć lub wyłączyć telewizor, zareagować na dzwonek połączenia telefonicznego lub nie, wysłać SMS-a lub nie uczynić tego. To skutkiem jego indywidualnej konkretnej decyzji jest zakup nowego technologicznego wytworu – telewizora, lodówki, czy wreszcie, aby powrócić do tego najbardziej spektakularnego przykładu, nowego i znowu kolejnego aparatu komórkowego.

Dodam przy tym, że paradoksalnie to właśnie poprzez media młodzi ludzie uzyskują ogromne poczucie wolności. Pedagodzy i moralści twierdzą, iż współczesna młodzież (niczym bezwolna masa) jest przez media manipulowana. Takie stanowisko jest logiczne z perspektywy dorosłych. Nie ma ono jednak sensu w konfrontacji z subiektywnymi odczuciami młodzieży, która jest przekonana, że to ona manipuluje mediami. Bez wątpienia, ogromne poczucie władzy konstruowane jest podczas uczestnictwa interakcyjne w grach komputerowych, zarówno off-line, jak on-line. Młodzi ludzie zdobywają w nich królestwa, podróżują po całym świecie, skutecznie rywalizują w walkach i pościgach (tworzą – jak to ma miejsce na przykład w grze SIMS-owie – życia i tożsamości). Podobne poczucie daje kontakt z Internetem: umożliwia nieograniczony kontakt „ze wszystkim”. Można w dowolny sposób przemierzać krainy i kultury, kontaktować się swobodnie z całym światem, cieszyć się wolnością niczym nieskrępowanych wyborów klikania.



Możliwość wyboru (poprzez klikanie) z dziesiątków telewizyjnych kanałów dopełnia poczucia sprawstwa i kontroli.

W każdym przypadku akt akceptacji lub odmowy pojedynczego człowieka odnośnie zastosowania konkretnej technologii wpisuje się jednak w jej „dzieło istnienia”. Technologia stanowi, powtórzę raz jeszcze, coraz bardziej znaczący układ odniesienia dla życia człowieka oraz źródło jego tożsamości (apogeum tego zjawiska stanowi Internet).

Mogę stwierdzić nawet więcej, technologia zaczyna dość inwazyjnie wypierać istniejące dotąd formy relacji człowieka ze światem. I nawet, jeśli człowiek jako gatunek ludzki oraz człowiek jako pojedyncza istota ludzka mają wolność w swoich relacjach z technologią, to zdaje się nie przynosić ona wyzwolenia, lecz wręcz przeciwnie – strukturyzuje jego życie, a w szczególności jego codzienność w ramach możliwości i granic wyznaczonych technologicznie. Jest to więc władza i wolność nad technologią, których skutkiem jest podporządkowanie się technologii, ponieważ ogólna logika wyborów i decyzji człowieka przyczynia się do upowszechniania (i powstawania) kolejnych rozwiązań technologicznych w procesie, który zdaje się nie mieć końca. I na tym właśnie polega pewien rodzaj technologicznego determinizmu. Nie wynika on z podmiotowości technologii w relacjach z człowiekiem, lecz z wykorzystywania przez niego swojej wolności do nieograniczonego podporządkowywania się nowym technologiom. Oparte na wolnym wyborze masowe zastosowanie nowych technologii prowokuje przy tym, powtórzę ponownie, niejako rozwój nowych technologii.

Można w tym miejscu powrócić także do pesymistycznych w swojej istocie rozważań J. Ellula. I tak, twierdzi on, że obecnie

ludzkie relacje (...) nie są już dłużej obiektem doświadczenia, tradycji, kodów kulturowych, symbolizmu. Wszystko musi być przekształcone w możliwe do zastosowania technologiczne schematy<sup>14</sup>.

Technologia posiada więc wyłączność na „mediowanie” relacji<sup>15</sup>. Warto pójść dalej śladem J. Ellula, który pisze w sposób następujący:

Mediowanie przez technologię jest sterylne i sterylizujące, w przeciwieństwie do wszystkich uprzednich systemów mediacji, które były wielogłosowe, niejednoznaczne, niestabilne w swoim zastosowaniu. Technologia (...) jest jednoznaczna (...) Zawiera jasną i uporządkowaną mediację (...) Jest rzeczywiście wydajnym medium,

<sup>14</sup> Tamże, s. 35.

<sup>15</sup> Tamże, s. 36.

które narzuciło siebie w miejsce mediacji poetyckiej (...) Ona tworzy sterylny wszechświat<sup>16</sup>.

Zdaniem J. Ellula, technologia nie tylko stanowi już decydujący czynnik mediacji między człowiekiem a przyrodą, ale także między ludźmi<sup>17</sup>.

Potwierdzając zasadność słów tego autora, można przywołać tu kilka przykładów. I tak, bezpośrednie relacje międzyludzkie twarz w twarz przekształcane są coraz częściej w relacje *poprzez* Internet (choćby e-mail) czy telefon komórkowy, zgodnie z „wewnętrzną logiką” tych mediów; coraz częściej wreszcie kontakt z samym sobą mediowany jest poprzez strategie autoprezentacji internetowej.

Znakomitego przykładu rekonstrukcji relacji międzyludzkich za pomocą nowych technologii dostarcza telefon komórkowy. Pozwala on na natychmiastowy kontakt ze „wszystkimi”. Daje przy tym, bez wątpienia, poczucie sytuacyjnej władzy oraz wolności dostępu i komunikacji, a w przypadku wyłączenia własnego telefonu – wolności i władzy w zakresie odmówienia innym dostępu do samego siebie, na zasadzie – wyłączam telefon, więc nie istnieję. W ten sposób telefon komórkowy nadaje relacjom międzyludzkim nową dynamikę i je intensyfikuje. Relacje nawiązywane czy podtrzymywane za jego pomocą są jednak znacząco bardziej sfragmentaryzowane i anonimowe niż tradycyjne (trudno mi określić nawet swoje stanowisko w kwestii: czy telefon komórkowy sprzyja więzom ludzkim czy też je rozluźnia).

Przywołam w tym kontekście także kulturę SMS-ową, która w niezwykły wprost sposób definiuje specyfikę komunikacji między ludźmi, a szczególnie wśród młodzieży. Potęgą SMS-a wynika z faktu, iż jego dźwięk, w jeszcze większym – jak sądzę – stopniu niż dzwonek telefonu, przerywa linearny „przebieg rzeczywistości”, niejako przerywa rzeczywistość, a także w sposób nieodwołalny tok myślenia człowieka. O ile bowiem na dźwięk telefonu komórkowego nie musimy reagować, to kopertka SMS-a na ekranie telefonu oznacza, iż nastąpił nieodwołalny „fakt ontologiczny”. Wiemy już, że „coś przyszło”, pytanie tylko „co?” i „od kogo?”. Przyjście SMS-a stanowi, bez wątpienia, akt prowokacji – prowokuje bowiem odpowiedź; i w ten sposób powstaje „nagła interaktywność”, której źródłem jest często intelektualny czy emocjonalny kaprys wysyłającego (może to mieć miejsce również podczas ważnego zebrania, lekcji szkolnej, a nawet mszy). Zwróćmy uwagę, że SMS-owanie może prowadzić do powstania „drugiego obiegu rzeczywistości” i drugiego, alternatywnego (wobec aktualnie dominującego) sposobu myślenia (na przykład podczas owej lekcji szkolnej i zebrania, nie mówiąc

<sup>16</sup> Tamże, s. 37.

<sup>17</sup> Tamże, s. 38.

już o mszy). Niekiedy występuje też sytuacja, kiedy korespondencja za pomocą SMS-ów prowadzona jest przez dwie osoby siedzące naprzeciwko siebie i prowadzące jednocześnie ze sobą dialog werbalny (zawodowy lub prywatny). Patrząc sobie prosto w oczy i prowadząc jednocześnie dyskusję na jakiś temat – niekiedy w formie ironicznego pastiszu – komentują tę rozmowę za pomocą krótkich komentarzy SMS-owych lub wręcz prowadzą w ten sposób konwersację na zupełnie inny temat. Poza tym, skrótowość formy SMS-owej wymusza zmianę sposobu wyrażania myśli, a może i zmianę sposobu myślenia (zauważyliście, że coraz częściej wasze myśli, a także zdania wypowiedane do najbliższych komponują się w formę SMS-a?). Wszystko staje się bardziej konkretne i rzeczowe lub wręcz przeciwnie – bardziej niedomówione (niekiedy w przestrzeni SMS-owej powstają całe systemy „gier językowych”). Nawet niedomówienia i rozproszenia nabierają jednak charakteru „syntetycznego”, który narzucony jest przez nośnik przekazu. Nigdzie lepiej, niż w przypadku SMS-owania, słynne zdanie Marshalla McLuhana „medium is a message” („przełożnik jest przekazem) nie posiada większej adekwatności. Oczywiście, nie zaprzeczam tutaj faktowi, że ostatecznie kształt SMS-owania zależy od celu każdej konkretnej komunikacji tego typu (Raluca Moise pisze o czterech rolach SMS-ów wśród nastolatków: funkcjonalnej, odnoszącej się do wymiany informacji, ludyczno-rozrywkowej, zorientowanej na podtrzymywanie relacji oraz afektywnej<sup>18</sup>).

Pozwolę sobie na prezentację nieco futurystycznego scenariusza. Otóż, możemy wyobrazić sobie sytuację, że – jeśli postęp technologii komunikacyjnych będzie następował w tak szybkim tempie jak dotychczas – za kilkadziesiąt lat zaistnieje możliwość komunikowania się ludzi bezpośrednio za pomocą myśli. Wyjdę od możliwości, jakie dają nowoczesne telefony komórkowe. Oto, głos osoby mówiącej jest w nich kodowany na słowa drukowane, tworzące SMS-a, który następnie jest wysyłany do określonego odbiorcy. Nietrudno wyobrazić sobie sytuację, w której już nie głos, ale bezpośrednio myśl – za pomocą określonego transformatora – będzie w telefonie komórkowym przekształcana w słowa drukowane, tworzące SMS-a. Rozwinę dalej ten dość futurologiczny scenariusz technologiczny. Jeszcze kilkadziesiąt lat temu nie było możliwości przekazywania dźwięku czy obrazu na odległość – dziś takie możliwości są oczywiste. Można założyć, że powstanie transformator, który myśli jego właściciela będzie przekształcał w określonego typu fale, które następnie będą docierały do transformatora

---

<sup>18</sup> R. Moise, *Domesticating Feelings Through Short Message*, *International Review of Social Research*, June 2011, 1, 2, s. 146.

odbiorcy. Tenże transformator będzie je przekształcał tak, aby w formie myśli dostały się do mózgu jego właściciela. Cały ten proces będzie odbywał się podobnie, jak obecnie ma to miejsce w przypadku rozmów za pomocą telefonu komórkowego, tylko że głos zastąpiony będzie przez myśl: myśl – transformator – wybór numeru odbiorcy – odbiór myśli przez transformator odbiorcy – sygnał w mózgu odbiorcy – odbiór myśli przez mózg odbiorcy. Oczywiście, odbiorca będzie mógł odrzucić myśli nadawcy, jeśli nie zaakceptuje jego numeru. Być może, w jeszcze dalszej przyszłości pojawi się możliwość bezpośredniego komunikowania się ludzi między sobą poprzez myśli – już bez korzystania z transformatorów. Po prostu, myśli będą przez mózg wysyłane w eter i przekazywane do określonego odbiorcy, który będzie je odbierał. Wówczas, aby wprowadzić element horroru, być może zaistnieje możliwość włamania się do cudzego mózgu, aby odebrać mu jakieś myśli, albo też wprowadzić jakieś myśli (odwieczne marzenie dyktatorów). Może wtedy każdy będzie posiadał pin do własnego mózgu? (co będzie jak go zapomnę?).

Warto w tym miejscu podnieść jeszcze jedną kwestię, wynikającą z rosnącego prymatu technologii, której symbolem jest właśnie telefon komórkowy oraz wszechmocny Internet. Oto, właśnie te nowe środki masowego przekazu (wraz z telewizją) zrekonstruowały znaczenie przestrzeni i czasu. W przeszłości społeczność definiowana była przede wszystkim w kategoriach ulokowania w określonym terytorium (która stanowiła też swoistą enklawę kulturowych i społecznych partykularizmów). W przeszłości to, **gdzie** byliśmy, definiowało zakres naszego doświadczenia życiowego. Wraz ze wzrostem dostępu (poprzez telewizję, Internet i telefonię komórkową) do globalnych idei i wartości, a także „wszystkich” i „wszystkiego” na całym świecie, znaczenie przestrzeni terytorialnej jako miejsca konstruowania tożsamości maleje. W momencie, kiedy ludzie we wszystkich zakątkach świata będą mieli całkowicie otwarty dostęp do „wszystkiego”, terytorium może przestać odgrywać jakąkolwiek rolę w tej dziedzinie. Nastąpi wówczas całkowite zniesienie związku między miejscem fizycznym a społecznym, całkowite oderwanie procesów konstruowania tożsamości od terytorium. Dzięki wymienionym mediom w społeczeństwie współczesnym występuje też ogromna „ruchliwość informacyjna”. Coraz więcej doświadczenia informacyjnego dzielone jest z coraz większą liczbą osób. Prowadzi to do kształtowania „szerszego”, lecz „płytszego” poczucia „my”<sup>19</sup>. Przy tym,

---

<sup>19</sup> Por. Z. Milnar, *Individuation and Globalization: The Transformation of Territorial Social Organization*, [w:] *Globalization and Territorial Identities*, red. Z. Milnar, Aldershot 1992, s. 25 oraz J. Meyrowitz, *On "The Consumers World: Place in Cotext" by R. Sack*, [w:] *Annals of the Association of American Geographies* 80, March 1990, s. 130.

w coraz większym stopniu stosunki społeczne i same społeczności tworzone są „w poprzek” narodów, państw i kultur. Wynika to z faktu, raz jeszcze stwierdzę, że jednostki „działają w środowiskach informacji, które mogą mieć mało związku z otaczającym je otoczeniem, a nawet kulturą, w której żyją”<sup>20</sup>. W konsekwencji, dzięki mass mediom ich tożsamości mogą nie mieć wiele wspólnego z tym, co ich wokół terytorialnie otacza.

Zanikaniu znaczenia przestrzeni towarzyszy też wręcz anihilacja czasu. Można wyróżnić dwa konteksty tego zjawiska; obydwie istnieją dzięki nowym technologiom. I tak po pierwsze, czas zdaje się być coraz częściej „zredukowany do zera” (od marzenia do spełnienia, od pomyślenia do działania). Wydaje się, że żyjemy w nieustannej terażniejszości (w czasie zero, jakby nieustannie od początku). Po drugie, i tu nawiążę do tezy R. Hassana, nowe technologie sprawiają, że żyjemy w czasie, który ma charakter rozproszony w tym sensie, że zostaliśmy pozbawieni dostępu do „rytmu czasu”, symbolizowanego przez zegar<sup>21</sup>. Czas stracił swój linearny charakter w tym znaczeniu, że (głównie dzięki Internetowi i telefonii komórkowej) możemy żyć w wielu rzeczywistościach i czasach jednocześnie (choć oczywiście czas nie stracił swojej tragicznej linearności – „stąd do wieczności”; strzała czasu jest nieubłagana). Wracając do jednej z tez J. Ellula, można przywołać także zjawisko technologizacji sztuki, w której coraz częściej relacje między artystą a jego dziełem mediowane są przez komputer i jego programy, a kontakt człowieka z wielkimi malarzami ma miejsce w trakcie jego przechadzki przez wirtualne muzea. Z kolei, kontakt z Bogiem odbywa się coraz częściej za pomocą wirtualnego bądź elektronicznego kościoła (czy choćby poprzez udział w telewizyjnych mszach). Zdaje się przy tym, że i te przykłady potwierdzają determinizm technologiczny – w tym znaczeniu, że od tendencji tych nie ma odwrotu. Nie powrócimy przecież „nagle” do pisania długich listów wrzucanych do skrzynki pocztowej, dzięki czemu nastąpiłoby cudowne zmartwychwstanie listonosza – jako ważnego człowieka w naszym życiu (obecnie listy w skrzynce lub tym bardziej doręczane bezpośrednio do rąk odbiorcy kojarzą się jemu coraz częściej z wezwaniem do zapłacenia zaległego rachunku bądź wezwaniem do urzędu skarbowego).

Powtórzę raz jeszcze: nie istnieje żadne światowe centrum rozwoju technologii, które świadomie i cynicznie projektuje nowe technologie po to, aby zapanować nad rzeczywistością i ludźmi. Technologie są wytwarzane przez ludzi i dla ludzi, a jednak przekształcają – zgodnie z możliwościami, które

---

<sup>20</sup> R. Strassold, *Globalism and Localism: Theoretical Reflections and Some Evidence*, [w:] *Globalization and Territorial Identities*, red. Z. Mlinar, Aldershot 1992, s. 45.

<sup>21</sup> R. Hassan, *The Knowledge Deficit, Liquid Words as Neo-liberal Technologies*, *International Journal of Media and Cultural Politics*, 2012, 8, 2/3, s. 179.

dają – świat i tożsamość tak, że ludzie działają zgodnie z ich logiką i podporządkowują się tej logice. Struktura (sieć?) nowych technologii jest coraz bardziej inwazyjna i ogarnia (zagarnia?) życie ludzi z wszystkich klas i warstw społecznych oraz coraz to nowe dziedziny życia (żyją w niej także decydenci polityczni najwyższych szczebli, jak również właściciele firm produkujących technologie i inżynierowie, którzy je wymyślają). Władza i interes, wolność i podmiotowość są w przypadku relacji z technologią rozproszone. Tak czy inaczej jednak, to co pojawia się „musi” zostać wykorzystane do maksimum – i to w wersjach coraz bardziej doskonalonych oraz coraz bardziej upowszechnionych.

Nieodwołalnie działają tutaj przy tym trzy typy przymusu technologicznego. Pierwszy z nich to przymus zysku, który powoduje ogromną presję dla wielkich firm rozwijania nowych ofert technologicznych dla klientów – po to, aby nie wypaść z rynku. Drugi i trzeci przymus działają na poziomie jednostki. Jeden z nich odwołuje się do przywoływanej już zasady statusu, której istotą jest konieczność posiadania dostępu do nowych technologii i kompetencji w zakresie ich używania (czy to będzie nowy telefon komórkowy czy najnowsza wersja samochodu Audi). Kolejny związany jest z zasadą przyjemności – kontakt z nową technologią i umiejętność manipulowania jest sam w sobie źródłem satysfakcji i radości. I choć każdy pojedynczy człowiek posiada władzę nadawania znaczeń każdej nowej technologii, to jednak jest ona ustrukturyzowana w ramach logiki tejże technologii i jej funkcji społecznych.

Można w tym miejscu przypomnieć tekst K. Yanga, w którym przywołuje on następującą tezę C.E. Ayres z roku 1944:

dzieje gatunku ludzkiego zawierają powtarzalną opozycję między... dynamiczną siłą technologii, która nieustannie zmierza do zmiany, a statyczną siłą ceremonii – status, zasady i legendarne przekonania, które przeciwstawiają się zmianie<sup>22</sup>.

Z perspektywy roku 2013 można stwierdzić, że „statyczna siła ceremonii” jest w coraz większym pochłaniana przez dynamiczną siłę technologii. Ceremonie i rytuały są coraz częściej odgrywane i przetwarzane technologiczne, a ich status zredukowany jest do technologicznego (medialnego) wydarzenia.

Łatwość pożerania rzeczywistości i tożsamości przez nowe technologie (w ramach wolności ich stosowania przez upodmiotowioną jednostkę) jest

---

<sup>22</sup> K. Yang, *Neoinstitutionalism and E-government*, *Social Science Computer Review*, 2003, 21, 4, s. 435.

tym większa, że technologia zdaje się być beznamiętna, jak pisze J. Ellul, „wymyka się systemowi wartości”<sup>23</sup>; zdaje się funkcjonować także poza moralnością<sup>24</sup>. I dlatego właśnie zastosowanie technologii do tradycyjnych ceremonii nie budzi niepokojów: w konsekwencji ceremonie ślubne i pogrzebowe tracą swój dawny spontaniczny status, stają się coraz częściej technologiczno-medialnie przygotowanymi spektaklami, w których nowożeńcy i nieboszczycy zdają się być jedynie pretekstem do przeprowadzenia efektownego, pełnego technologicznych fajerwerków, pokazu.

Można w tym miejscu przytoczyć jeszcze bardziej pesymistyczne i niestety zasadne komentarze J. Ellula. Oto twierdzi on, iż w świecie opanowanym przez technologie „nic nie ma wewnętrznego znaczenia samego w sobie [sens], znaczenia nadawane są jedynie poprzez technologiczną aplikację”<sup>25</sup>. Jego zdaniem otacza nas

technologiczny system posiadający różnorodne procedury interwencji i przyłączający do siebie każdy fragment ludzkiej lub społecznej rzeczywistości, którego działanie tym niemniej jednak oddziela ten fragment od tkaniny, którego była częścią<sup>26</sup>.

W takiej logice rozumowania mogę stwierdzić, że przyroda nabiera sensu, gdy jest sfilmowana lub sfotografowana – staje się przyrodą, kiedy zamienia się w film lub zdjęcie. Człowiek nabiera sensu, gdy zostaje „zaaplikowany” na swoich różnorodnych internetowych kontaktach i profilach, a trzylatek kiedy ogląda świnkę Peppe przed ekranem telewizyjnym. W takiej logice rozumowania człowiek sam w sobie nie istnieje. Istnieje tylko poprzez swoje aplikacje za pomocą technologii, względnie poprzez relacje ze światem za pomocą aplikacji technologicznych. W konsekwencji, „technologia jako mediator i jako nowe środowisko czyni każdą rzeczywistość niż ona samą abstrakcyjną, pozbawioną znaczenia [remoted] i pozbawioną treści”<sup>27</sup>, w coraz większym stopniu „pokrywa” przyrodę i społeczeństwo<sup>28</sup>. Potrafi przy tym zaadaptować każdą nową strukturę<sup>29</sup>.

Jednocześnie przy tym, twierdzi J. Ellul, „automatycznie rozważamy każdą kwestię, każdą sytuację w kategoriach jakiejś technologii” i „czujemy się bezradni, kiedy nie mamy jakiejś technologii, aby rozwiązać jakieś (...)

---

<sup>23</sup> J. Ellul, *The Technological*, s. 36.

<sup>24</sup> Tamże, s. 145.

<sup>25</sup> Tamże, s. 12.

<sup>26</sup> Tamże, s. 81.

<sup>27</sup> Tamże, s. 75.

<sup>28</sup> Tamże, s. 83.

<sup>29</sup> Tamże, s. 198.

kwestie”<sup>30</sup>. Powiem więcej, nawet minimalne zakłócenie w działaniu wykorzystywanej przez nas technologii wywołuje w nas panikę, która prowadzi do sprowadzenia eksperta mającego przywrócić jej działanie, zwykle z pomocą bardziej wyrafinowanych, specjalistycznych technologii (dobrym przykładem jest w tym kontekście defekt komputera uniemożliwiający kontakt z Internetem lub stan psychiczny, w jaki wpadamy, gdy nasz telefon komórkowy przestaje nagle działać).

Można w tym miejscu podać bardzo spektakularny przykład inwazji nowych technologii w tożsamość i życie. Oto, młodzi Japończycy zakochiwali się w osobach z anime czy manga (*2D lovers*). Utrzymywali z nimi relacje, jak gdyby to były postacie trójwymiarowe, realne dziewczyny, a nie płaskie dwuwymiarowe fikcyjne osoby<sup>31</sup>. Zakochują się również w bohaterkach komputerowych gier „randkowych”, które pozwalają na utrzymywanie symulowanych, romantycznych (a niekiedy bardziej seksualnych), spersonalizowanych i wymagających inwencji relacji z młodymi dziewczętami. Więcej jeszcze, życie wirtualne tak bardzo może „zmieszać się” z życiem realnym, iż zapraszają oni swoje wirtualne wybranki na realne wakacje. Oto, japoński kurort Atami specjalizuje się w organizacji takich pobytów, a przyjeżdżają tu głównie Japończycy zakochani w bohaterce gry LovePlus+: „Mężczyźni są realni. Dziewczeta są komiksowymi bohaterkami na ekranie. Pobyt jest prawdziwy, może być drogi, a jego celem jest zwykle odtworzenie wirtualnego weekendu, mającego miejsce w grze” (również w mieście nazywającym się Arami). Niekiedy Japończycy, aby urealnić pobyt w hotelu, płacą również realnymi pieniędzmi za swoją wirtualną bohaterkę (w 2010 roku, podczas pierwszego miesiąca promocyjnej kampanii w Atami odwiedziło to miasto około 1500 zakochanych Japończyków, którzy przybyli tam ze swoimi zakodowanymi w komputerach miłościami)<sup>32</sup>. Trzeba dodać, że miasto szybko dostosowało się do wymagań przybyszów poprzez odpowiednie reklamy, menu w restauracjach i wiele innych skierowanych do nich atrakcji. W krytycznym komentarzu dotyczącym tego zjawiska napisano, iż fakt, że młodzi mężczyźni kształtują swoje relacje intymne z bohaterkami komputerowej gry jest jednocześnie „fascynujący, smutny i sugestywny”; „co się stanie z tym zjawiskiem za dziesięć lat?”; dlaczego kontakty

<sup>30</sup> Tamże, s. 48.

<sup>31</sup> C.S. Stevens, *You Are What You Buy: Postmodern Consumption and Fandom of Japanese Popular Culture*, *Japanese Studies*, 2010, 30, 2, s. 200.

<sup>32</sup> Por. adres internetowy, *Daisuke Wakabayashi, Only in Japan. Real Men Go to a Hotel with Virtual Girlfriends. Dating Simulation Game a Last Resort For Honeymoon Town and Its Lonely Guests*, „Wall Street Journal”, 2010, 31 08; <http://online.wsj.com/article/SB10001424052748703632304575451414209658940.html>; [dostęp: 26.08.2013].



z wirtualnymi osobami są bardziej atrakcyjne niż z realnymi? Zauważa się także, że niezależnie od emocjonalnego zaangażowania w te kontakty, wirtualne bohaterki-miłości są łatwe do kontrolowania – w dowolnej chwili można je wyłączyć. Zdaniem autora komentarza, opisywane zjawisko wpisuje się – w swoim szerokim kontekście – w typowe dla współczesnego społeczeństwa utrzymywanie relacji z innymi poprzez wirtualne sieci. Pyta on czytelnika:

jak wielu przyjaciół masz na Facebooku (...)? My zwykle nie widzimy tych ludzi (...) w realnym świecie. Co się stanie, gdy wirtualne osoby staną się na tyle wyrafinowane, że będą mogły wchodzić z nami w takiego samego typu interakcje, jak te, które mamy z naszymi „Internetowymi przyjaciółmi” na Facebooku?<sup>33</sup>.

W konkluzji mogę stwierdzić, że w przypadku relacji człowieka z technologią kategorie władzy i wolności mają charakter wewnętrznie sprzeczny i rozproszony. Jednakże nie ulega wątpliwości, że technologia staje się dla człowieka jednym z decydujących układów odniesienia dla konstruowania własnej tożsamości i życia. Jest częścią matrycy stworzonej przez interakcje wolności i zniewolenia, podmiotowości i podporządkowania; matrycy, z której wyjść nie można, ponieważ konstytuuje jego tożsamość. Pewien mój znajomy odkrył któregoś dnia, że wszystko i wszystkich chciałby mieć na pilota, żeby było szybciej i efektywniej, a w sytuacji gdy zapomniał o zakup jakiej książki prosiła go żona, to w pierwszej chwili chciał bezwiednie znaleźć tę informację w Internecie – czy nasze myśli znajdują się w Internecie?

We współczesnej teorii nowych technologii istnieją dwa podejścia. Pierwsze, instrumentalne cechuje się – jak to ujmuje Leslie Henrickson – „esencjalizmem, ahistoryzmem i dążeniem do tworzenia społecznych abstrakcji”. U jego źródeł leży przekonanie, że technologie są „obojętne” i „możliwe do uniwersalnego zastosowania w odmiennych społeczeństwach”, w oparciu o identyczne standardy<sup>34</sup>. Dodam, że w świetle tych założeń każda nowa, kolejna wyłaniająca się technologia może być aplikowalna przez każdego człowieka (jeśli tylko posiada on dostęp do niej i techniczne kompetencje) i wobec każdego człowieka. Z kolei w drugim podej-

<sup>33</sup> A. Saenz, *Japan's taking his virtual girlfriend on a real date*, 15 10 2010, *SingularityHUB. Science. Technology. The Future of Humanity*, <http://singularityhub.com/2010/09/15/japanstaking-his-virtual-girlfriend-on-a-real-date/> [dostęp: 26.08.2013].

<sup>34</sup> L. Henrickson, *Having a Sense of Ourselves: Communications Technology and Personal Identity, the Proceedings of the AISB'00 Symposium on Starting from Society – the Application of Social Analogies to Computational Systems*, Birmingham, 2000, <http://cfpm.org/papers/henrickson.pdf> [dostęp: 31.01.2016].

ściu kładzie się nacisk na „historyczność, kontekstualność i przesycenie wartościami” technologii.

W krytycznej teorii technologii uznaje się, że zmiany w technologii stanowią coś więcej niż tylko mechaniczne usprawnienia, których celem jest zwiększenie efektywności działania w życiu; technologia jest tutaj konceptualizowana jako forma społecznej konstrukcji przesyconej społecznymi uprzedzeniami i interesami<sup>35</sup>.

Konieczna jest tutaj zawsze analiza nowych technologii przez pryzmat ich konkretnego – i potencjalnie zawsze odmiennego – wpływu na życie i tożsamość jednostek, grup społecznych oraz całych kultur. I wydaje się, że kształtowanie u młodego pokolenia podejścia do technologii opartego na zasadach krytycznego myślenia byłoby podstawowym celem „pedagogiki technologii”.

## BIBLIOGRAFIA

- Adres internetowy, Daisuke Wakabayashi, *Only in Japan. Real Men Go to a Hotel with Virtual Girlfriends. Dating Simulation Game a Last Resort For Honeymoon Town and Its Lonely Guests*, „Wall Street Journal”, 2010, 31 08; <http://online.wsj.com/article/SB10001424052748703632304575451414209658940.html>; [dostęp: 26.08.2013].
- Ellul J., *The Technological System*, New York 1980.
- Hassan R., *The Knowledge Deficit, Liquid Words as Neo-liberal Technologies*, *International Journal of Media and Cultural Politics*, 2012, 8, 2/3.
- Henrickson L., *Having a Sense of Ourselves: Communications Technology and Personal Identity, the Proceedings of the AISB'00 Symposium on Starting from Society – the Application of Social Analogies to Computational Systems*, Birmingham, 2000, <http://cfpm.org/papers/henrickson.pdf> [dostęp: 31.01.2016].
- Meyrowitz J., *On “The Consumers World: Place in Cotext” by R. Sack*, [w:] *Annals of the Association of American Geographies* 80, March 1990.
- Milnar Z., *Individuation and Globalization: The Transformation of Territorial Social Organization*, [w:] *Globalization and Territorial Identities*, red. Z. Milnar, Aldershot 1992.
- Moise R., *Domesticating Feelings Through Short Message*, *International Review of Social Research*, June 2011, 1, 2.
- Saenz A., *Japan’s taking his virtual girlfriend on a real date*, 15 10 2010, *SingularityHUB. Science. Technology. The Future of Humanity*, <http://singularityhub.com/2010/09/15/japans-taking-its-virtual-girlfriend-on-a-real-date/> [dostęp: 26.08.2013].
- Smith M.R., *Technological Determinism in American Culture*, [w:] *Does Technology Drive History?: The Dilemma of Technological Determinism*, red. M.R. Smith, L. Marx, Cambridge 1994.

<sup>35</sup> Por. tamże.

- Stevens C.S., *You Are What You Buy: Postmodern Consumption and Fandom of Japanese Popular Culture*, *Japanese Studies*, 2010, 30, 2.
- Strassold R., *Globalism and Localism: Theoretical Reflections and Some Evidence*, [w:] *Globalization and Territorial Identities*, red. Z. Mlinar, Aldershot 1992.
- Yang K., *Neoinstitutionalism and E-government*, *Social Science Computer Review*, 2003, 21, 4.



AGNIESZKA CYBAL-MICHALSKA

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza  
w Poznaniu*

## MŁODZIEŻ W RELACJI DO KARIERY JAKO „WŁASNOŚCI” ZAWODU ALBO „ROLI ZAWODOWEJ” - PERSPEKTYWA FUNKCJONALNO-STRUKTURALNA

ABSTRACT. Cybal-Michalska Agnieszka, *Młodzież w relacji do kariery jako „własności” zawodu albo „roli zawodowej” - perspektywa funkcjonalno-strukturalna* [Youth Vs. Career as the “Property” of a Profession or a “Professional Role” - a Functional and Structural Perspective]. *Studia Edukacyjne* nr 38, 2016, Poznań 2016, pp. 61-70. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-3013-7. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.38.4

In her article the Author refers to the tradition that places the studies in the subject of career in the structural and functional orientation that treats career as an external system, an objective phenomenon. “Objective careers” reflect more or less publically visible positions and statuses. According to the highlighted perspective, a “career” is a sequence of a subject’s professional roles which may mean promotion, stability or degradation. In this sense, one has to recognize that all subjects present on the job market pursue a career, which means that they take part in the career domain. The originality of this perspective makes us perceive a career in terms of social mobility, which most often means individuals’ vertical mobility. In this article, the Author discusses careers that embody a wide spectrum of contexts invoking the reflection on how the academic youth perceives the career domain and to what degree and extent these young people are oriented towards careers in the objective sense, realized through prestige, power, money, and promotion.

**Key words:** career, objective sense of career, functional and structural perspective, social mobility, youth

Samoświadomość badacza nakazuje poszukiwać zbioru narzędzi niezbędnych dla określenia badanego zakresu zjawisk, w tym również kariery, w ramach obranej tradycji teoretycznej. Teoria to instrumentarium intelektualnego zorientowania programu badawczego. Praktyka poznawcza i oczekiwania wobec walorów eksplanacyjnych twierdzeń (ich trafności) przez teorię formułowanych (przy refleksji nad jej zdolnością eksplanacyjną

w ogóle) odwołują się do możliwości teoretycznego uogólnienia i klasyfikowania świata społecznego, czy też przekładania tez teoretycznych na grunt poznania empirycznego w celu ich weryfikacji, jak również wyjaśniania zjawisk poprzez identyfikację mechanizmów przyczynowych i procesów ujawnianych poprzez jakość swoich efektów<sup>1</sup>. I chociaż teoria socjologiczna

jako praktyka i jako instrument poznania rzeczywistości społecznej podlega zewnętrznej krytyce co do stopnia, w jakim spełnia ona uniwersalne kryteria naukowe, i jednocześnie jest przedmiotem autooceny, które wskazują na pozytywne lub potencjalnie rozwojowe aspekty jej autonomicznego statusu poznawczego<sup>2</sup>,

to jednak jej walor poznawczy, w temacie kariery, stanowi formę przedstawienia struktury rzeczywistości społecznej wykraczającej poza możliwości bezpośredniego zaobserwowania czy zmierzenia.

Tradycja sytuująca studia nad karierami w orientacji strukturalno-funkcjonalnej ujmując karierę jako układ zewnętrzny, zjawisko obiektywne. „Kariery obiektywne”, odzwierciedlające mniej lub bardziej publicznie widoczne stanowiska i statusy służą, jak podkreśla Barley, „jako punkty zwrotne w ocenie poruszania się jednostki w społeczeństwie<sup>3</sup>”. W ramach tej perspektywy, „kariera” to sekwencja pełnionych przez podmiot ról zawodowych, co może oznaczać awans, stabilność czy też degradację. W tym sensie, założeniem przyjmowanym *implicite* jest stwierdzenie, iż każdy podmiot znajdujący się na rynku pracy „robi karierę” w sensie uczestnictwa w domenie kariery<sup>4</sup>. Oryginalność tej perspektywy nakazuje charakteryzować

<sup>1</sup> J. Scott, G. Marshall, *Oxford Dictionary of Sociology*, Oxford-New York 2009, s. 761.

<sup>2</sup> B. Misztal, *Teoria socjologiczna a praktyka społeczna*, Kraków 2000, s. 173, 181-183. W tym sensie istotne wydaje się określenie granic pola poznawczego, pozwalających na dookreślenie, czy teoria ujmuje „<całość>, <większość>, oraz <najważniejszą część> (...) zakresu zmienności determinant, czy komponentów *eksplanandum*” (tamże, s. 181), a więc przedmiotu poznania (rozumianego jako to „coś”, co należy wyjaśnić), który ma zostać wyjaśniony. Zdolność eksplanacyjną teorii określa się przez rozpoznanie wielkości zakresu rzeczywistości, do którego teoria ma zastosowanie, przeto jest ona „pochodną praktyk interogacyjnych wprzęgniętych w proces poznawczy i zależy od tego (...), czy uwzględniają czynniki porównawcze, historyczne i teoretyczne” (tamże, s. 183). Autor podkreśla, iż teoria może być satysfakcjonująca zarówno wtedy, gdy obejmuje „większość” determinant *eksplanandum*, jak również wówczas, gdy koncentruje się na „mniejszej jego części”, przy założeniu jednak, iż dysponuje „takim istotnym rozpoznanem pola zmienności, które pozwala na stwierdzenie, że komponenty, które są przedmiotem praktyki poznawczej, są faktycznie bardziej doniosłe heurystycznie” (tamże, s. 182), aniżeli te pominięte – mniej istotne dla wyjaśnienia obranego fragmentu rzeczywistości społecznej.

<sup>3</sup> Podaję za: M.B. Arthur, S.N. Khapova, C.P. Wilderom, *Career success in a boundaryless career World*, *Journal of Organizational Behavior*, 2005, 26, s. 179.

<sup>4</sup> Problematyka domeny kariery zawodowej ujmowana z perspektywy funkcjonalno-strukturalnej podjęta w tym artykule stanowi wycinek wielokontekstowego ujęcia przez au-

kariere w kategoriach ruchliwości społecznej<sup>5</sup> (ruchliwości zawodowej), najczęściej oznaczającej pionową ruchliwość jednostek ludzkich. Atrybuty kolejnych ról zawodowych stanowią punkt odniesienia dla charakterystyki kariery podmiotu<sup>6</sup>. Mówiąc o przesuwaniu się jednostek ludzkich, Z. Bauman przywołuje, jak to nazywa, milcząco przyjęte założenia:

a) że w społeczeństwie istnieją wyraźnie oddzielone od siebie i różniące się wzajemnie pozycje – w przeciwnym wypadku nie istniałaby skala do mierzenia drogi, przebytej przez jednostki; b) że te pozycje ułożone są w hierarchii pionowej, to znaczy tak, że jedna znajduje się wyżej od drugiej – inaczej ruch jednostek byłby bezładny i bezkierunkowy i zniknęłyby kryteria rozróżniania „kariery” i „degradacji” – oba te pojęcia po prostu straciłyby sens; c) że mimo wyraźnych różnic między pozycjami granice są porowate i przechodzenie od jednej do drugiej pozycji jest możliwe – w innym wypadku „kariera” byłaby pojęciem pustym, nie mającym odpowiedników w rzeczywistości<sup>7</sup>.

Powyższy wątek ujmowany z perspektywy historycznej nie jest wszakże tak oczywisty. Biorąc pod uwagę fakt historycznie przeobrażającej się rzeczywistości społecznej, jak podkreśla Z. Bauman, dopiero wraz z pojawieniem się kapitalizmu (obaleniem feudalnych stosunków) kariera stała się problemem społecznym. W metaforycznym sensie i ukazując jedynie główne tendencje, syntetycznie ujmuje to w słowa, które warto przywołać:

kapitalizm, z jednej strony, zachował rozpiętość pozycji poszczególnych warstw, zapewniając silne bodźce dla indywidualnych karier, z drugiej strony – skruszył lodowce tradycji i zasypał szczeliny skalne, dzielące od siebie różne poziomy społecznych masywów górskich. Industrializacja stworzyła liczne, wysoko ustawione w hierarchii pozycje społeczne, mogące być celem kariery, a zniesienie formalno-prawnych ograniczeń otworzyło do nich dostęp „dołom społecznym”<sup>8</sup>.

torkę zagadnienia kariery w świecie, w którym „kariera robi karierę” (zarówno w aspekcie teoretycznym, jak i badawczym), zawartego w monografii *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Kraków 2013.

<sup>5</sup> Z. Bauman, *Kariera. Cztery szkice socjologiczne*, Warszawa 1960, s. 9-10.

<sup>6</sup> E. Rokicka, *Pojęcie „kariery”. Perspektywa strukturalno-funkcjonalna i interakcjonistyczna*, Przegląd Socjologiczny, 1992, XLI, s. 115. Ruchliwość zawodowa o charakterze wertykalnym odnosi się do przesunięć w hierarchii statusu lub prestiżu i obejmuje sytuacje w których: a) jednostka zmieniając zawód zmienia jednocześnie pozycję społeczną – przesunięcie może być „w górę” lub „w dół”, b) jednostka nie zmieniając zawodu w trakcie jego praktykowania zmienia pozycję społeczną – awans lub degradacja, c) jednostka nie zmieniając zawodu ani pozycji w jego ramach osiąga wyższy status względem osób zajmujących tę samą pozycję, a przyczyną tego stanu jest np.: zasada starszeństwa – staż pracy na danym stanowisku. Ruchliwość zawodowa o charakterze wertykalnym obejmuje sytuacje, gdy: a) jednostka zmieniając zawód nie zmienia pozycji społecznej, b) jednostka nie zmieniając zawodu zmienia miejsce wykonywanej pracy, ale zachowuje ten sam status. Tamże, s. 121.

<sup>7</sup> Z. Bauman, *Kariera*, s. 9-10.

<sup>8</sup> Tamże, s. 11-12.

Na walor mobilności pionowej wyraźnie zatem wskazują ujęcia socjologiczne, u podstaw których leży przyjmowanie za punkt odniesienia istnienia obiektywnych faktów społecznych, do których zalicza się zmiana pozycji społecznej (pozycji zawodowej) z niższej na wyższą. Kariera zawodowa jest rozumiana „jako biografia zawodowa, wspinanie się przez szereg pozycji w hierarchii pionowej, z których każda znajduje się wyżej od poprzednich w odczuciu społecznym, opartym na miarach prestiżu społecznego, bogactwa, sławy”<sup>9</sup>. W refleksji nad tytułowym pytaniem *Jak zrobić karierę* C.N. Parkinson poszukuje odpowiedzi na pytanie o „powodzenie” człowieka, które traktuje jako termin zbliżony pojęciu „kariera”. Autor wskazując na fakt, że jeśli oczyma wyobraźni zobaczymy

człowieka, któremu się powiodło, wyobrazimy sobie (...) kogoś na wysokim stanowisku, z zabezpieczoną przyszłością, posiadającego nieskazitelną reputację i dobrą prasę, a wszystko to zdobył on [dop. A. C-M] lub utrwalił własnym wysiłkiem<sup>10</sup>,

uświadamia czytelnikowi strukturalno-funkcjonalną perspektywę rozumienia kariery. Z jakiego powodu uznamy, że człowiek ten „robi karierę”? – pyta C.N. Parkinson. Odpowiedź nie jest zaskoczeniem: „ze wszystkich tych trzech powodów łącznie”<sup>11</sup>. Z. Bauman precyzując problem obiektywnych mierników przestrzeni społecznej, wyraźnie wskazuje, obok zasobu społecznego prestiżu i bogactwa, na zakres władzy. Im wyższa jest każda z cech w wyróżnionej triadzie kryteriów, tym wyższa pozycja w przestrzeni społecznej<sup>12</sup>.

Omawiana tradycja ujmuje „karierę” jako strukturalną własność zawodu, firmy czy organizacji. „Funkcjonalistyczne” spojrzenie na środowisko kariery „zakłada, że ustanowione wzory struktury organizacji są efektywne, a celem zaplanowania zasobów ludzkich jest utrzymanie struktury, w której pracują odpowiednio wykwalifikowani ludzie”<sup>13</sup>. Obraz, jaki się wyłania, ukazuje organizację jako byt dominujący, o wiele bardziej „podmiotowy” aniżeli sam podmiot, który w najlepszym razie jest postrzegany jako „diagnostyk” lub „planista”, reagujący na strukturę organizacji, aniżeli ją kształtujący<sup>14</sup>.

<sup>9</sup> W. Duda, D. Kukla, *Kariera zawodowa wobec postępujących przemian pracy*, Częstochowa 2010, s. 40.

<sup>10</sup> C.N. Parkinson, *Jak zrobić karierę*, Warszawa 1972, s. 7.

<sup>11</sup> Tamże.

<sup>12</sup> Z. Bauman, *Kariera*, s. 11.

<sup>13</sup> M.B. Arthur, podaje za: M.B. Arthur, D.T. Hall, B.S. Lawrence, *Generating New directions in career theory: the case for a transdisciplinary approach*, [w:] *Handbook of career theory*, Eds. M.B. Arthur, D.T. Hall, B.S. Lawrence, Cambridge 2004, s. 19.

<sup>14</sup> N.E. Bell, B.M. Staw, *People as sculptors versus sculpture: the roles of personality and personal control in organizations*, [w:] *Handbook of career theory*, s. 233.



W tym ujęciu kariera oznacza sekwencję stanowisk i pozycji zajmowanych przez typowego, czy uważanego za „idealny”, wzorcowy model reprezentanta wykonującego obrany zawód. Akcentuje się w tym ujęciu również postrzeganie kariery jako „ścieżki mobilności” w ramach pojedynczej firmy czy organizacji<sup>15</sup>. Z tego punktu widzenia, karierę odnosi się zarówno do zawodów o hierarchicznej strukturze, jak i podmiotów sprawczych, którzy pełniąc role zawodowe przesuwać się w obrębie zajmowanych pozycji zawodowych. Przyjmując obiektywne kryterium wyróżniania karier, będą to pozycje zajmowane (pozycja zawodowa lub pozycja w zawodzie) w strukturach formalnych. Zawód traktuje się jako podstawową cechę hierarchizującą przestrzeń społeczną. Inne wymiary kariery, czy atrybuty pozycji bądź statusu (m.in.: wykształcenie, styl życia, dochody, uczestnictwo w kulturze), są pochodne wobec kryterium zawodu<sup>16</sup>. U źródeł powyższych stwierdzeń leży rozstrzygnięcie przywołane przez W. Dudę i D. Kukłę, a mianowicie:

kariere określa się jako drogę do osiągnięcia profesjonalnej doskonałości w sferze zawodowej. By je zdobyć, konieczne jest pokonanie licznych szczebli w hierarchii organizacji, z czym wiąże się zwiększenie odpowiedzialności, zarobków oraz prestiżu<sup>17</sup>.

W tym rozumieniu, kariera nie stanowi atrybutu jednostki, lecz jest własnością roli zawodowej. Podmiotem kariery nie jest jednostka jako indywiduum (bowiem, jak to ujmuje W. Skidmore, „przedmiotem funkcjonalizmu nie są jednostki *per se*”<sup>18</sup>), lecz jako posiadacz określonej roli zawodowej (to rola stanowi ogniwo łączące podmiot ze strukturą)<sup>19</sup> praktykowanej w systemach instytucjonalnych. W omawianym instytucjonalnym podejściu cechy podmiotu wpływają na przebieg kariery, ale kształt kariery nadaje i o nim decyduje system organizacyjny umożliwiający ruchliwość zawodową, czy szerzej – „płynność społecznych pozycji” (Z. Bauman). W tym sensie kariera jest definiowana jako proces w zasadzie automatyczny, polegający na przesuwaniu się w obrębie zestawu powiązanych stanowisk według określonych kryteriów awansu. Jedynie w przypadku wymiaru władzy, a więc stanowisk związanych z zarządzaniem zespołami ludzkimi, można wskazać na odrębności formowania się wzorów karier, bowiem nie są one procesem

---

<sup>15</sup> A. Bańka, *Proaktywność a tryby samoregulacji*, Poznań-Warszawa 2005, s. 23. W tym pierwszym wariantcie pojmowania „kariery” możemy jako przykład podać karierę prawniczą (student prawa, aplikant, młodszy, potem starszy członek firmy prawniczej).

<sup>16</sup> E. Rokicka, *Pojęcie „kariery”*, s. 117 i 122.

<sup>17</sup> W. Duda, D. Kukła, *Kariera zawodowa*, s. 39.

<sup>18</sup> J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej*, Warszawa 2003, s. 809.

<sup>19</sup> T. Parsons, *Szkice z teorii socjologicznej*, Warszawa 1972, s. 306.

w znacznym stopniu automatycznym. Odpowiednio do powyższych rozstrzygnięć można wskazać na karierę profesjonalną (orientacja na rolę) i organizacyjną (orientacja na hierarchię stanowisk). Uwzględnienie w przypadku karier organizacyjnych kryterium awansu zazwyczaj oznacza stopniowe odchodzenie od kryterium roli zawodowej na rzecz funkcji kierowniczo-administracyjnych. Jedynie w przypadku wymiaru władzy (jako stosunku społecznego o dominującym strukturotwórczym sensie), a więc stanowisk związanych z zarządzaniem zespołami ludzkimi, można wskazać na odrębności formowania się wzorów karier, bowiem nie są one procesem w znacznym stopniu zautomatyzowanym. W prezentowanej perspektywie teoretycznej podstawowym wyznacznikiem kariery jest również hierarchia stanowisk. Zmiana pozycji w hierarchii stanowisk to zmiana usytuowania w systemie stosunków: podporządkowania-dominacji<sup>20</sup>. Ponadto, przez analogię do rozważań J. Elstera na temat funkcjonowania firm kapitalistycznych, można uznać potrzebę podejścia funkcjonalnego dla wyjaśnienia faktu dążenia jednostek do przesuwania się w obrębie zajmowanych pozycji zawodowych. Jest to bowiem strategia optymalna, a rynek decyduje o „przetrwaniu” tych jednostek, które się najbardziej do rzeczony strategii zbliżają<sup>21</sup>.

Pragnąc uporządkować znaczenia przypisywane karierze w ramach omawianej orientacji teoretycznej, należy podkreślić, iż kariera, jej właściwości i ich zmienność rozważane są jako coś danego, oraz uwzględnić trzy wymiary, do których się owo pojęcie odnosi. Z. Bauman wskazuje na wymiar: socjologiczny (kariera jako obiektywny fakt społeczny – kategoria kariery odwołuje się do opisu ruchliwości w obrębie hierarchii statusu w trakcie biografii zawodowej podmiotów), ideologiczny (pojęcie kariery określa indywidualne, choć posiadające źródła społeczne, modele sukcesu życiowego determinujące kierunek działaniom jednostek) i moralny (kariera jest obiektem ocen moralnych, wartościowania, ujmowanych w kategoriach: „dobra” i „zła”)<sup>22</sup>. W istocie, przy obiektywnym kryterium metody identyfikacji karier nie akcentuje się elementów aksjologiczno-oceniających. Co warto w tych dociekaniach podkreślić, to przede wszystkim fakt, iż wyróżnione wymiary kariery stanowią korelat i są zależne od warunków kulturowych, społecznych i ekonomicznych<sup>23</sup>.

---

<sup>20</sup> E. Rokicka, *Pojęcie „kariery”*, s. 118-122. Autorka wskazuje na duży udział w wymogach rekrutacyjnych, obok czynników formalnych (wykształcenie, poziom kwalifikacji), czynników nieformalnych, np. cechy osobowości.

<sup>21</sup> G. Marshall, *Słownik socjologii i nauk społecznych*, Warszawa 2005, s. 99.

<sup>22</sup> Z. Bauman, *Kariera*, s. 8-9.

<sup>23</sup> E. Rokicka, *Pojęcie „kariery”*, s. 116-118.

Problematyka kariery urzeczywistnia szerokie spektrum kontekstów jej ujmowania, co nie pozostaje bez wpływu dla uchwycenia kryteriów ujmowania karier, według których rozwijają się historie karier (zawodowych) człowieka. Nie bez znaczenia jest zatem refleksja, jak młodzież akademicka spostrzega domenę kariery<sup>24</sup>. Uwrażliwienie badanej grupy młodzieży akademickiej na dostrzeżenie wyraźnych powiązań między problemami na globalną skalę a jakością konstruowania karier nie pozostaje bez znaczenia dla świadomościowego i oceniająco-wartościującego ujmowania konstruktów „kariery”. Różnorodność intelektualnej conceptualizacji problematyki „kariery” wśród badanej grupy młodzieży akademickiej wynika z konstytuujących ją określeń w ramach możliwych, funkcjonujących społecznie kontekstów. Problematyka kariery, która znalazła się w polu zainteresowań badanych studentów i studentek, odsłoniła semantyczne preferencje jej ujmowania. Zróżnicowana optyka sensów przypisywanych skojarzeniom respondentów związanych z pojęciem „kariera” odsłoniła przede wszystkim jego, jak to kategoryzuje Z. Bauman, *ideologiczne* (47,4%) i *socjologiczne* (42,5%) wycieniowanie<sup>25</sup>.

Kariera jako termin *moralny*, związany z systemem oceniająco-wartościującym czy aksjonormatywnym, był przez badanych najrzadziej wskazywany

---

<sup>24</sup> Badania zostały przeprowadzone w 2012 roku. Łącznie badaniami objęto 352 studentów. Podmiotem badań była młodzież akademicka ostatnich lat studiów, będąca w okresie przejścia z edukacji na rynek pracy. Badani reprezentowali trzy uczelnie wyższe: Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytet Medyczny im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu oraz Politechnikę Poznańską. Tym samym, badana młodzież akademicka reprezentowała różnorodność kierunków kształcenia. Były to w przypadku dziedziny: nauk społecznych – kierunki: Pedagogika, Pedagogika Specjalna, nauk humanistycznych – kierunek: Historia, nauk prawnych – kierunek: Prawo, nauk medycznych – kierunek: Medycyna, nauk technicznych – kierunki: Automatyka i Robotyka, Informatyka, Elektrotechnika. W celu poznania poddanego eksploracjom badawczym zagadnienia kariery, postrzeganego z perspektywy młodzieży akademickiej będącej w okresie podwójnej tranzycji: z młodzieńczości do dorosłości oraz z edukacji akademickiej na rynek pracy, została zastosowana metoda sondażu diagnostycznego, technika ankiety. W badaniach ilościowych, dla rozpoznania i uchwycenia związków pomiędzy zmiennymi, zostały wybrane i zastosowane określone procedury statystyczne dla oszacowania statystycznej istotności różnic średnich w wielu grupach porównawczych.

<sup>25</sup> Młodzież akademicka została poproszona o wybranie tylko jednej z sześciu zaproponowanych odpowiedzi świadczących o możliwych sposobach oglądu domeny kariery. Jako możliwe odpowiedzi na pytanie sformułowane: „Wielość skojarzeń związanych ze zjawiskiem kariery skłania do refleksji nad jej zdefiniowaniem. Jak Pana/i zdaniem można najtrafniej zdefiniować ten termin?”, zostały przywołane skojarzenia zaproponowane przez Z. Baumana w pracy *Kariera. Cztery szkice socjologiczne*, Warszawa 1960, s. 7-8. Dwie pierwsze propozycje stanowią egzemplifikację „socjologicznego” ujmowania kariery; kolejne dwa – „ideologicznego” i następane dwa – „moralnego”. W pracy treść skojarzeń została ujęta w cudzysłowie „<...>”.

(10,2%). Ukazując strukturalną złożoność wyróżnionego sensu ujmowania zjawiska kariery, młodzież akademicka najrzadziej (2,5%) podziela pogląd, iż „<Kariera... Innymi słowy - sens życia. Jedyny sprawdzian tego, co człowiek w istocie wart. Powiedz mi, jaką zrobiłeś karierę, a powiem ci, jaka jest twoja cena>”. Występująca współzależność pomiędzy zmiennymi: „skojarzenia związane z terminem kariera” a „miejsce zamieszkania” ujawnia, iż poglądu tego nie podzielają w ogóle studenci mieszkający w dużym mieście. W kontekście zmiennej, jaką jest „ocena dotychczasowego życia jako całość” ( $\chi^2 = 52,076$ ;  $df = 30$ ;  $p = 0,007$ ), pogląd ten jest zdecydowanie najczęściej podzielany przez respondentów oceniających swoje życie jako nieszczęśliwe i okropne. Równie rzadko badana grupa młodzieży akademickiej (7,7%) wartościuje karierę, identyfikując ją z określeniem z poziomu indywidualizmu egoistycznego, a mianowicie „<Tfu. Wspinać się na barkach swych bliźnich, deptać innych, iść po trupach... Zdradzać swe środowisko, uciekać od niego, piąć się samotnie, dla siebie...>”. Biorąc pod uwagę zmienną, jaką jest „dziedzina studiowanej wiedzy” ( $\chi^2 = 34,970$ ;  $df = 20$ ;  $p = 0,020$ ), z takim poglądem na karierę nie ma w ogóle skojarzeń młodzież akademicka reprezentująca dziedzinę nauk prawnych, natomiast jest on w przypadku studentów reprezentujących dziedzinę nauk humanistycznych trzecim pod względem liczby wskazań (17,4%) dla tej grupy badanej skojarzeniem opisującym karierę.

Próbując dookreślić kategorię pojęciową „kariera” z perspektywy badanej młodzieży akademickiej, mając na względzie dwa wyróżnione konteksty, najczęściej (30,6%) podzielany jest przez badanych pogląd obiektywny, iż kariera to „<coraz więcej społecznego szacunku, coraz poważniejsze pozycje, coraz większy autorytet, rosnąca władza nad innymi ludźmi>”. Na pogląd ten szczególnie (pierwsze miejsce pod względem wskazań) skierowana jest uwaga studentów mieszkających w mieście do 100 tys. mieszkańców i w dużym mieście powyżej 100 tys. mieszkańców ( $\chi^2 = 30,473$ ;  $df = 15$ ;  $p = 0,010$ ) oraz studentów reprezentujących dziedzinę nauk prawnych, społecznych i humanistycznych, a najrzadziej (trzecie pod względem wskazań) przez młodzież studiującą dziedzinę nauk technicznych. Poniższe wypowiedzi respondentów stanowią egzemplifikację omawianego sposobu rozumienia kariery i wpisują się w ujmowanie kariery jako „własności” zawodu czy roli zawodowej. Kolejne pod względem liczby wskazań (21,7%) skojarzenie badanych ze zjawiskiem kariery również nawiązuje do ideologicznego kontekstu, ukierunkowując uwagę na cel działania jednostki. Egzemplifikacją jest uznanie, iż kariera to „<ciągłe rosnące i rosnące możliwości działania, rozkosz, jaką daje spojrzenie na rozległą dziedzinę spraw, które od ciebie i tylko od ciebie zależą, szczęście, jakie daje ryzyko wspi-

naczki...>”. Ilustrację tak rozumianej kariery w największym odsetku, aniżeli w przypadku pozostałych grup badanych, popierają studenci Uniwersytetu Medycznego w Poznaniu (pierwsze miejsce pod względem liczby wskazań) oraz młodzież akademicka zamieszkała na wsi i w miasteczku do 20 tys. mieszkańców. Logika ujmowania kariery przez badaną młodzież akademicką w kategoriach ruchliwości społecznej, jako zjawisko obiektywne, układ zewnętrzny, właściwych dla funkcjonalno-strukturalnej perspektywy ujmowania zjawisk społecznych, znalazła się również u źródeł ujmowania przez respondentów wyobrażeń na temat osoby, o której wolno powiedzieć, iż „zrobiła karierę”. Wyróżnikiem myślenia respondentów w wyróżnionym sensie poparcie (11,8%) dla jego obiektywnej struktury znaczeniowej ujętej w słowa: „<Kariera? To jak ktoś ma coraz więcej i więcej. Dziś ma więcej niż wczoraj, jutro zdobędzie więcej niż ma dziś>”. Myślenie o karierze w wyróżnionym sensie jest zdecydowanie bardziej reprezentowane przez badaną młodzież obrazującą dziedzinę nauk technicznych (drugie miejsce pod względem wskazań) zamieszkałą w miasteczku do 100 tys. mieszkańców, aniżeli młodzież akademicką reprezentującą inne dziedziny wiedzy, jak również badanych mieszkających na wsi, w miasteczku, czy w dużym mieście<sup>26</sup>.

Reasumując należy podkreślić, iż treść wskazań respondentów na temat skojarzeń związanych z terminem „kariera” najczęściej ukazuje odwołanie się do indywidualnych wyobrażeń, pragnień, ideałów i modeli życiowego sukcesu ukierunkowujących podmiotową aktywność posiadających wyraźnie swoje źródła społeczne, bowiem akcentujące obiektywne fakty społeczne. Kariera jako zjawisko społeczne aktualizujące problem „ruchliwości społecznej” stanowi w wypowiedziach badanych wyraźne nawiązanie do funkcjonalno-strukturalnej perspektywy.

## BIBLIOGRAFIA

Arthur M.B., Hall D.T., Lawrence B.S., *Generating New directions in career theory: the case for a transdisciplinary approach*, [w:] *Handbook of career theory*, Eds. M.B. Arthur, D.T. Hall, B.S. Lawrence, Cambridge 2004.

<sup>26</sup> Odnosząc się do obliczeń statystycznych, mających na celu wskazanie na istnienie współzależności pomiędzy wybranymi zmiennymi osobowościowymi i społecznymi a „skojarzeniami badanych na temat kariery”, należy dopowiedzieć, iż zmienne takie jak: płeć, wykształcenie rodziców, warunki materialne w rodzinie, osiągnięcia w nauce w szkole średniej, częstotliwość odczuwania radości życia, odczuwanie bycia kochanym, nie pozostają w związku statystycznie istotnym z funkcjonującymi społecznie kontekstami ujmowania zjawiska kariery.

- Arthur M.B., Khapova S.N., Wilderom C.P., *Career success in a boundaryless career World*, *Journal of Organizational Behavior*, 2005, 26.
- Bańka A., *Proaktywność a tryby samoregulacji*, Poznań-Warszawa 2005.
- Bauman Z., *Kariera. Cztery szkice socjologiczne*, Warszawa 1960.
- Bell N.E., Staw B.M., *People as sculptors versus sculpture: the roles of personality and personal control in organizations*, [w:] *Handbook of career theory*, Eds. M.B. Arthur, D.T. Hall, B.S. Lawrence, Cambridge 2004.
- Cybal-Michalska A., *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Kraków 2013.
- Duda W., Kukła D., *Kariera zawodowa wobec postępujących przemian pracy*, Częstochowa 2010.
- Marshall G., *Słownik socjologii i nauk społecznych*, Warszawa 2005.
- Misztal B., *Teoria socjologiczna a praktyka społeczna*, Kraków 2000.
- Parkinson C.N., *Jak zrobić karierę*, Warszawa 1972.
- Parsons T., *Szkice z teorii socjologicznej*, Warszawa 1972.
- Rokicka E., *Pojęcie „kariery”. Perspektywa strukturalno-funkcjonalna i interakcjonistyczna*, *Przegląd Socjologiczny*, 1992, XLI.
- Scott J., Marshall G., *Oxford Dictionary of Sociology*, Oxford-New York 2009.
- Szacki J., *Historia myśli socjologicznej*, Warszawa 2003.

ALICJA KARGULOWA

*Dolnośląska Szkoła Wyższa  
Wydział Zamiejscowy w Kłodzku*

## JAK SPROSTAĆ WYMAGANIOM NEOLIBERALIZMU W PORADNICTWIE?

ABSTRACT. Kargulowa Alicja, *Jak sprostać wymaganiom neoliberalizmu w poradnictwie?* [How Can Counselling Live Up to the Demands of Neoliberalism?]. *Studia Edukacyjne* nr 38, 2016, Poznań 2016, pp. 71-82. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-3013-7. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.38.5

The article discusses changes which neoliberal ideologies have triggered in counselling. Meeting the demands of liberalism in counselling is a challenge both to organisation and to people. As far as people are concerned, the argument is driven by such questions as: What is the human being of this system (*homo consultans*) like? What is his world? How does he relate to this world? The questions about counselling as organisation pertain to its objectives and goals. In the industrial era, counselling goals were of paternalistic nature, but in economy-dominated neoliberalism they are certainly different. At a time of neoliberalism, the counsellor faces the following dilemmas: How to gain the client? How to satisfy the client? How to reconcile ethical demands inscribed in the counselling mission with the economic preoccupations of neo-positivist ideologies? In response, three kinds of counselling emerge. Rehabilitative counselling is organised for people severely damaged by adversity. Existential counselling is organised for people whose biographical trajectory is disturbed by temporary problems. Career counselling is organised for people who chose their life-paths in the neoliberal realities.

**Key words:** *homo consultans*, neoliberalism, individual responsibility

Kiedy pytamy o możliwości lub potrzebę sprostania wymaganiom neoliberalizmu w poradnictwie, chodzi najczęściej o sprostanie im zarówno przez ludzi, jak i przez organizacje. Neoliberalizm opiera się bowiem na bardzo skomplikowanych, choć nie zawsze jasnych założeniach i przez nie postrzegani są zarówno ludzie, ich miejsce i rola w społecznym życiu, jak też zadania instytucji, które najczęściej są „wytworem” minionej epoki. W związku z tym nie jest takie oczywiste, czy zadania postawione wcześniej przed

poradnictwem są nadal aktualne, czy sposoby ich realizacji mogą być takie same i czy poradnictwo w okresie neoliberalizmu w ogóle ma rację bytu.

Aby to rozważyć, warto powrócić do pytań, jakie przed laty zadał prof. Kazimierz Sośnicki<sup>1</sup>, analizując zmiany w edukacji. Dotyczyły one tego, jaki jest człowiek nowego systemu, co jest jego światem, jakie są relacje tegoż człowieka z tymże światem? Obecnie można odnieść je do zmian w poradnictwie wywołanych ideologią neoliberalizmu. W swojej wypowiedzi będę głównie opierała się na książkach profesor Eugenii Potulickiej, gdyż nie ukrywam, że to one dostarczyły mi wiedzy na temat roli neoliberalizmu w życiu społecznym. Postaram się wykorzystać tę wiedzę do analizy poradnictwa rozumianego jako relacja międzypersonalna, proces życia społecznego i jako organizacja, oraz do analizy sytuacji jego – jak dziś modnie mówimy – interesariuszy – *homo consultans*. Przyznaję, że nie jest to zadanie proste i z pewnością nie wyczerpię tematu.

Jak czytamy w książce *Neoliberalne reformy edukacji w Stanach Zjednoczonych* tej Autorki, neoliberalizm znajduje swoje uzasadnienia w kilku teoriach. Nie zawsze są one ze sobą zgodne, ani wzajemnie powiązane, jednak na tyle nośne, że znalazły swoich licznych zwolenników, żeby nie powiedzieć „wyznawców” i dostarczają argumentów w dyskusjach na temat nie tylko polityki i ekonomii, ale także kultury, edukacji, poradnictwa i pozwalają dać część odpowiedzi na postawione wcześniej pytania.

Zacznę od kwestii podstawowych.

Kim jest człowiek kapitalizmu, a kim człowiek neoliberalizmu?

Aby odpowiedzieć na te pytania, najprościej będzie przeciwstawić sobie obraz ludzi powiązanych z poradnictwem w epoce: młodego kapitalizmu, kiedy powstawało zorganizowane poradnictwo i czasów współczesnych – neoliberalizmu.

Posłużę się tu cytataми.

Zdaniem Ervina Laszlo, który swoją wypowiedź odniósł do minionej epoki: „człowiek jest częścią majestatycznej katedry, której ład i prostotę, mimo zawłości szczegółów budowy, ogarnąć można jednym spojrzeniem”<sup>2</sup>. Natomiast *Homo oeconomicus* to człowiek okresu neoliberalizmu. Kieruje się on chłodną kalkulacją własnych interesów, a w związku z tym dąży do maksymalnej przydatności swego indywidualnego działania, przy minimalizacji jego kosztów. W rezultacie staje się „człowiekiem o trzech obliczach

---

<sup>1</sup> K. Sośnicki, *Kierunki pedagogiczne w początkach XX wieku i ich aspekt polityczny*, [w:] *Podstawy pedagogiki*, red. B. Suchodolski, Warszawa 1960, s. 171-194.

<sup>2</sup> E. Laszlo, *Systemowy obraz świata*, przekł. U. Niklas, Warszawa 1978 (okładka).



zlewających się w jedno: gorliwego producenta, namiętnego konsumenta i człowieka wybrakowanego<sup>3</sup>. Człowiek ten

jest zarówno obiektem, adresatem tego ładu, jak i jego aktywnym uczestnikiem, (...) nie tylko jako ktoś, kto nie rozpoznaje stanu rzeczy, ale jako ktoś, kto wręcz nie pragnie rozpoznawać swego statusu, uwodzony, ulegający naciskom, a więc przyjmujący na siebie zamierzenia ideologów doktryny przy własnym udziale, w różnych sytuacjach i układach szczegółowych tworzący sobie tę jakość własnego życia<sup>4</sup>.

To dla niego – jak zauważa Manuel Castells – we współczesnym świecie,

w świecie globalnych przepływów bogactwa, władzy i obrazów poszukiwanie tożsamości, zbiorowej lub indywidualnej, przypisanej lub konstruowanej, staje się fundamentalnym źródłem społecznego sensu<sup>5</sup>.

To on coraz częściej buduje swoje sensy nie wokół tego, co robi, lecz wokół tego, kim jest lub wierzy, że jest. To on dzisiaj jest interesariuszem edukacji, opieki, poradnictwa. To do niego odnosi się zwrot *homo consultans*.

Co jest światem człowieka kapitalizmu? Jest nim społeczeństwo jako zorganizowany system (*majestatyczna katedra* – maszyna lub organizm), w którym każdy ma określone miejsce i wykonuje określone zadania, w celu poprawy jego funkcjonowania dla dobra wspólnego.

A co jest światem człowieka neoliberalizmu? I tutaj znów posłużę się cytatem, tym razem zaczerpniętym z innej książki pani Profesor Potulickiej:

raczej jest kompleksem praktyk, nawet sprzecznych, które są zorganizowane wokół pewnego wyobrażenia rynku jako podstawy uniwersalizacji opartej na rynkowych relacjach społecznych z towarzyszącą im penetracją prawie każdego aspektu naszego życia, jest rodzajem dyskursu, z praktyką utowarowienia, akumulacji kapitału i pomnażania zysków<sup>6</sup>.

Widać stąd, że współcześnie człowiek – jednostka społeczna – przestał być częścią większej całości, do tego podniosłej i majestatycznej (katedry), a stał się uczestnikiem praktyk, czasem nawet w swoich założeniach sprzecznych; uczestnikiem rynkowych relacji społecznych, uczestnikiem specyficznego dyskursu z praktyką utowarowienia, dyskursu podejmowanego w świecie określonym metaforą „market”.

<sup>3</sup> E. Potulicka, J. Rutkowiak (red.), *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków 2012, s. 10.

<sup>4</sup> Tamże.

<sup>5</sup> M. Castells, *Spółczesność sieci*, przekł. Zespół, red. nauk. M. Marody, Warszawa 2008, s. 20-21.

<sup>6</sup> Ball, za: E. Potulicka, *Neoliberalne reformy edukacji w Stanach Zjednoczonych. Od Ronalda Reagana do Baracka Obamy*, Kraków 2014, s. 9.

Jakie są relacje człowieka ze światem w kapitalizmie? Jest to dążenie do utrzymania stabilności i ciągłości systemu, poprzez wywiązywanie się z nałożonych zadań, wypełnianie przypisanych ról społecznych, rozwój i doskonalenie swoich umiejętności. Cechuje je wiara w postęp i rozwój nauki, w siłę edukacji.

A w neoliberalizmie? I tu znów wyręczy mnie cytat:

człowiek jest zarówno **obiektem, adresem tego ładu**, jak i jego **aktywnym uczestnikiem**, wprawdzie sterowanym, ale niejako z wewnętrzną koniecznością, nie tylko jako ktoś, **któ nie rozpoznaje stanu rzeczy**, ale jako ktoś, kto **wręcz nie pragnie rozpoznawać** swego statusu, **uwodzony, ulegający naciskom**, a więc **przyjmujący na siebie zamierzenia ideologów doktryny przy własnym udziale** [podkreślenia moje - A.K.].<sup>7</sup>

Przez te ogólne stwierdzenia starałam się bardzo syntetycznie przedstawić kontekst, w jaki wpisuje się współczesne poradnictwo.

## Poradnictwo

Metodologia ogólna podpowiada, że w naukach społecznych intencje pełnią funkcję analogiczną do terminów teoretycznych w wyjaśnianiu zdarzeń w przyrodzie. Rozważmy zatem, czym różnią się intencje organizatorów poradnictwa w kapitalizmie i neoliberalizmie. Pozornie różnice między nimi nie są w ogóle widoczne. Można zauważyć bowiem, że ogólna intencja, jaką kierowano się kiedyś i którą kierują się współcześni otwierając poradnię, jest taka sama: **pomóc jednostce - homo consultans odnaleźć się w rzeczywistości społecznej**. Jednakże ważne są szczegóły.

Poradnictwu epoki industrialnej przyświecały cele paternalistyczne, a więc chodziło o to, żeby:

- zdiagnozować przydatność danej jednostki dla dobra społeczeństwa jako całości;
- zapobiegać wzrostowi niezadowolenia społecznego;
- wzmacniać poczucie wspólnoty, współodpowiedzialności, społecznej kontroli.

Aby je zrealizować, doradca musiał rozstrzygnąć dylematy natury technicznej:

- jakie przeprowadzić badania;
- jakie zastosować narzędzia.

<sup>7</sup> E. Potulicka, J. Rutkowiak (red.), *Neoliberalne uwikłania*, s. 10.

Zgoła są odmienne i niejednokrotnie bardzo trudne do pogodzenia cele poradnictwa w neoliberalizmie:

- dbać o zwiększanie ekonomicznej wydajności „kapitału ludzkiego”;
- subtelnie sterować rozwojem i kształtowaniem(się) tożsamości jednostek, a jednocześnie,
- dać ludziom poczucie wolności wyboru stylu życia po zdiagnozowaniu ich „potencjału”;
- rozwijać konkurencję i wspierać wieloraką konsumpcję;
- pośredniczyć i sterować (zarządzać) dawkowaniem dostępnej wiedzy, informacji, psychologicznego wsparcia, poprzez badania diagnostyczne, wskazywanie szkół i zawodów;
- być atrakcyjnym i skutecznym „specjalistą od pomagania” w ocenie swoich klientów.

Przed doradcą neoliberalizmu pojawiają się także dylematy, które były udziałem jego poprzednika, ale też inne aniżeli te, jakie on przeżywał. A przyjmują one formę pytań:

- jak pozyskać klienta;
- jak zadowolić klienta;
- jak pogodzić etyczne wymagania wynikające z misji poradnictwa z ekonomiczną orientacją ideologii neopozytywizmu, przyświecającą organizatorom życia społecznego?

Jak widać, zmienia się ideologia, ale nie tylko, bo i organizacja życia społecznego, która waży na rozwoju sieci zinstytucjonalizowanego poradnictwa, wzmacniając ją lub przyczyniając się do jej osłabienia, a z czasem, być może, likwidacji. W praktyce następuje bowiem przekazywanie wszelkich decyzji organizacyjnych na poziom lokalny, co zwalnia państwo nie tylko z odpowiedzialności za sposób kształcenia jego obywateli, oddając w tej sprawie głos instytucjom i korporacjom danego regionu lub środowiska, ale też z innych obowiązków. Państwo – rezygnując z kontrolowania edukacji, opieki, pomocy socjalnej, czy poradnictwa – wycofuje się z czuwania nad sposobem kreowania kapitału ludzkiego, uwalnia się od odpowiedzialności za dostarczanie niezbędnych dóbr publicznych, w tym z gwarantowania praw własności i bezpieczeństwa publicznego, a tym samym kontrolowania sposobu przestrzegania społecznych norm i zasad dotyczących wsparcia jednostkom słabym. Lokalne władze mogą teraz przedstawić taką ofertę edukacyjną, czy pomocową, która będzie najbardziej korzystna z ich punktu widzenia, a więc swobodnie mogą do tych ofert wpisać lub wypisać z nich pomoc zinstytucjonalizowanego poradnictwa niekomercyjnego.

Postępowanie lokalnych decydentów znajduje umocowanie w teorii transakcji społecznych, która jako cel nadrzędny ludzkiego postępowania

traktuje korzyści osobiste jednostki lub grupy (będącej u władzy). Nie jest to sprawa obojętna dla możliwości i sposobu korzystania z pomocy poradni. Akceptowany rozwój konsumeryzmu, który nie ogranicza się do posiadania i konsumowania wyłącznie dóbr materialnych, ale odnosi się do wielu dziedzin życia, odciska się także na stosunku doradców do swojej misji i na postawie innych osób, wobec doradców. W wyniku swoistego wyścigu w dążeniu do posiadania, pojawia się konkurencja między poszczególnymi dostarczycielami wiedzy, informacji, opieki, porady. Rozpadają się wspólnoty oparte na solidarności i interesie wspólnotowym, a wzrasta rywalizacja w zaspokojeniu interesów własnych. Następuje komercjalizacja usług doradczych, zmniejsza się dostępność poradnictwa publicznego, prowadzonego przez władze administracyjne lub stowarzyszenia, wzrasta natomiast liczba specyficznych „specjalistów od pomagania”: wróżek, uzdrowicieli, „terapeutów”, psychologicznych trenerów<sup>8</sup>. Pewną namiastkę w podtrzymywaniu społecznych więzi i tworzeniu naturalnych grup wsparcia starają się dostarczyć związki tworzone przez wspólnoty wirtualne, jednak ich efemeryczny charakter pokazuje, jak kruche łączą je spoiwa i jak zawodna, a nawet szkodliwa, może być przekazywana przez nie pomoc<sup>9</sup>.

W życiu społecznym, a także w poradnictwie niepostrzeżenie zanika troska o przestrzeganie zasad etycznych, a zwiększa się indywidualne zainteresowanie maksymalizowaniem umiejętności wykorzystania nabywanej wiedzy i manifestacja zdobytego statusu społecznego. Dotyczy to zarówno doradców, jak i osób radzących się. Jest to zgodne ze zdaniem analityków współczesności, którzy podkreślają, że „jednostka została wyzwolona od cech z góry przypisanych, od losu, jakiemu sama zaradzić nie może, a to z kolei wpłynęło na tożsamość”<sup>10</sup>. Jak czytamy u Rutkowiak, ten proces, indywidualnego podejścia do własnej tożsamości i odpowiedzialności za siebie przyjął jednak nieoczekiwany kierunek: „najpierw mieć zastąpiło być, a potem przyszło powszechne przechodzenie od mieć do jawić się”<sup>11</sup>. W przypadku doradców objawia się udziałem w konkurencji na rynku poradniczym, w swoistej walce o klienta (nabywanie różnorodnych specjalizacji, reklama, oprawa wizualna miejsca pracy itp.). W przypadku klientów poradni to nie ukrywane, a wręcz manifestacyjne korzystanie z usług „wła-

<sup>8</sup> Por. E. Zierkiewicz, A. Ładyżyński (red.), *Centrum i peryferie współczesnego poradnictwa*, Wrocław 2014.

<sup>9</sup> D. Zielińska-Pękał, *Od pomocy do przemocy w poradnictwie: Dwie narracje*, Studia Poradnicze, 2012, s. 110-125 i 294-309.

<sup>10</sup> M. Flis, *Etyczny wymiar tożsamości kulturowej*, [w:] *Etyczny wymiar tożsamości kulturowej: Studia z antropologii społecznej*, red. M. Flis, Kraków 2004, s. 23; por. też Z. Bauman, *Wieloznaczność nowoczesna – Nowoczesność wieloznaczna*, przekł. J. Bauman, Warszawa 1995.

<sup>11</sup> E. Potulicka, J. Rutkowiak (red.), *Neoliberalne uwikłania*, s. 18.

snego" lekarza, „własnego” doradcy podatkowego, „własnego” psychoterapeuty, a zwłaszcza „własnego” doradcy od wizerunku, od *public relations*. Przy ich udziale „przybierając określoną jedynie czasowo ważną tożsamość, jednostki posługują się nią, jak instrumentem w grze ze światem” – pisze Mieczysław Malewski<sup>12</sup>.

Wybór doradcy lub danej instytucji poradniczej ma być indywidualną racjonalną decyzją każdego, kto pragnie zwiększyć wyniki swoich dokonań. Każdy bowiem jest odpowiedzialny za siebie i swoje wybory. Podkreślają to znani badacze życia społecznego. Anthony Giddens ostrzega, że

nie istnieją żadni supereksperti, do których można by się zwrócić, szacowanie ryzyka musi uwzględniać ryzyko zwrócenia się do takich a nie innych ekspertów i uznania za wiążące postanowień takiej a nie innej władzy<sup>13</sup>.

Jednocześnie Zygmunt Bauman z goryczą stwierdza, że zaniechanie dokonywania wyboru doradców, ekspertów lub innych osób, które mogłyby okazać się pomocne, jest naganne, świadczy o nieudolności człowieka, jego małej sprawności, jego nieumiejętności zadbania o siebie<sup>14</sup>. W filozofii neoliberalizmu – konkludują Potulicka i Rutkowiak

nie idzie więc o to, że jakiś rodzaj zewnętrznie usytuowanej „nie dobrej ekonomii” robi ludziom krzywdę, lecz o fenomen takiego osadzenia człowieka w już rozróżnialnym splocie jego zysków i strat, że zaciera się różnice między nimi, a zyskując pewne walory, nie wiadomo, kiedy i jak człowiek traci siebie, gdyż owe walory zastępują mu jego samego<sup>15</sup>.

Niewiele w tej sytuacji może więc zmienić poradnictwo, którego interesariusze żyją w świecie pozostającym pod wpływem tych idei. Wprawdzie współcześnie, w kreowanej przez władze rzeczywistości społecznej nie pomija się całkiem możliwości korzystania z porad, w dokonywaniu życiowych wyborów przez obywateli, jednak zadanie doradców jest z góry określone. Pozytywnie oceniana może być taka pomoc, która sprzyja podejmowaniu decyzji edukacyjnych, zawodowych, czy mówiąc ogólnie życiowych – a dalej powiązanych z nimi działania – przyczyniających się do pomnażania ekonomicznego dobra wspólnego, osiąganego dzięki pomnażaniu osobistego eko-

<sup>12</sup> M. Malewski, *Counselling towards changing patterns of human life*, [w:] *Counsellor – Profession, Passion, Calling?* Vol. II, red. E. Kalinowska, A. Kargulowa, B. Wojtasik, Wrocław 2003, s. 18.

<sup>13</sup> A. Giddens, *Życie w społeczeństwie posttradycyjnym*, [w:] *Modernizacja refleksyjna. Polityka, tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności*, red. U. Beck, A. Giddens, S. Lash, przekł. J. Konieczny, Warszawa 2009, s. 119.

<sup>14</sup> Z. Bauman, *Wieloznaczność nowoczesna*.

<sup>15</sup> E. Potulicka, J. Rutkowiak (red.), *Neoliberalne uwikłania*, s. 10.

onomicznego kapitału ludzi. Inwestowanie ze strony władz w jednostkę, czy to przez rozwój usług edukacyjnych czy doradczych ma o tyle sens – w mniemaniu neoliberalnych organizatorów życia społecznego – o ile przyniesie to wymierne korzyści ekonomiczne.

Oczekiwania te nie zawsze są wyrażane wprost. Zakłada się wręcz, że postępowanie edukatorów czy doradców powinno być tak zorganizowane, aby sprzyjało utrzymywaniu radzących się w przekonaniu, iż wybór pracy, drogi życiowej, tożsamości jest dokonywany przez nich osobiście, jest ich własnym wyborem i wzmacnia przede wszystkim ich własne dobro. Z ideologii neoliberalizmu płynie bowiem dość jednoznaczna wskazówka dla placówek edukacji szczebla elementarnego i poradni szkolnych. Ich zadaniem jest przygotowanie uczniów do wyboru użytecznej i nagradzającej pracy. Neoliberalizm bowiem – jak stwierdza prof. Potulicka

przez kapitał ludzki rozumie po prostu siłę roboczą zatrudnionych: całość ich zdolności intelektualnych, fizycznych, moralnych, społecznych i estetycznych, które muszą wystawić na rynku pracy<sup>16</sup>.

Ponieważ każdy jest przedsiębiorcą zarządzającym własnym życiem, to m.in. przez poradnictwo ma być stworzona iluzja, że wybór kierunku kształcenia, miejsca i rodzaju pracy wiąże się z pełną wolnością, należy do osobistych decyzji, a jeśli ktoś jest bezrobotny, to jest sam sobie winien. Przerzuca się całą odpowiedzialność za porażki życiowe na jednostkę, a usprawiedliwia władze lokalne i państwowe w sytuacji, kiedy wystąpią negatywne skutki złej organizacji życia społecznego i rynku pracy.

Pojawiają się zatem kolejne pytania: jak w sytuacji tej znajduje swoje miejsce poradnictwo, by spełniać swoją misję? Czy powinno pielęgnować indywidualizm osób zgłaszających się po poradę, czy konstruować społeczne wspólnoty? Co może zaferować w zdominowanym ekonomicznie społecznym dyskursie?

Można zauważyć, że przy całej złożoności życia, na ogół mówi się o trzech rodzajach poradniczych ofert w swoistym neoliberalnym markecie, jakim jest nasza rzeczywistość. Ofert, które starają się uwzględnić zarówno potrzebę osobistego zaistnienia ludzi, przyczyniać się do łagodzenia ich negatywnych stanów i doznań, jak i nie pomijać kwestii podtrzymywania społecznych więzi.

Dla osób głęboko pokrzywdzonych przez los lub nie umiejących znaleźć sensu życia, zadających sobie pytanie **po co żyć?** organizowane jest poradnictwo rehabilitacyjne. W tak rozumianym poradnictwie – jak czytamy

---

<sup>16</sup> E. Potulicka, *Neoliberalne reformy edukacji w Stanach Zjednoczonych*, s. 50.

u Kazimierza Popielskiego – „<sens> bowiem nie jawi się jako cecha, ani czynnik osobowości, ale doświadcza się go jako stanu podmiotu osobowego”<sup>17</sup>. Uwagę na takie poradnictwo kieruje Małgorzata Oleniacz, która w dyskusjach nad jego rolą o tym mnie przekonała<sup>18</sup>.

Dla osób przeżywających przejściowe problemy zaburzące płynny rozwój ich trajektorii biograficznej, zadających sobie pytanie **jak żyć?** organizowane jest poradnictwo egzystencjalne, które najszerzej opisała Alicja Czerkawska<sup>19</sup>.

Dla osób dokonujących wyboru dróg życiowych w neoliberalnej rzeczywistości i zadających sobie pytanie **kim być?** organizowane jest poradnictwo kariery, badaniami którego zajmują się na zachodzie profesorowie Jean Guichard, Maria Eduarda Duarte, Bernd-Joachim Ertelt, Mark Savickas<sup>20</sup> i inni, a w bliskim mi środowisku polskim Anna Bilon<sup>21</sup>, Violetta Drabik-Podgórna<sup>22</sup>, Joanna Minta<sup>23</sup>, Ewa Solarczyk-Ambrozik<sup>24</sup>, Magdalena Piorunek<sup>25</sup>, Marcin Szumigraj<sup>26</sup>, Bożena Wojtasik<sup>27</sup>.

Oczywiście, granice między tymi rodzajami poradnictwa są bardzo płynne, ale ostatnie z nich zdaje się dotyczyć największej grupy osób, żeby nie powiedzieć nas wszystkich. Bardziej szczegółowe charakterystyki każdego z nich wymagają jednak opisów obszerniejszych niż te, których można tutaj dokonać. Korzystając z poradnictwa, musimy jednak mieć na uwadze, że w neoliberalnym świecie odpowiedzialność za sposób niesienia pomocy

---

<sup>17</sup> K. Popielski, *Noetyczny wymiar osobowości. Psychologiczna analiza poczucia sensu życia*, Lublin 1993, s. 27.

<sup>18</sup> Por. M. Oleniacz, *Problematyka koncepcji życia w poradnictwie rehabilitacyjnym*, Dyskursy Młodych Andragogów, 2012, 13, s. 141-156.

<sup>19</sup> A. Czerkawska, *Poradnictwo egzystencjalne. Założenia – inspiracje – rozwiązania praktyczne*, Wrocław 2013.

<sup>20</sup> Por. Duarte, 2009; Ertelt, Schulz, 2010; Guichard, 2009; Savickas i in., 2009.

<sup>21</sup> A. Bilon, *Rola doradców kariery w Holandii z perspektywy teorii strukturacji*, Dyskursy Młodych Andragogów, 2014, 15, s. 129-139.

<sup>22</sup> V. Drabik-Podgórna V., *Innowacja edukacyjna. Aplikacja rozwiązań francuskich w polskim poradnictwie zawodowym*, Kraków 2005; tejże (red.), *Poradnictwo między etyką a techniką*, Kraków 2007.

<sup>23</sup> J. Minta, *Od autora do aktora. Wspieranie młodzieży w konstruowaniu własnej kariery*, Warszawa 2012.

<sup>24</sup> E. Solarczyk-Ambrozik, *Społeczno-ekonomiczne wyznaczniki zapotrzebowania na doradztwo zawodowe*, Studia Edukacyjne, 2008, 7, s. 9-24.

<sup>25</sup> M. Piorunek (red.), *Poradnictwo. Kolejne przybliżenia*, Toruń 2011.

<sup>26</sup> M. Szumigraj, *W imię czyjego dobra? Czyli o misji poradnictwa kariery*, [w:] *Poradnictwo między etyką a techniką*, red. V. Drabik-Podgórna, Kraków 2007.

<sup>27</sup> B. Wojtasik, *Warsztat doradcy zawodu: Aspekty pedagogiczno-psychologiczne*, Warszawa 1997; tegoż, *Podstawy poradnictwa kariery. Poradnik dla nauczycieli*, Warszawa 2011.

i efekty swojej pracy doradcy ponoszą sami przed sobą<sup>28</sup> i każdy *homo consultants* sam decyduje, z pomocy którego z nich chce skorzystać i jak tę pomoc spożytkuje.

## Podsumowanie

W neoliberalizmie dominuje niepodzielnie dyskurs ekonomiczny. Dotyczy on polityki, ekonomii, kultury i odbija się na życiu codziennym ludzi. Ci ostatni skazani są na samodzielne podejmowanie decyzji, radzenie sobie z trudnościami codzienności, z poczuciem niepewności, skutkami chaosu i braku bezpieczeństwa. Najczęściej poszukują w tym pomocy bliskich, jednakże coraz częściej muszą skorzystać z pomocy różnorodnych doradców. Poradnictwo

zaczyna więc dotyczyć wsparcia w codziennym życiu człowieka zarówno w publicznym, jak i prywatnym. Ta bliskość, czy może lepiej powiedzieć swojskość poradnictwa sprawia, że każdy staje się potencjalnym doradcą dla siebie – zauważa Marcin Szumigraj<sup>29</sup>.

Doradcy bowiem, jako czynni uczestnicy życia społecznego, także nie pozostają wolni od trudności i ambiwalencji, jakie niesie neoliberalizm<sup>30</sup>. Świadcząc pomoc innym i starając się wypełnić swoją misję, stosują na ogół jedno z trzech podejść:

1) albo pomagają jednostce w stawaniu się sobą – przez zwiększanie zaufania do samego siebie i sprzyjanie rozwojowi samoakceptacji. Wówczas jest to opcja terapeutyczna poradnictwa, stosowana najczęściej wobec osób niepełnosprawnych, tracących pracę na skutek choroby, przechodzących na emeryturę, ofiar nieprzewidzianych wydarzeń losowych;

2) bądź zmierzają do podniesienia poziomu kompetencji komunikacyjnych i twórczych radzącego się, umożliwiających mu głębsze rozumienie sensu uzyskiwanych informacji, osiąganie większej życiowej satysfakcji z podejmowanej pracy i możliwość samorealizacji. Przyjmują wówczas opcję humanistyczną i mobilizują radzących się do poszukania swego „miejsca” w świecie życia, rodzinie, wykonywanym zawodzie;

---

<sup>28</sup> M. Malewski, *Counselling towards changing patterns of human life*, [w:] *Counsellor – Profession, Passion, Calling?* Vol. II, red. E. Kalinowska, A. Kargulowa, B. Wojtasik, Wrocław 2003, s. 14-22.

<sup>29</sup> M. Szumigraj, *W imię czyjego dobra?* s. 162.

<sup>30</sup> Por. A. Bilon, *Rola doradców kariery w Holandii*, s. 129-139.



3) lub też doradcy wspólnie z radzącym się dążą do odkrywania społecznie konstruowanych znaczeń działania innych ludzi i organizacji. Mówimy wówczas o opcji krytycznej w uprawianiu poradnictwa i doradztwa, przyjmowanej najczęściej wobec osób refleksyjnie penetrujących swoją biografię i świadomie dążących do podejmowania pracy nadającej sens ich życiu i umożliwiającej biograficzną pracę nad sobą.

Niepoddawanie się naciskom, dystansowanie się wobec układów, dawanie odporu nachalnemu konsumeryzmowi, manifestowanie swego niezadowolenia z istniejącej sytuacji może umożliwić dopracowanie się statusu człowieka o czwartej twarzy – człowieka *oporu*<sup>31</sup>, który wchodząc we wspólny dialog z innymi członkami społeczności, może dokonać także pewnych zmian w swoim otoczeniu. Jednakże tak doradcy, jak i ich klienci muszą wiedzieć, i najczęściej zdają sobie sprawę z tego, że nie jest to zadanie łatwe, czy dające natychmiastowe jednoznacznie wymierne rezultaty.

## BIBLIOGRAFIA

- Bauman Z., *Wieloznaczność nowoczesna – Nowoczesność wieloznaczna*, przekł. J. Bauman, PWN, Warszawa 1995.
- Bilon A., *Rola doradców kariery w Holandii z perspektywy teorii strukturacji*, Dyskursy Młodych Andragogów, 2014, 15.
- Castells M., *Spółczesność sieci*, przekł. Zespół, red. nauk. M. Marody, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Czerkawska A., *Poradnictwo egzystencjalne. Założenia – inspiracje – rozwiązania praktyczne*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2013.
- Flis M., *Etyczny wymiar tożsamości kulturowej*, [w:] *Etyczny wymiar tożsamości kulturowej: Studia z antropologii społecznej*, red. M. Flis, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2004.
- Giddens A., *Życie w społeczeństwie posttradycyjnym*, [w:] *Modernizacja refleksyjna. Polityka, tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności*, red. U. Beck, A. Giddens, S. Lash, przekł. J. Konieczny, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Guichard J., *Self-constructing*, *Journal of Vocational Behavior*, 2009, 75, 3.
- Drabik-Podgórna V., *Innowacja edukacyjna. Aplikacja rozwiązań francuskich w polskim poradnictwie zawodowym*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005.
- Drabik-Podgórna V. (red.), *Poradnictwo między etyką a techniką*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007.
- Duarte M.E., *The psychology of life construction*, *Journal of Vocational Behavior*, 2009, 75, 3.
- Ertelt B.-J., Schulz W.E., we współpracy z A.E. Iveyem, *Podstawy doradztwa kariery z ćwiczeniami rozwijającymi umiejętności doradcze w świecie edukacji i pracy*, Narodowe Forum Doradztwa Kariery, Warszawa-Kraków 2010.

<sup>31</sup> E. Potulicka, J. Rutkowiak (red.), *Neoliberalne uwikłania*, s. 133.

- Malewski M., *Counselling towards changing patterns of human life*, [w:] *Counsellor – Profession, Passion, Calling?* Vol. II, red. E. Kalinowska, A. Kargulowa, B. Wojtasik, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, Wrocław 2003.
- Minta J., *Od autora do aktora. Wspieranie młodzieży w konstruowaniu własnej kariery*, Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa 2012.
- Laszlo E., *Systemowy obraz świata*, przekł. U. Niklas, PIW, Warszawa 1978.
- Oleniacz M., *Problematyka koncepcji życia w poradnictwie rehabilitacyjnym*, Dyskursy Młodych Andragogów, 2012, 13.
- Piorunek M., (red.), *Poradnictwo. Kolejne przybliżenia*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011.
- Potulicka E., *Neoliberalne reformy edukacji w Stanach Zjednoczonych. Od Ronalda Reagana do Baracka Obamy*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2014.
- Potulicka E., Rutkowiak J. (red.), *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.
- Popielski K., *Noetyczny wymiar osobowości. Psychologiczna analiza poczucia sensu życia*, Wydawnictwo KUL, Lublin 1993.
- Savickas M.L., Nota L., Rossier J., Dauwalder J-P., Duarte M.E., Guichard J., Soresi S., Van Esbroeck R., *Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century*, *Journal of Vocational Behavior*, 2009, 75, 3.
- Sośnicki K., *Kierunki pedagogiczne w początkach XX wieku i ich aspekt polityczny*, [w:] *Podstawy pedagogiki*, red. B. Suchodolski, PZWS, Warszawa 1960.
- Solarczyk-Ambrozik E., *Społeczno-ekonomiczne wyznaczniki zapotrzebowania na doradztwo zawodowe*, *Studia Edukacyjne*, 2008, 7.
- Szumigraj M., *W imię czyjego dobra? Czyli o misji poradnictwa kariery*, [w:] *Poradnictwo między etyką a techniką*, red. V. Drabik-Podgórną, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007.
- Szumigraj M., *Poradnictwo kariery. Systemy i sieci*, Oficyna Wydawnicza ŁośGraf, Warszawa 2011.
- Wojtasik B., *Warsztat doradcy zawodu: Aspekty pedagogiczno-psychologiczne*, Wydawnictwa Szkolne PWN, Warszawa 1997.
- Wojtasik B., *Podstawy poradnictwa kariery. Poradnik dla nauczycieli*, Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa 2011.
- Zielińska-Pękał D., *Od pomocy do przemocy w poradnictwie: Dwie narracje [From Helping to Hurting in Counselling: Two Narrations]*, *Studia Poradnicze [Journal of Counselling]*, 2012.
- Zierkiewicz E., Ładyżyński A. (red.), *Centrum i peryferie współczesnego poradnictwa*, Wydawnictwo Chronicon, Wrocław 2014.

MAGDALENA PIORUNEK

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza  
w Poznaniu*

## KARIERA WEDŁUG MŁODYCH, CZYLI NOWY PARADYGMAT KARIERY NA DYSONANSOWYM RYNKU PRACY

ABSTRACT. Piorunek Magdalena, *Kariera według młodych, czyli nowy paradygmat kariery na dysonansowym rynku pracy* [A Career According to Young People, or a New Career Paradigm in the Dissonant Labour Market]. *Studia Edukacyjne* nr 38, 2016, Poznań 2016, pp. 83-95. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-3013-7. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.38.6

*A Career According to Young People, or a New Career Paradigm in the Dissonant Labour Market* is an attempt at answering a question about an extent to which a narrative surrounding the specific features of the postmodern careers has been shared by the young adults who, being in the process of moving from the educational to the labour markets, have experienced these changes, to what extent they have internalised the career patterns emerging in the free-market reality that are different from those existent in Poland twenty-five years ago, and about what (new?) career paradigm is developed by the students. The paper presents preliminary results of a sampling carried out among young university students of the humanities who expressed their opinions on how vocational careers are defined and what associations they evoke. The article moreover provides personal examples of career development and discusses vocational catalysts and inhibitors of a career. The young university students did not, however, fully internalise the postmodern patterns of the mosaic careers prevailing in the competitive labour market, and simultaneously noticed a number of ambivalences and dissonances present in this market reality.

**Key words:** vocational career, career patter, labour market, young university students, sampling

### Sygnalizowanie i definiowanie pojęć

Konstruktem służącym do opisu relacji człowiek – świat zawodowy, rynek pracy w kategoriach diachronicznych są pojęcia biografii zawodowej i/lub kariery zawodowej. Zwłaszcza pojęcie kariery zawodowej jest także powszechnie obecne w świadomości ludzi i społecznym dyskursie. Zyskało

zaś na znaczeniu i weszło niemal do powszechnego użycia w rzeczywistości wolnego rynku i rosnącej na nim konkurencji, wobec której jednostki nie mogą pozostać obojętne na każdym etapie ich życia. Kariera staje dziś celem wielu, a jej realizacja wymaga w niektórych sytuacjach aktywności i zaangażowania, w innych – decyduje o niej szczęście czy przypadek. Obejmuje swym zasięgiem różne narracje życiowe wzajemnie się przenikające i uzupełniające, warunkowane transformacjami rynku pracy i dynamiką zmian płynnej rzeczywistości<sup>1</sup>.

Na użytek poniższego opracowania przyjmuję poniższe definicje i znaczenia.

Otóż, *biografię zawodową* traktuję jako przebieg ludzkiego życia skoncentrowany na tych jego fragmentach limitowanych czasowo, przestrzennie, wyznaczanych poprzez charakter nabywanych doświadczeń związanych z rynkiem pracy, z kolei karierę – pojęcie niejednoznaczne i wielowymiarowe<sup>2</sup> – jako wzór doświadczeń życiowych związanych z pracą. Jest ona konstrukttem temporalnym, odnosząc się do przebiegu zindywidualizowanego doświadczenia konstruowanego w obiektywnych realiach społeczno-kulturowych, zogniskowanych wokół przejawów aktywności człowieka na rynku pracy. Jest zatem tożsama z pojęciem biografii zawodowej, która jako biografia „tematyczna”, odniesiona do wybranej sfery aktywności życiowej jednostki, jest kategorią obecną w europejskiej tradycji i literaturze naukowej od lat 30. XX wieku<sup>3</sup>. Kariery można także postrzegać jako kategorię węższą – mianowicie jako przebieg zawodowej drogi na danym etapie biograficznego rozwoju<sup>4</sup>.

## **Realia rynku pracy jako kontekst przemian karier zawodowych**

Ewolucyjne zmiany charakteryzujące przechodzenie nowoczesnych społeczeństw uprzemysłowionych do etapu późnej ponowoczesności wią-

---

<sup>1</sup> Z. Bauman, *Płynne czasy. Życie w epoce niepewności*, Warszawa 2007; tegoż, *Płynne życie*, Kraków 2007; M. Marody, *Jednostka po nowoczesności. Perspektywa socjologiczna*, Warszawa 2014.

<sup>2</sup> Pojęcie to definiowane jest różnie, w zależności od przyjętych uzasadnień teoretycznych (np. perspektywy funkcjonalno-strukturalnej, symbolicznego interakcjonizmu, teorii strukturacji Giddensa, teorii cech i czynnika, teorii rozwojowych np. Supera) traktuje się ją jako własność jednostki, obiektywnie mierzalny byt lub strukturę dualną por.: A. Cybal-Michalska, *Młodość akademicka a kariera zawodowa*, Kraków 2013.

<sup>3</sup> Ch. Bühler, *Bieg życia ludzkiego*, Warszawa 1999.

<sup>4</sup> M. Piorunek, *Biographical Career Patterns – Differentiations, Emergence. Fields of Empirical Exploration*, w druku.

żą się<sup>5</sup> z destandardyzacją cyklu życia rodzinnego (przestają obowiązywać zuniformizowane wzorce życia rodzinnego, mające społeczną legitymację), dekonstrukcją trójfazowego przebiegu kariery zawodowej (przygotowanie edukacyjne do uczestnictwa w rynku pracy – aktywna w nim partycypacja – etap postzawodowy nie wiążą się już tak jednoznacznie z następstwem czasowym, nie mają też często liniowego charakteru) oraz z deregulacją standardów w obszarze organizowania i spędzania czasu wolnego (którego wzorce charakterystyczne dla poprzednich epok ulegają szybkiej erozji).

Zasygnalizowane kierunki zmian stanowią swoisty kontekst przemian charakteru ludzkiej aktywności na rynku pracy, które wymagają permanentnej konfrontacji jednostki z szeregiem sytuacji, wartości, ocen, często o charakterze ambiwalentnym czy zrelatywizowanym. Wywołuje to dysonanse poznawcze i skłania do poszukiwania stale nowych technik adaptacyjnych, które w konsekwencji służą planowaniu i konstruowaniu personalnych karier zawodowych.

Oto lista zaledwie niektórych dysonansowych zmian na rynku pracy dostępnych w spontanicznym oglądzie i doświadczanych w codzienności rynkowej:

- stałość *versus* zmienność charakteru pracy, sposobu jej wykonywania, miejsca pracy;
- rutyna (wiązana z doświadczeniem) *versus* „świeżość” (często utożsamiana z kreatywnością) w podejściu do pracy i jej realizacji;
- pasywność (poddanie się biegowi wydarzeń, reaktywność w odpowiedzi na bodźce zewnętrzne) *versus* aktywność w konstruowaniu kariery (kreowanie wydarzeń, poszukiwanie możliwości realizacyjnych);
- wymierność rezultatów i osiągnięć w pracy *versus* niewymierność oparta na wskaźnikach zewnętrznych, wewnętrznej satysfakcji jako subiektywnym mierniku sukcesów i osiągnięć w pracy;
- długotrwały proces decyzyjny wymagany w toku konstruowania i realizowania linii życia zawodowego *versus* szybkie podejmowanie decyzji zawodowych;
- ostrożność, rozważa w podejmowaniu decyzji na rynku pracy *versus* skłonność do podejmowania ryzyka;
- przypisywanie sobie odpowiedzialności za działania zawodowe *versus* atrybucja odpowiedzialności na zewnątrz;
- przewidywalność (możliwość planowania) *versus* przypadkowość (brak możliwości planowania) karier zawodowych;

---

<sup>5</sup> M. Piorunek, *Kariera zawodowa w ponowoczesnej rzeczywistości. Nowy paradygmat i jego edukacyjno-pomocowe implikacje* [w:] *Praca w życiu człowieka i jej społeczno-edukacyjne uwarunkowania*, red. J. Matejek, K. Białożył, Kraków 2015.

- konwencjonalizm w rozwoju zawodowym (pytanie o standardy realizacyjne obowiązków - jak coś wykonać?) *versus* postkonwencjonalizm w rozwoju zawodowym (pytanie o uprawomocnienie standardów realizacji zadań - dlaczego coś wykonywać?).

Konstruowanie zawodowej kariery w aktywnym zmaganiu się z realiami rynku pracy wymaga od jednostki stałego odkrywania i definiowania swoich zasobów w rynkowej grze, której reguły w większości przypadków ustalają na poziomie makrospołecznym inni jego uczestnicy. Przebieg zawodowej kariery ma charakter statycznie niewyznaczalny; nie sposób określić, w jakim jej punkcie znajdzie się jednostka w dystansie wieloletnim, nawet jeśli znamy parametry wyjściowe. Zdaniem Hodkinsona<sup>6</sup>, definiują ją trzy zasadnicze elementy oddziałujące na podejmowanie każdorazowo cząstkowych decyzji karierowych. Są to: habitus, stanowiący swego rodzaju subiektywizację obiektywnych wartości, opinii, reakcji emocjonalnych, nastawień swoistych dla kultury, w której jednostka wzrasta<sup>7</sup>, pole społecznej gry - definiujące reguły uczestnictwa jednostek w rynku pracy oraz wymiar biografii jednostkowych wraz z niepowtarzalnym wzorcem punktów zwrotnych jednostkowych życiorysów i organizujących codzienność pomiędzy nimi - czynności rutynowych.

W toku zmagania z realiami rynku pracy udziałem jednostek (nie zawsze świadomym, racjonalnym, celowo wybranym przez jednostki autonomicznie sterujące swoim życiem) stają się kariery o niezwykle zróżnicowanym charakterze. Dość przywołać w tym miejscu obecne w literaturze<sup>8</sup>, często niezwykle plastyczne określenia oddające istotę i swoisty charakter ponowoczesnych wzorców karier, stanowiące jednocześnie wyraz ich dyferencjacji:

- kariera „zygzakowa” (M.C. Bateson);
- kariera portfeliowa (T. Cawsey, G. Deszca, M. Mazerolle);
- kariera „bez granic” (M.B. Arthur i D.M. Rousseau)<sup>9</sup>;
- kariera „kalejdoskopowa” (L.A. Maniero i S.E. Sullivan);
- kariera proteańska (D.H. Hall);

---

<sup>6</sup> P. Hodkinson, *Careership: A Sociological Theory of Career Decision Making*, *Revista de Pedagogie*, 1997, 46, 1/12, s. 395-416.

<sup>7</sup> Psychologowie wskazują w tym miejscu na podmiotowe cechy decydujące o wyborach dokonywanych w obrębie kariery, takich jak np.: zdolności, zainteresowania, aspiracje i oczekiwania edukacyjno-zawodowe, system wartości, pogląd na świat itp.

<sup>8</sup> E. Sarzyńska-Mazurek, *Perspektywa przypadkowych zdarzeń w karierach doradców zawodowych*, Lublin 2013; M. Piorunek, *Bieg życia zawodowego człowieka. Kontekst transformacji kulturowych*, Poznań 2009; teje, *Od stabilizacji do chaosu zawodowego. Scenariusze biografii zawodowych etapu średniej dorosłości*, *Studia Edukacyjne*, 2010, 14.

<sup>9</sup> A. Bańka używa tu określenia - odterytorializowanie pracy, por.: A. Bańka, *Psychologiczne doradztwo karier*, Poznań 2007.

- kariera inteligentna (M.B. Arthur, P.H. Claman i R. Defillippi);
- kariera niezależnego agenta (C. Heckscher);
- kariera mozaikowa, zdecentrowana (M. Malewski, M. Piorunek).

Cechą wspólną większości tych deskrypcyjnych określeń jest zmienność, nieprzewidywalność i wielokierunkowość doświadczeń karierowych, które stają się udziałem jednostek w globalnej rzeczywistości społeczno-kulturowej<sup>10</sup>. Na każdym etapie biografii jednostkowej możliwości realizacyjne, jak i stopień akceptacji dla poszczególnych wzorców ponowoczesnych karier są zróżnicowane. Można przypuszczać, że staną się one w największym stopniu udziałem ludzi młodych, którzy na progu dorosłości, w fazie transycji z edukacji na rynek pracy będą się musieli z nową rzeczywistością stale mierzyć. Oni, w przeciwieństwie choćby do pokolenia własnych rodziców, będą zmuszeni swoje życie zawodowe i przebieg kariery układać wedle nowych, nieutralnych generacyjnie reguł, stających się udziałem niemal wszystkich podmiotów rynku pracy.

## **Młodzież akademicka o karierze zawodowej. Zarys metodologiczny badań autorskich**

W nawiązaniu do wcześniej poczynionych uwag na temat specyfiki karier zawodowych realizowanych na rynku pracy, którego cechą rudymenarną jest permanentna zmiana, pojawia się kilka pytań badawczych, na które poszukiwać się będzie odpowiedzi w toku realizowanych weryfikacji empirycznych. Wstępne, wybiórczo przywołane ich wyniki będą stanowić podstawę do dalszych rozważań w niniejszym tekście.

Wśród pojawiających się problemów badawczych poniższe mają charakter głównych:

*W jakim stopniu narracja wokół specyfiki ponowoczesnych karier staje się udziałem młodych dorosłych, którzy w trakcie procesu przechodzenia z edukacji na rynek pracy (transycje w obu kierunkach wzajemnie się przeplatające i uzupełniające w toku całej biografii) namacalnie tych zmian doświadczają?*

*W jakim stopniu uwewnętrznił ją młodzi ludzie, studiujący w Polsce – kraju pokonującym dystans od gospodarki centralnie sterowanej do wolnorynkowej rzeczywistości w stosunkowo krótkim – dwudziestopięcioletnim okresie, kraju, w którym udziałem pokolenia ich rodziców, przynajmniej w początkach zawodowej drogi był odmienny (stabilny, przewidywalny, pozbawiony ryzyka, ale i możliwości zindywidualizowanego rozwoju) przebieg karier zawodowych?*

<sup>10</sup> M.L. Savickas, *Kariera w płynnej nowoczesności*, niepublikowany wykład, Uniwersytet Wrocławski – Instytut Pedagogiki, 3 czerwca 2014.

*Jaki (nowy?) paradygmat kariery wyłania się z wypowiedzi studentów?*<sup>11</sup>

W celu zdiagnozowania powyżej wymienionego obszaru tematycznego zastosowano badania o charakterze sondażowym<sup>12</sup>, zrealizowane na przełomie maja i czerwca 2015 roku. Docelową grupę badawczą stanowili młodzi dorośli, studiujący w trybie stacjonarnym i niestacjonarnym na wybranych kierunkach humanistycznych poznańskich uczelni publicznych i niepublicznych. Losowo dobrana próba badawcza obejmowała 223 respondentów; w przeważającej części były to kobiety (co związane jest z feminizacją niektórych kierunków humanistycznych) pomiędzy 20. a 30. rokiem życia, realizujące studia na kierunku pedagogika (specjalność opiekuńczo-wychowawcza, profilaktyka i interwencja kryzysowa), kulturoznawstwo oraz doradztwo i coaching. Niereprezentatywność próby badawczej obliguje do ostrożnego formułowania wniosków uogólniających, które także z racji ich jakościowego charakteru nie mogą stanowić podstawy generalizowania w odniesieniu do całej populacji młodzieży akademickiej. Przemawia za tym także fakt, że weryfikacje empiryczne zaadresowano tylko do studentów wybranych kierunków humanistyczno-społecznych, w odniesieniu do których uprawniona wydaje się teza o potencjalnie bardziej rozbudowanej inteligencji emocjonalnej i większej niż przeciętnie umiejętności oglądu rzeczywistości społecznej i nań wrażliwości. W badaniach posłużono się autorskim kwestionariuszem *Kariera w ponowoczesnej rzeczywistości*. Podstawę jego konstrukcji stanowiły pytania otwarte, umożliwiające swobodne narracje badanych i ograniczające sugerowanie się respondentów kafeteriami przywołanymi przez badacza. Konkluzje prezentowane w dalszych partiach tekstu stanowią także wynik wstępnej jakościowej analizy uzyskanego materiału badawczego.

## **Młodzi o karierze - definiowanie, nadawanie znaczeń, asocjacje**

Ogląd uzyskanych wypowiedzi studenckich pozwala na ujawnienie trzech zasadniczych podejść do konstruktów kariery, obecnych w werbalizacjach respondentów. W skrócie sprowadzają się one do postrzegania kariery jako:

---

<sup>11</sup> Wyniki niniejszych badań zostały także wykorzystane w autorskim referacie znajdującym się w druku, *Młodzi dorośli o (pop)kierierze - „myśli nieuczesane”*.

<sup>12</sup> E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, Warszawa 2003.



- 1) społecznego awansu,
- 2) konstruktu dualnego niepodlegającego ewaluacji,
- 3) personalnej właściwości podmiotu.

Zdecydowanie najczęściej ujawnia się obiektywistyczny sposób jej postrzegania, który wiąże się z koniecznością wskazywania mierników tej kariery. Są one przywoływane w odniesieniu do obiektywnych właściwości systemu społecznego (wymierny, dostrzegalny awans), ale i po części do wewnętrznych systemów oceny. Te pierwsze definiują jednak sytuację w kategoriach rudymenarnych, jak też pozostają zgodne z najbardziej rozpowszechnionym, potocznym rozumieniem tego pojęcia.

Oto przykładowe narracje badanych z tego obszaru<sup>13</sup>:

- *Kariera – wybiecie się jednostki spośród tłumu, zostać zauważonym i rozwijać swój talent – swoje możliwości w danym kierunku* (nr 24, kobieta, profilaktyka i interwencja kryzysowa).

- *Kariera – osiągnięcie spełnienia zawodowego, stopniowe wspinanie się po „szczeblach” awansu, dążenie do zdobycia prestiżowego stanowiska, zadowolenie finansowe* (nr 48, kobieta, profilaktyka i interwencja kryzysowa).

- *Kariera jest to pewien etap w życiu, który otwiera nam „furtkę do zdobycia lepszych przychodów”. Umożliwia nam polepszenie bytów życiowych. Chociaż gdy zajdzie za daleko, nasze życie się zmienia nie zawsze na lepsze* (nr 57, kobieta, pedagogika opiekuńczo-wychowawcza).

Z kolei, ujęcie kariery jako konstruktu niepodlegającego ewaluacji, własności jednocześnie społecznej i personalnej to rys charakterystyczny dla kolejnych dwóch przytoczonych poniżej wypowiedzi:

- *Kariera to proces towarzyszący nam w życiu dorosłym aż do emerytury związany z życiem zawodowym, ale silnie rzutujący na życie prywatne. Dotyczący nas przede wszystkim, ale mający wpływ także na naszych najbliższych i ich obecność (...) w naszym życiu. W każdym okresie naszego dorosłego życia możemy robić karierę – kariera sprzedawcy, mamy/taty, rolnika, urzędnika, pedagoga... To jedna z naszych ról* (nr 53, kobieta, pedagogika opiekuńczo-wychowawcza).

- *Kariera to, według mnie, pojęcie, raczej proces związany z określoną dziedziną życia. Niekoniecznie musi to być nasz zawód, czy stanowisko, status. Może ona dotyczyć każdego aspektu życia* (nr 212, mężczyzna, doradztwo i coaching).

Uwagę zwraca tu zarówno ujęcie kariery w kontekście procesu całościowego rozwoju, jak i potraktowanie jej jako domeny o charakterze uniwer-

---

<sup>13</sup> Wszystkie wypowiedzi wyróżnione kursywą, zamieszczone w tekście, stanowią oryginalne wypowiedzi respondentów.

salnym, przypisanym wielu płaszczyznom biograficznej aktywności jednostki.

Dla trzeciego z przywołanych wcześniej sposobów postrzegania kariery – kariera jako własność podmiotu – najbardziej typowe były z kolei takie wypowiedzi:

- *Kariera jest to osiągnięcie zamierzonego celu, który sobie postawiliśmy* (nr 76, kobieta, pedagogika opiekuńczo-wychowawcza).

- *Kariera to dla mnie pokonywanie kolejnych etapów na ścieżce zawodowej, jaką sobie obraliśmy. Może być to awansowanie na wyższe stanowisko, ale także osiągnięcie sukcesów, które nie są gratyfikowane – niekoniecznie awans czy podwyżka, ale np. w przypadku pracy pedagoga – świadomość, że pomogliśmy danej osobie czy też lepiej radzimy sobie np. z atmosferą w klasie* (nr 95, kobieta, pedagogika opiekuńczo-wychowawcza).

- *Kariera (...) oznacza drogę, którą musimy przejść w życiu, aby dojść do zaplanowanego celu. Karierę zawodową uważam za część planu na życie* (nr 215, mężczyzna, doradztwo i coaching).

Także próba uporządkowania ogromnej liczby swobodnych asocjacji przywoływanych przez respondentów w odniesieniu do konstruktów kariery dała interesujące rezultaty. Poniższe syntetyczne zestawienie wskazuje na obecne w wypowiedziach badanych grupy skojarzeń, jednak nie odzwierciedla w pełni ani ich frekwencji, ani gradacji. Oto wspomniane zestawienie:

- określenia o neutralnym charakterze deskryptywnym, takie jak: *praca, zawód, wykształcenie, nauka, kompetencje*; w tym fizyczne: *schody drabina*;

- personalny wymiar kariery: *sukces, osiągnięcia* (te określenia odnotowały największą frekwencję), *rozwój, cel, rezultat, zwycięstwo, samodoskonalenie, zdobywanie doświadczeń, spełnienie marzeń*;

- gratyfikacje związane z realizacją kariery: *awans, społeczne uznanie, pozycja, prestiż, pieniądze, sława, władza, autorytet, szacunek, dobre życie* (jakkolwiek wieloznaczne nie byłoby to określenie), ale też – *stała praca i poczucie bezpieczeństwa*. Incydentalnie: *imprezy, drogie wakacje, stanowisko np. dyrektor*;

- negatywne skutki przebiegu karier zawodowych: *wyrzeczenia, pracoholizm, brak życia osobistego, brak czasu, gonitwa, bieg*;

- właściwości i kompetencje skojarzone z konstruowaniem indywidualnej ścieżki kariery: *kreatywność, pewność siebie, profesjonalizm*.

Wielowymiarowość przywołanych asocjacji dobitnie podkreśla także zróżnicowanie w sposobie postrzegania i doświadczania przebiegu zawodowego życia.

## **Personalizowanie kariery, katalizatory vs inhibitory zawodowych karier**

Próby spersonalizowania kariery i wskazanie na konkretne postaci stanowiące egzemplifikację jej realizacji było zadaniem stosunkowo trudnym dla respondentów. Nie wszyscy odnieśli się w pełni do treści tego pytania, podkreślając, że wspomniana wielowymiarowość konstruktów kariery, zwłaszcza w kontekście przyjmowania wewnętrznych, subiektywnie definiowanych jej mierników (jak np. satysfakcja, zadowolenie, poczucie spełnienia), uniemożliwia jednoznaczne wskazanie takich rzeczywistych postaci, a nawet kiedy się to czyni, jest się narażonym na pewne uproszczenia. Większość respondentów wskazywała jednak takie osoby, tworząc całkiem pokaźny ich zbiór, którego zróżnicowana zawartość ujawnia kilka zasadniczych tendencji – zaproponowana typologia uwzględnia jednocześnie stopień nasilenia tendencji, obrazując w pierwszej kolejności te najsilniejsze (najczęściej przywoływane postaci) aż do tych, które pojawiały się sporadycznie.

Otóż, badani studenci przywoływali przede wszystkim:

- np. osoby znane, sławne, powszechnie identyfikowane, o których życiu czy poczynaniach pojawia się informacja w przestrzeni publicznej, mediach, Internecie – zawody medialne (muzycy, aktorzy, prezenterzy, blogerzy itp.) oraz celebryci. Karierę uprawomocnia zatem medialność i powszechność obecności danej postaci w różnych kontekstach kultury popularnej. Należy jednak zaznaczyć, że niektórzy respondenci przywołując takie postaci, wskazywali wyraźnie na brak identyfikacji z nimi lub niezrozumienie fenomenu ich popularności;

- kategorię osób również obecnych w mediach, ale przede wszystkim ze względu na swoje dokonania w innych dziedzinach. Media w tym wypadku pośredniczą jedynie w prezentacji pozamedialnych dokonań tych osób;

- osoby znane w kręgach profesjonalnych (branżowy wymiar upublicznienia; tu najczęściej pojawiały się nazwiska znanych coachów, mówców motywacyjnych itp.);

- osoby znaczące z najbliższych kręgów socjalizacyjnych, np. członkowie rodzin respondentów (zdecydowanie rzadziej niż pozostałe kategorie osób).

Nie sposób nie dostrzec, że najczęściej podnoszonym przez badanych kryterium realizacji kariery, kiedy dokonuje się jej personalizacji, pozostaje wskaźnik zewnętrzny sprowadzony do, najogólniej rzecz ujmując, „rozpoznawalności”. Karierę robi zatem ta osoba, o której się mówi, pisze, czyta, którą się ogląda i identyfikuje, co tylko potwierdza w wielu przypadkach

wpływ popkultury na sposób postrzegania i ewaluowania rzeczywistości społecznej<sup>14</sup>.

Interesujące poznawczo wydawało się także podjęcie próby ustalenia, jakie cechy, stany rzeczy, zjawiska ułatwiają *versus* utrudniają w opinii badanych konstruowanie indywidualnej kariery. Zgromadzone wypowiedzi studentów o różnym szczeblu ogólności da się sprowadzić do kilku zasadniczych kategorii, tak w odniesieniu do katalizatorów, jak i inhibitorów karier.

I tak, pomyślniej realizacji zawodowych karier sprzyjają według respondentów następujące grupy cech:

- *elastyczność, otwartość na zmiany, komunikatywność, kreatywność* (wynik przekazu kulturowego i dyskursu podmiotów rynku pracy, w którym te cechy jako szczególnie pożądane wysuwają się na plan pierwszy<sup>15</sup>);

- *zaangażowanie, upór, aktywność, wytrwałość, konsekwencja, talent, umiejętności, odwaga, pewność siebie* – składniki proaktywnych orientacji zachowań;

- *wygląd zewnętrzny, uroda* (ciało jako ważny składnik tożsamości, zasobów na konkurencyjnym rynku pracy);

- *podporządkowanie się, wyzbycie się własnego zdania, wejście w istniejące schematy, niekiedy brak wiedzy, umiejętność rywalizacji, umiejętność manipulacji, brak emocji, nieprzejmowanie się opinią innych, dyspozycyjność* – zapewne wynik frustracji związanej z trudnościami na rynku pracy.

Niepokoić musi zdecydowane postawienie po stronie katalizatorów zawodowych karier cech, które z edukacyjnego punktu widzenia nie zawsze należą do pożądanych. Należy dodać, że nie były to wypowiedzi częste, tym niemniej samo ich pojawienie się dowodzi złożoności relacji jednostka-rynek pracy, doświadczania dysonansów ich postrzegania, a może realizmu w oglądzie tej rzeczywistości (?). W jakim stopniu jest to wynik obserwacji niejasnych reguł rynkowej gry, w jakim zaś osobistych, trudnych doświadczeń respondentów w tym obszarze? – to pytanie o charakterze retorycznym.

Wśród inhibitorów zawodowych karier respondenci przywoływali z kolei:

- *czynniki egzogenne – odległość od dużych miast, mało ciekawy rynek pracy, wygórowane oczekiwania pracodawców, duże bezrobocie, zmowa korporacji/firm, wyzysk pracowników – umowy śmieciowe, brak pomocy – wsparcia finansowego od państwa, otwarcie zawodów;*

<sup>14</sup> Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży*, Kraków 2013.

<sup>15</sup> Interesujące byłoby tu zapewne (co już wykraczało poza założone ramy prowadzonych badań) ustalenie, jak rzeczywiście badani rozumieją przywołane cechy, jakie ich definicje operacyjne tworzą i jak odnoszą ich zawartość do konkretnych sytuacji społecznych. Dopiero taki zabieg przybliżyłby odpowiedź na pytanie, czy i w jakim zakresie są to dla badanych swoiste „kalki” językowe przejęte z języka edukatorów, pracodawców, pojęcia „puste”, niezwykle trudno aplikowane do pragmatyki społecznej.

- brak siły przebicia przez „znajomości”, nepotyzm, ludzka zazdrość (szczególnie często przywoływane czynniki, stanowiące zapewne wyraz niskiego stopnia zaufania społecznego, patologizacji rynku pracy);

- czynniki podmiotowe - brak wiary we własne możliwości, brak pewności siebie, brak świadomości swoich zasobów, nieumiejętność zawalczenia o swoje (problemy z opóźnionym wchodzeniem w dorosłość);

- wygodę i komfort robienia minimum, brak wyobraźni młodych, lenistwo, brak cierpliwości, chrapkę na za duże pieniądze bez pracy, próżność.

Także i ten syntetyczny obraz sposobu postrzegania przez młodych zawodowych karier i reguł świata pracy nie pozostawia złudzeń. Mają oni skłonności do atrybucji odpowiedzialności za kształt zawodowej kariery na zewnątrz, ale częstość przywoływania takich czynników, jak wspomniane powyżej „znajomości”, „nepotyzm” muszą budzić niepokój. Tym niemniej, także podmiotowe cechy jednostek, a zwłaszcza ich zaangażowanie i aktywność w życiu zawodowym zostały jednak przez młodych dostrzeżone, co w rzeczywistości konkurencyjnego, wymagającego rynku pracy staje się standardem i w znacznie większym stopniu decyduje o kształcie zawodowych karier niż przed ćwierćwieczem.

## **Konkluzje, czyli kariera według młodzieży akademickiej**

Niniejsze opracowanie, jakkolwiek o charakterze selektywnym i wstępnym, pozwala na wyciągnięcie kilku wniosków.

Paradygmat kariery, jaki wylania się z narracji młodych dorosłych, charakteryzują w pierwszym rzędzie następujące cechy:

- presja osiągnięć w życiu zawodowym, które definiowane są przez innych (implikuje to wielokrotną zmianę mierników owego sukcesu, wykreowaną przez mody);

- konieczność upublicznienia kariery (przy okazji upublicznienia siebie); zaistnienie w świecie medialnym samo w sobie jest karierą; (pop)kariera rozgrywa się w mediach, a często także w ramach kreacji charakterystycznych dla kultury popularnej;

- popularność i sława (bycie popularnym, znanym, rozpoznawalnym, „lajkowanym”) jako cel sam sobie, nie zaś skutek profesjonalnych osiągnięć;

- oczekiwanie natychmiastowości rezultatów i osiągnięć zawodowych (kariera to dla młodych raczej sprint, nie zaś bieg długodystansowy);

- słabo zarysowany zakres kompetencji profesjonalnych (brak poczucia profesjonalizmu w zakresie określonych definiowalnych ról zawodowych,

niewiedza w zakresie potencjalnych możliwości wykorzystania umiejętności zawodowych), co szczególnie uwidacznia się w przypadku nauk humanistycznych i społecznych;

- łączenie przeciwieństw: aktywności, twórczości, kreatywności z jednej strony, konformizmu, bezemocjonalności i korzystania z protekcji, koneksji i znajomości z drugiej;

- relatywizacja znaczeń, która utrudnia ogląd siebie, świata i relacji ja-świat, czyniąc nieadekwatne oczekiwania, nadzieje i aspiracje młodych do ich rzeczywistych możliwości i predyspozycji;

- atrybucja odpowiedzialności za porażki i trudności na zewnątrz (mechanizmy makroekonomiczne nieprzychylnie młodym pracownikom).

To zaledwie niektóre cechy wzorca karier zawodowych obecnego wśród młodzieży akademickiej. W tym wielowymiarowym obrazie nakładają się na siebie zarówno powszechnie dostrzegane tendencje popkulturowe, jak i specyficzne, często trudne personalne doświadczenia utwierdzenia swojej tożsamości<sup>16</sup> w sferze zawodowej, ale i niepozbawione realizmu obserwacje rynkowej gry, czy interioryzacja wielu płaszczyzn społecznego dyskursu o rynku pracy. Młodzi nie do końca uwewnętrzniili nowy kształt karier charakterystycznych dla ponowoczesności, wybiórczo przywołują ich wybrane cechy, pozostają w fazie rozpoznawania realiów konstrukcji zawodowych karier na styku zaakceptowanych, oswojonych reguł sprzed przelomu ustrojowego 1989 roku i nowych, w których stabilizacja, bezpieczeństwo, stałość, przewidywalność zostają zastąpione ich antonimami. Otwarte pozostaje pytanie, na ile dysonansowa rzeczywistość świata pracy, stająca się udziałem młodych, zostanie przez nich w toku realizacji, zapewne wieloletnich, zróżnicowanych zawodowych karier, oswojona i włączona w ramy ich schematów interpretacyjnych i realizacyjnych w biegu życia zawodowego.

## BIBLIOGRAFIA

- Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.  
Bańka A., *Psychologiczne doradztwo karier*, PRINT-B, Poznań 2007.  
Bauman Z., *Płynne czasy. Życie w epoce niepewności*, Wydawnictwo Sic! Warszawa 2007.

<sup>16</sup> Wprawdzie etap budowania tożsamości indywidualnej wraz z poszukiwaniem odpowiedzi na pytanie: *kim jestem i kim będę w przyszłości?* przypada przede wszystkim na czas adolescencji (nie zaś wczesnej dorosłości, na etapie której byli formalnie respondenci), ale wydłużający się okres edukacji i zawodowych eksploracji odsuwają proces konstruowania tożsamości zawodowej w czasie por.: E.H. Erikson, *Tożsamość a cykl życia*, Poznań 2004; D.E. Super, *A life-span, life-space approach to career development*, [w:] *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice*, red. W.D. Brown, L. Brooks, San Francisco 1990.

- Bauman Z., *Płynne życie*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2007.
- Bühler Ch., *Bieg życia ludzkiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.
- Cybal-Michalska A., *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Erikson E.H., *Tożsamość a cykl życia*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2004.
- Hodkinson P., *Careership: A Sociological Theory of Career Decision Making*, *Revista de Pedagogie*, 1997, 46, 1/12.
- Marody M., *Jednostka po nowoczesności. Perspektywa socjologiczna*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2014.
- Melosik Z., *Kultura popularna i tożsamość młodzieży*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Piorunek M., *Bieg życia zawodowego człowieka. Kontekst transformacji kulturowych*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2009.
- Piorunek M., *Od stabilizacji do chaosu zawodowego. Scenariusze biografii zawodowych etapu średniej dorosłości*, *Studia Edukacyjne*, 2010, 14.
- Piorunek M., *Kariera zawodowa w ponowoczesnej rzeczywistości. Nowy paradygmat i jego edukacyjno-pomocowe implikacje* [w:] *Praca w życiu człowieka i jej społeczno-edukacyjne uwarunkowania*, red. J. Matejek, K. Białożyty, Wydawnictwo <skriptum>, Kraków 2015.
- Piorunek M., *Biographical Career Patterns - Differentiations, Emergence. Fields of Empirical Exploration*, w druku.
- Piorunek M., *Młodzi dorośli o (pop)karieryze – „myśli nieuczesane”* – referat wygłoszony podczas XXVIII Forum Pedagogów „Kultura popularna jako przestrzeń uczenia się”, we Wrocławiu, 19-20 października 2015, w druku.
- Sarzyńska-Mazurek E., *Perspektywa przypadkowych zdarzeń w karierach doradców zawodowych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2013.
- Savickas M.L., *Kariera w płynnej nowoczesności*, niepublikowany wykład wygłoszony w ramach Spotkań Naukowych w Katedrze UNESCO Całozyciowego Poradnictwa Zawodowego, Uniwersytet Wrocławski – Instytut Pedagogiki, 3 czerwca 2014.
- Super D.E., *A life- span, life-space approach to career development*, [w:] *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice*, red. W.D. Brown, L. Brooks, CA: Jossey-Bas, San Francisco 1990.





ELWIRA LITASZEWSKA

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza  
w Poznaniu*

## DECYZJE KARIEROWE WOBEC DESTABILIZUJĄCYCH PRAKTYK RYNKU PRACY

ABSTRACT. Litaszewska Elwira, *Decyzje karierowe wobec destabilizujących praktyk rynku pracy* [Career Decisions Vs. Destabilizing Practices in the Labor Market]. Studia Edukacyjne nr 38, 2016, Poznań 2016, pp. 97-107. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-3013-7. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.38.7

This article addresses the issue of a practical implementation of careers, which should be placed on sound career counseling. In the background of individual solutions concerning a career there is the destabilization and the practice of the labor market. The text takes into consideration issues related to the functioning of individuals and organizations on the labor market. The challenge for the organization is presented as a framework for employees' competence requirements. Analysis of these issues leads to a conclusion in search of attributes of modern careers.

**Key words:** labor market, career, design career

Relację zachodzącą pomiędzy popytem na pracę a jej podażą należy utożsamiać z ogólną koncepcją rozumienia rynku pracy<sup>1</sup>. Gospodarka regulowana mechanizmami rynkowymi kreuje nowe możliwości dla jej uczestników w stopniu porównywalnym ze skalą trudności i niepewności. Podaż uosabiają pracownicy, popyt należy traktować po stronie pracodawców, natomiast wspólnie stanowią oni „dwie interesariuszowe grupy rynku pracy, które wzajemnie konkurują”<sup>2</sup> oraz – można dodać – są bardzo zróżnicowane.

---

<sup>1</sup> M. Balcerowicz-Szcutnik, M. Dyduch, W. Szcutnik, *Wybrane modele i analizy rynku pracy. Uwarunkowania rynku pracy i wzrostu gospodarczego*, Katowice 2010, s. 16.

<sup>2</sup> B. Baraniak, *Współczesna pedagogika pracy: z perspektywy edukacji, pracy i badań*, Warszawa 2013, s. 86-87.

Zjawiskiem znamionym dla gospodarki rynkowej jest konkurencja, jak również niepełne wykorzystanie zasobów pracy, które przejawia się w postaci bezrobocia jawnego lub ukrytego<sup>3</sup>. Prymat mechanizmu rynkowego na wspomnianym rynku pracy skutkuje, oprócz bezrobocia, następującymi zjawiskami, które niosą ze sobą pejoratywny ładunek, a mianowicie na przykład: redukcję miejsc pracy, zmniejszenie zapotrzebowania na pracę, utratę bezpieczeństwa pracy, szarą strefę, korupcję, czy też drenaż mózgow<sup>4</sup>.

Progres naukowo-techniczny, zwłaszcza rozprzestrzenianie się nietradycyjnych technologii telekomunikacyjnych i informatycznych, a także eskalujący proces globalizacji gospodarki tworzy bogaty wachlarz czynników nadających kierunek przekształceniom na współczesnym rynku pracy. Przeobrażenia w strukturze rynku pracy mają niewątpliwie swoje konsekwencje dla zawodowej sfery funkcjonowania człowieka. Skutki dalszych przekształceń nie mogą być utożsamiane z przewidywalnymi oraz zapewniającymi stabilizację. Beck pisze na ten temat „zawodowa przyszłość wykształcenia nie jest stracona, ale staje się nieobliczalna i nieprzewidywalna”<sup>5</sup>.

Negatywną konsekwencją przeobrażeń rynku pracy o naturze psychologicznej są utrzymujące się obawy ich uczestników. Deficyt poczucia przewidywalności perspektyw zawodowych osób poruszających na rynku pracy wzmaga ich lęk. Jest on w dużej mierze potęgowany przez niepokój o utrzymanie stanowiska pracy oraz stałego źródła dochodu.

Niepokój i niepewność co do możliwości utrzymania źródła dochodu wpływa na obniżenie jakości życia zarówno w sferze zawodowej (wzmógł wysiłek, przepracowanie), jak i osobistej – pozostaje na nią bowiem bardzo niewiele czasu<sup>6</sup>.

Odporność na stres, który może ujawniać się nieregularnie lub oddziaływać przez dłuższy czas oraz umiejętność radzenia sobie w niekomfortowych sytuacjach stają się niezwykle ważne dla osób, które próbują odnaleźć się na rynku pracy.

Warto zaznaczyć, iż do przykładów nieodosobnionych praktyk na rynku pracy, które mogą redukować zaangażowanie pracowników oraz nie stanowią podstaw do wzbudzania ich lojalności wobec pracodawcy czy miejsca

<sup>3</sup> K. Nagel, I.M. Smandek, *Polityka rynku pracy i źródła jej finansowania*, Katowice 2010, s. 9.

<sup>4</sup> J. Wilsz, *Teoretyczne aspekty funkcjonowania rynku pracy w kontekście samoregulacji i organizacji*, [w:] *Współczesny rynek pracy: wybrane problemy*, red. D. Kotłorz, Katowice 2011, s. 547.

<sup>5</sup> U. Beck, *Spółczesność ryzyka*, przekł. S. Cieśla, Warszawa 2002, s. 230.

<sup>6</sup> A. Pereświat-Sołtan, *Rola doradcy zawodowego w świecie ponowoczesnym*, [w:] *Edukacja dla rynku pracy. Problemy poradnictwa zawodowego*, red. S.M. Kwiatkowski, Z. Sirojć, Warszawa 2006, s. 291.

pracy, należą: różne formy zatrudnienia, krótkoterminowy kontrakt pomiędzy pracownikiem a pracodawcą, niepełny wymiar czasu pracy oraz niejasne procedury awansowania czy socjalnego zabezpieczenia. Dodatkowo, w literaturze przedmiotu zwraca się uwagę na przekształcenia w zakresie organizacji aktywności społecznej i zawodowej człowieka, które przyjmują postać określonych zjawisk. Jest to mianowicie:

wzrost specjalizacji przy jednoczesnym rozwoju integracji zawodowej; podniesienie znaczenia kooperacji ludzi różnych zawodów; wzrost uzależnienia kompetencyjnego pomiędzy zawodami, zakładami, a nawet państwami; zmiana struktury zatrudnienia w poszczególnych zakładach pracy, jak też i gospodarce kraju<sup>7</sup>.

### **Wyzwania dla organizacji nowymi wymaganiami kompetencyjnymi pracowników**

Dynamika współczesnego świata, funkcjonowanie w niejednoznaczności nasyconej ryzykiem oraz progres cywilizacyjny zainicjował szereg zmian w relacjach i wzajemnych wymaganiach pomiędzy pracodawcami a pracownikami.

Warto dodać, iż w obszarze pracy – jako nowe zjawiska – wyodrębnia się: samozatrudnienie, pracę rozproszoną – telepracę, pracę tymczasową, pracę nielegalną oraz pracę bezpłatną – wolontariat<sup>8</sup>. Aktywność zawodowa ma zróżnicowane oblicze, które w dużej mierze zdeterminowane jest instytucjonalnie.

Wyzwania, które ujawniają się podczas funkcjonowania organizacji, można uznać za swoiste współrzędne na mapie kompetencyjnych wymagań pracowników, wcześniej jeszcze kierowanych pod adresem kandydatów do podjęcia zatrudnienia. Ubiegając się o miejsce pracy nie wystarczy jedynie spełniać formalne kryteria wskazane przez pracodawcę, ale pojawia się konieczność zwrócenia na siebie uwagi spośród licznych współuczestników procesu selekcyjnego.

Szersza perspektywa oglądu podjętej problematyki skłania do postrzegania wspomnianych wyzwań organizacyjnych również w kategoriach czynników wpływających na przebieg jednostkowych karier zawodowych.

Lewicka, odwołując się do Morawskiego, wymienia zmiany zachodzące w globalnym społeczeństwie informacyjnym, mianowicie:

<sup>7</sup> W. Furmanek, *Edukacja a przemiany cywilizacyjne*, Rzeszów 2010, s. 37.

<sup>8</sup> H. Król, *Transformacja pracy i funkcji personalnej*, [w:] *Zarządzanie zasobami ludzkimi: podrecznik*, red. H. Król, A. Ludwiczynski, Warszawa 2006, s. 27-34.

- ulega skróceniu średnia długość życia organizacji, nie mogą więc one zapewnić dożywotniego zatrudnienia;
- konieczność reagowania na wyzwania strategiczne powoduje zwiększanie się liczby przejęć i fuzji, co wywołuje znaczną zmienność w zasobach organizacji;
- zaznacza się dążenie do obniżenia kosztów stałych organizacji, co powoduje outsourcing funkcji niekluczowych i prowadzi do ograniczenia zatrudnienia oraz zmian jego form;
- następuje zmiana organizacji hierarchicznej w kierunku struktury projektowej;
- wzrost kompetencji pracowników powoduje ich zwiększoną ruchliwość na rynku pracy;
- relacje pomiędzy pracownikami przestają być oparte na wspólnocie wartości, ale przypominają raczej relacje między przedsiębiorstwami oparte na wspólnocie interesów<sup>9</sup>.

Organizacyjne wyzwania, w celu poszerzenia panoramy podjętej problematyki, warto umiejscowić na kanwie współczesnych wyzwań zarządzania, wśród których występuje: ograniczanie produkcji i zatrudnienia; zarządzanie różnorodnością; zarządzanie zmianą; nowa technika, szczególnie w odniesieniu do informacji; podejmowanie decyzji spośród złożonego zbioru nowych sposobów organizowania; globalizacja; etyka i odpowiedzialność społeczna; jakość oraz przechodzenie do gospodarki opartej na usługach<sup>10</sup>.

Ze zjawiskiem globalizacji związana jest silnie umiejętność nawiązywania oraz utrzymywania kontaktów w środowisku międzynarodowym. Wielu autorów wskazuje, iż jedną z najważniejszych przyczyn niepowodzenia jest nieprzystosowanie pracownika do nowych warunków kulturowych<sup>11</sup>. Praca w środowisku multikulturowym w ojczystym kraju bądź poza jego granicami może wciąż stanowić spore wyzwanie dla podejmującej się tego osoby. Wiele firm posiada swoje oddziały za granicą i tam wysyła swoich pracowników. Wyjazdy poza granice własnego kraju stają się doskonałą szansą na zdobycie doświadczenia i rozwijanie swoich kompetencji w ramach funkcjonowania na ogólnoświatowym rynku pracy, jednak należy być do tego odpowiednio przygotowanym, co nie ogranicza się jedynie do władania obcymi językami.

---

<sup>9</sup> D. Lewicka, *Zarządzanie kapitałem ludzkim w polskich przedsiębiorstwach. Metody, narzędzia, mierniki*, Warszawa 2010, s. 20.

<sup>10</sup> R.W. Griffin, *Podstawy zarządzania organizacjami*, Warszawa 2004, s. 60-64.

<sup>11</sup> A. Miś, *Rozwój personelu i kariera międzynarodowa*, [w:] *Międzynarodowe zarządzanie zasobami ludzkimi*, red. A. Pochtowski, Kraków 2002, s. 147.

Furmanek wśród szczególnie oczekiwanych przez pracodawców cech pracownika prezentuje

zdolność do odroczonej gratyfikacji i aktywnego podejścia do rozwiązywania problemów; orientację na osiągnięcia; zdolność akceptacji niejednorodnego środowiska; umiejętność funkcjonowania w stosunkach bezosobowych; umiejętność zajęcia czynnej postawy wobec zachodzących zmian; umiejętność sprawowania kontroli nad otoczeniem, pełnienia nowych, zróżnicowanych ról społecznych; umiejętność wyboru w sytuacjach nowości; zdolność do życia i działania w sytuacjach niepewnych, nieznanych, problematycznych; sztukę tworzenia nowych, lepszych rozwiązań w sferze doświadczeń społecznych; nowe wyższe kwalifikacje intelektualne, osobowościowe oraz moralne; nowy, bardziej zróżnicowany zasób wiedzy; samosterowność; mobilność; przedsiębiorczość<sup>12</sup>.

Powyższe przykłady prowadzą do konkluzji, że

inwestowanie we własny rozwój poprzez nabywanie różnorodnych kompetencji stanie się w bliskiej przyszłości jednym z kluczowych determinantów dla pracowników w zarządzaniu własną karierą zawodową. Szczególne znaczenie będą odgrywały kompetencje transferowalne, z uwagi na ich specyficzny charakter – przenośność do różnych zawodów, ról, sytuacji pracy, kręgów kulturowych czy organizacyjnych<sup>13</sup>.

Potrzeba osiągnięcia przez organizacje uprzywilejowanej – rozumianej jako konkurencyjna – pozycji na rynku ma ścisły związek z określonym profilem oczekiwanego kandydata do pracy, który oprócz specjalistycznej wiedzy powinien posiadać również rozwinięte kompetencje osobiste i społeczne.

Funkcjonowanie jednostek, z jednej strony w otoczeniu ograniczonym przez rynkowe współzawodnictwo oraz ramy instytucjonalnego umiejscowienia ich doświadczeń zawodowych, z drugiej jednak na gruncie rosnącego znaczenia kompetencji oraz potencjału jednostki dla efektów organizacji czy też indywidualnie postrzeganej satysfakcji zawodowej, multiplikuje realne rozwiązania karierowe.

### **Pluralność, przedsiębiorczość, paralelność - w poszukiwaniu atrybutów współczesnej kariery zawodowej**

Początkowa ogólnospołeczna euforia, mająca swe źródła głównie w zdobytych wolnościach politycznych, szybko przemieniła się w szok wywołany konsekwentnym i drastycznym odejściem od sterowanej ekonomii<sup>14</sup>.

<sup>12</sup> W. Furmanek, *Edukacja a przemiany cywilizacyjne*, s. 63.

<sup>13</sup> A. Siejka, *Prognozowanie rozwoju kompetencji transferowalnych na rynku pracy*, [w:] *Kompetencje transferowalne: diagnoza, kształtowanie, zarządzanie*, red. S. Konarski, D. Turek, Warszawa 2010, s. 103.

<sup>14</sup> M. Szumigraj, *Poradnictwo kariery: systemy i sieci*, Warszawa 2011, s. 55.

Współczesne dylematy kształtują sekwencję zawodowych przemian o naturze dalece odmiennej od stanu poprzedzającego przemiany polityczne, które zainicjowały nową rzeczywistość w naszym kraju.

Eskałujące zapotrzebowanie na działania wspierające alokację zasobów na rynku pracy przy rosnących aspiracjach zawodowych jednostek skłaniają do dyskusji nad postacią, jaką przyjmują współcześnie kariery zawodowe.

Indywidualizm, refleksyjność i konsumpcjonizm można ukazać jako kategoriale ramy rozważań na temat zmian karier. Refleksję można także usytuować w perspektywie zmian, jakie tworzą dowolność, przypadkowość i nieustrukturyzowanie ludzkich działań<sup>15</sup>.

Zmiana miejsca zamieszkania podyktowana podjęciem zatrudnienia, praca na zróżnicowanych stanowiskach w jednej organizacji, ścieżka rozwoju zawodowego realizowana w kontakcie z licznymi instytucjami, zmieniające się i rosnące oczekiwania kompetencyjne ze strony pracodawców oraz przeobrażenia w kontrakcie psychologicznym pomiędzy zatrudniającymi a pracobiorcami stają się niejednokrotnie regułami rządzącymi aktywnością zawodową we współczesnym świecie.

Kariera jako pojęcie, które powinno – powołując się na stanowisko Suchara – „obejmować całe życie zawodowe danej osoby”<sup>16</sup>, w przeciwieństwie do postrzegania tego terminu jedynie przez pryzmat prestiżu, ekspresowego awansu, czy popularności, posiada następujące komponenty: „sukcesy i osiągnięcia zawodowe, historię zatrudnienia, rangę zajmowanych stanowisk, treść pełnionych funkcji oraz zdobyte kompetencje”<sup>17</sup>.

Rozumienie kariery zawodowej przez pryzmat jej zróżnicowanych ogniw stanowi impuls do podjęcia dyskusji nad pluralnością decyzji karierowych. Osiągalna różnorodność w zakresie praktycznych aspektów realizacji karier stała się faktem, być może nawet koniecznością czy też „rynkowym” przymusem. Oblicze aktywności zawodowej zmienia się, a „konieczność przeskakiwania co kilka lat od zawodu do zawodu”, która funkcjonuje pod nazwą „job hopping”<sup>18</sup> wskazuje, iż realizując karierę zawodową, należy być przygotowanym na zmiany i zdecydowanym wcielać się w różne zawodowe role.

Problematykę różnorodności w dziedzinie realizacji karier zawodowych warto sondować również mając na uwadze ich najważniejsze konteksty,

---

<sup>15</sup> E. Solarczyk-Ambrozik, *Nowe trendy w teoriach rozwoju karier – implikacje dla poradnictwa kariery*, Studia Edukacyjne, 2015, 35, s. 22.

<sup>16</sup> M. Suchar, *Kariera i rozwój zawodowy*, Gdańsk 2003, s. 51.

<sup>17</sup> Tamże, s. 52.

<sup>18</sup> A. Łapa, *Edukacja ustawiczna dorosłych w warunkach globalizacji*, [w:] *Edukacja ustawiczna w szkołach wyższych – od idei do praktyki*, red. R. Góralaska, J. Półturzycki, Płock-Toruń 2004, s. 99.

które prezentuje Bohdziewicz, czyli postęp technologiczny, otoczenie biznesowe, organizację, zatrudnienie i rynek pracy, otoczenie społeczne oraz postęp ogólnocywilizacyjny<sup>19</sup>.

Można stwierdzić, iż kariera zawodowa stanowi bogatą paletę edukacyjno-zawodowych decyzji. Dokonywanie wyborów jest niejednokrotnie bardzo utrudnione, dlatego równie często towarzyszy im pewna wizja postępowania.

Sikorski wskazuje na wyróżnione przez Bartkowiak strategie w realizowaniu kariery zawodowej; mianowicie jest to „orientacja na siebie” oraz „orientacja na otoczenie”, którym wtórują następujące hasła, odpowiednio „rób to, co lubisz” oraz „rób to, na co jest zapotrzebowanie w twoim szeroko rozumianym otoczeniu społecznym”<sup>20</sup>. Pierwsza strategia uzależnia podejmowanie czynności zawodowych od indywidualnych preferencji. Druga z nich jest wyrazem gotowości do podjęcia aktywności zawodowych przynoszących korzyści – o charakterze materialnym bądź prestiżowym. Pozostaje jeszcze jedna możliwość, czyli wysiłek jednoczesnego urzeczywistnienia dwóch powyższych planów, który w praktyce pojawia się faktycznie z największą częstotliwością.

Jednak to właśnie dążenie do unikania, w możliwie jak największym stopniu, sztywnych algorytmów na ścieżce zawodowej można uznać za wyraz przystosowania do realiów współczesnego świata. Czynnikiem niesprzyjającym stabilizacji na rynku pracy, wobec permanentnej zmiany otoczenia, nie należy traktować jedynie w takich kategoriach, które ograniczają możliwości jednostki na rynku pracy. Warto postrzegać je jako nadające inny kierunek ich aktywności, mobilizujące do podjęcia zwiększonego wysiłku oraz pogłębiające autorefleksję.

W literaturze przedmiotu referowane są, w dychotomicznym podziale, sylwetki pracowników na nowym rynku pracy. Jest to „bierny uczestnik własnej kariery” oraz „samorefleksyjny autor własnej kariery”<sup>21</sup>. Pierwszy z nich odczuwa lęk przed zmianami, koncentruje się w dużej mierze na własnych niedoskonałościach, nie wykorzystuje nadarzających się szans oraz możliwości. Drugiego z nich cechuje otwartość na nowe doświadczenia, gotowość do dokonywania wyborów życiowych oraz zawodowych. Akceptuje on obecność ryzyka w swoim życiu oraz towarzyszących mu wyzwani. Organizuje wciąż na nowo swoje życie zawodowe, w pełni świadom swoich mocnych oraz słabych stron. Profil samorefleksyjnego autora własnej kariery

<sup>19</sup> P. Bohdziewicz, *Kariery zawodowe w gospodarce opartej na wiedzy*, Łódź 2008, s. 80.

<sup>20</sup> Cz. Sikorski, *Typy i dylematy kariery zawodowej*, Organizacja i Zarządzanie, 2008, 1, s. 56.

<sup>21</sup> J. Kłodkowska, *Młody pracownik na nowym rynku pracy*, [w:] *Młódzież wobec (nie)gościnnej przyszłości*, red. R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik, Wrocław 2005, s. 243.

zbliżony jest do charakterystyki ludzi o „rozwojowym sposobie myślenia<sup>22</sup>”, który znamionuje pewność co do dynamicznej natury zdolności oraz utożsamianie porażki z nowym doświadczeniem.

Próbując podsumować istotę powyższych rozważań, można odnieść się do takiej kategorii pojęciowej, jaką jest przedsiębiorczość. Można także postawić pytania: jakimi cechami powinna charakteryzować się osoba przedsiębiorcza, jakie działania musi podjąć, aby osiągnąć zamierzone cele?<sup>23</sup>. W odpowiedziach na tak skonstruowane pytania kryje się istota przedsiębiorczości, postrzegana w dwojaki sposób – poprzez określone cechy osobowe bądź poprzez działania przedsiębiorcze.

Projekt konstruowania kariery zawodowej opartej na zasadach skutecznego funkcjonowania startupów Hoffmana i Casnochy niewątpliwie stanowi wyraz przedsiębiorczości w postrzeganiu współczesnych karier zawodowych. Dla tej propozycji charakterystyczne jest stwierdzenie, iż kariera zawodowa to rozwijające się przedsięwzięcie, osoba realizująca karierę zawodową (a może być nią każdy) to przedsiębiorca<sup>24</sup>.

Podstawowe kompetencje charakterystyczne dla postrzegania siebie samego jako startupu, a kontekstowane realizacją kariery zawodowej są następujące:

- wykorzystywanie indywidualnych zasobów i aspiracji oraz rzeczywistości rynkowej w celu stwarzania przewagi konkurencyjnej na rynku;
- posługiwanie się metodą „ABZ” przy ustalaniu planów (A – aktualna aktywność, B – zwrot związany z przymusem modyfikacji celu lub sposobu jego realizacji, Z – pomysł rezerwowy), plan A konstruowany jest na podstawie przewagi konkurencyjnej oraz dostosowywany w zależności od pozyskiwanych informacji oraz konkluzji;
- tworzenie sieci kontaktów zawodowych na kanwie trwałych oraz autentycznych relacji;
- nieustępowanie w poszukiwaniach i generowaniu nowych możliwości, uwzględniając kontakty, odznaczając się przy tym zaradnością oraz dynamiką;
- podejmowanie świadomego ryzyka dla korzystania z nadarzających się okazji;

---

<sup>22</sup> Ch. Heath, D. Heath, *Pstryk: jak zmieniać, żeby zmienić*, przekł. A. Gralak, Kraków 2011, s. 167.

<sup>23</sup> D. Hendzel, *Możliwości kształtowania postaw przedsiębiorczych w organizacji gospodarczej*, [w:] *Kształtowanie postaw przedsiębiorczych a edukacja ekonomiczna*, red. P. Wachowiak, M. Dąbrowski, B. Majewski, Warszawa 2007, s. 17.

<sup>24</sup> R. Hoffman, B. Casnocha, *Jesteś startupem*, przekł. B. Sałbut, Gliwice 2014, s. 14.



- zdobywanie informacji pochodzących od kontaktów zawodowych w celu podejmowania bardziej efektywnych dla przebiegu kariery decyzji<sup>25</sup>.

Rozwijanie postawy przedsiębiorczej staje się mechanizmem umożliwiającym zajmowanie korzystnej pozycji na rynku pracy oraz swoistym wyróżnikiem niezbędnym do adekwatnego reagowania na dynamiczne przeobrażenia zachodzących na nim zjawisk, również tych o charakterze destabilizującym, co zostało już niejednokrotnie podkreślone. Przedsiębiorczy kontekst kariery, szczególnie na gruncie doradztwa kariery, ma szansę uzyskać miano utrwalającego się atrybutu.

Paralelność to ostatnia właściwość kariery zawodowej spośród wskazanych w niniejszym opracowaniu. Kędzierska w swojej pracy podjęła problematykę kariery zawodowej nauczycieli; powołuje się również na definicję kariery paralelnej, jaką podaje Kelchtermans. Jest ona postrzegana jako

zaangażowanie aktywności i umiejętności nauczycieli (płatne lub bezpłatne) w działalność równoległą do ich formalnego uczestnictwa jako nauczycieli w szkole. Mogą one przybierać różne formy, ale i ich znaczenie dla nauczycieli także może być zróżnicowane<sup>26</sup>.

Zgodnie z powyższym ujęciem, nauczyciele reprezentują grupę zawodową, która stanowi przykład realizowania kariery paralelnej. Biorąc jednak pod uwagę problematykę niniejszego artykułu, paralelność można uznać za ramę kategorialną karier zawodowych, która nie przynależy do konkretnego zawodu, lecz bardziej sytuuje się na kanwie kwalifikacji, kompetencji i doświadczenia zawodowego, zatem może dotyczyć każdego aktywnego zawodowo. Równoczesne wykonywanie aktywności zawodowych, które mają zróżnicowane źródła zobowiązań, nie stanowi na współczesnym rynku pracy praktyk incydentalnych. Na przykład, wskazać można na świadczenie pracy oraz podjęcie towarzyszących temu działań wolontarystycznych czy przynależność do określonego stowarzyszenia lub fundacji.

Ustalenia przedstawione w niniejszym opracowaniu zdecydowanie nie wyczerpują problematyki związanej z praktycznymi aspektami realizacji karier zawodowych, zwłaszcza tych, dla których wspólnym mianownikiem staje się pluralność, przedsiębiorczość oraz paralelność. Za egemplifikację posłużyć może prowadzenie startupu, którego potencjał badawczy – balansujący pomiędzy problematyką rynku pracy, doradztwa kariery oraz koncepcji całościowego uczenia się – nie został jeszcze poddany szczegółowej eksploracji.

<sup>25</sup> Tamże, s. 32, 69-70.

<sup>26</sup> H. Kędzierska, *Kariery zawodowe nauczycieli: konteksty – wzory – pola dyskursu*, Toruń 2012, s. 291-292.

## BIBLIOGRAFIA

- Balcerowicz-Szkutnik M., Dyduch M., Szkutnik W., *Wybrane modele i analizy rynku pracy. Uwarunkowania rynku pracy i wzrostu gospodarczego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach, Katowice 2010.
- Baraniak B., *Współczesna pedagogika pracy: z perspektywy edukacji, pracy i badań*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2013.
- Beck U., *Spółczesność ryzyka*, przekł. S. Cieśla, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2002.
- Bohdziewicz P., *Kariery zawodowe w gospodarce opartej na wiedzy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2008.
- Furmanek W., *Edukacja a przemiany cywilizacyjne*, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, Rzeszów 2010.
- Griffin R.W., *Podstawy zarządzania organizacjami*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Heath Ch., Heath D., *Pstryk: jak zmieniać, żeby zmienić*, przekł. A. Gralak, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Kraków 2011.
- Hendzel D., *Możliwości kształtowania postaw przedsiębiorczych w organizacji gospodarczej*, [w:] *Kształtowanie postaw przedsiębiorczych a edukacja ekonomiczna*, red. P. Wachowiak, M. Dąbrowski, B. Majewski, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa 2007.
- Hoffman R., Casnocha B., *Jesteś startupem*, przekł. B. Sałbut, Wydawnictwo HELION, Gliwice 2014.
- [https://www.polsl.pl/Wydzialy/ROZ/Documents/Kwartalnik\\_naukowy/KN1.pdf](https://www.polsl.pl/Wydzialy/ROZ/Documents/Kwartalnik_naukowy/KN1.pdf)
- Kędzierska H., *Kariery zawodowe nauczycieli: konteksty – wzory – pola dyskursu*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012.
- Kłodkowska J., *Młody pracownik na nowym rynku pracy*, [w:] *Młódzież wobec (nie)gościnniej przyszłości*, red. R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2005.
- Król H., *Transformacja pracy i funkcji personalnej*, [w:] *Zarządzanie zasobami ludzkimi: podręcznik*, red. H. Król, A. Ludwicyński, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Lewicka D., *Zarządzanie kapitałem ludzkim w polskich przedsiębiorstwach. Metody, narzędzia, mierniki*, Wydawnictwa Profesjonalne PWN, Warszawa 2010.
- Łapa A., *Edukacja ustawiczna dorosłych w warunkach globalizacji*, [w:] *Edukacja ustawiczna w szkołach wyższych – od idei do praktyki*, red. R. Góralska, J. Półturzycki, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji, Płock-Toruń 2004.
- Miś A., *Rozwój personelu i kariera międzynarodowa*, [w:] *Międzynarodowe zarządzanie zasobami ludzkimi*, red. A. Pochtowski, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002.
- Nagel K., Smandek I.M., *Polityka rynku pracy i źródła jej finansowania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach, Katowice 2010.
- Pereświat-Soltan A., *Rola doradcy zawodowego w świecie ponowoczesnym*, [w:] *Edukacja dla rynku pracy. Problemy poradnictwa zawodowego*, red. S.M. Kwiatkowski, Z. Sirojć, Oficyna Wydawnicza Aspra-Jr, Warszawa 2006.
- Siejka A., *Prognozowanie rozwoju kompetencji transferowalnych na rynku pracy*, [w:] *Kompetencje transferowalne: diagnoza, kształtowanie, zarządzanie*, red. S. Konarski, D. Turek, Oficyna Wydawnicza – Szkoła Główna Handlowa w Warszawie, Warszawa 2010.

- 
- Sikorski Cz., *Typy i dylematy kariery zawodowej*, Organizacja i Zarządzanie, 2008, 1, s. 56, [https://www.polsl.pl/Wydzialy/ROZ/Documents/Kwartalnik\\_naukowy/KN1.pdf](https://www.polsl.pl/Wydzialy/ROZ/Documents/Kwartalnik_naukowy/KN1.pdf).
- Solarczyk-Ambrozik E., *Nowe trendy w teoriach rozwoju karier – implikacje dla poradnictwa kariery*, Studia Edukacyjne, 2015, 35.
- Suchar M., *Kariera i rozwój zawodowy*, Ośrodek Doradztwa i Doskonalenia Kadr, Gdańsk 2003.
- Szumigraj M., *Poradnictwo kariery: systemy i sieci*, Wydawnictwa Akademickie Oficyna Wydawnicza Łośgraf – Wiesław Łoś, Warszawa 2011.
- Wilsz J., *Teoretyczne aspekty funkcjonowania rynku pracy w kontekście samoregulacji i organizacji*, [w:] *Współczesny rynek pracy: wybrane problemy*, red. D. Kotlorz, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach, Katowice 2011.



BOŻENA KANCLERZ

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza  
w Poznaniu*

## ORIENTACJE ZAWODOWE MŁODZIEŻY AKADEMICKIEJ BĘDĄCEJ W OKRESIE TRANZYCJI Z EDUKACJI NA RYNEK PRACY

ABSTRACT. Kanclerz Bożena, *Orientacje zawodowe młodzieży akademickiej będącej w okresie transycji z edukacji na rynek pracy* [Professional Orientation of University Students in a Transition Period from Education to the Labor Market]. *Studia Edukacyjne* nr 38, 2016, Poznań 2016, pp. 109-124. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-3013-7. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.38.8

The modern world, which is characterized by diversity, uncertainty and ambiguity, affects the functioning of the younger generation. Young people experience a variety of problems associated with entering into adulthood. Being on the stage "between" youth and adulthood requires countless choices. The functioning of youth is still an interesting cognitive topic, worthy of scientific knowledge, therefore, the article seeks to answer the question: What is the professional orientation of contemporary university students? The article thesis consists of two parts. The first part has a theoretical character. It deals with issues of professional orientation. The second part of the article is an empirical analysis and attempt to answer the research question: What are the professional orientations of students?

**Key words:** university students, professional orientation of young people, work, career

Współczesny świat, który określa się jako ponowoczesny czy płynno nowoczesny<sup>1</sup> niezwykle szybko się zmienia. Różnorodność, niepewność i wieloznaczność jako cechy współczesności, to świadectwo, jak pisze A. Cybal-Michalska, „przejścia od świata uporządkowanego do rzeczywi-

---

<sup>1</sup> Ponowoczesność jako określenie współczesności za A. Giddensem, natomiast płynna nowoczesność jako określenie współczesności skonceptualizowane przez Z. Baumaną.

stości, w której fundamentalną zasadą staje się przeżywanie ambiwalencji”<sup>2</sup>. Wieloznaczność i wielowymiarowość przemian społeczno-kulturowych dla jednych stanowi szansę, wobec innych jawi się jako zagrożenie. Przeobrażenia dotyczą niemalże wszystkich sfer życia, a także każdej grupy społecznej. Skłaniają one do poszukiwania odpowiedzi na pytanie o kondycję współczesnego społeczeństwa, którego stanowimy część. Z jednej strony jesteśmy uczestnikami wielu procesów, które nie zależą bezpośrednio od nas, z drugiej zaś strony wydaje się, że jeszcze nigdy nie mieliśmy tak dużych możliwości decydowania o własnym losie i korzystania z dobrodziejstw cywilizacyjnych, jak ma to miejsce obecnie.

Dynamizm przemian, szczególnie tych zachodzących na rynku edukacyjnym oraz na rynku pracy, jest swoistym wyzwaniem dla współczesnego pokolenia młodych, które stając się świadomym i aktywnym członkiem społeczeństwa, pozostaje twórcą, nadawcą i odbiorcą jakości płynno nowoczesnej rzeczywistości. Młodzież akademicka jest tą szczególną grupą, która kończąc studia pozostaje w trudnym okresie tranzycji z młodości do dorosłości oraz z edukacji na rynek pracy. Jest to dla studentów okres podejmowania ważnych wyborów dotyczących przyszłości, także tej zawodowej. Dla jednych studia są kolejnym etapem przygotowania się do wymarzonej czy zaplanowanej pracy, ale także umożliwiają bądź pomagają jednostce nakreślić kierunek, w którym będzie chciała się rozwijać. Jest to także czas szczególnie wyęźzonego rozwoju intelektualnego i osobistego jednostki. Dla innych może to być natomiast trudny okres refleksji i rozczarowań oraz uświadamiania sobie podjętych wcześniej nieprzemyślanych, a nawet błędnych decyzji. Dylematy, jakie towarzyszą młodym ludziom można zaobserwować analizując ich poszukiwania w Sieci. Na hasło „skończyłem studia” wyszukiwarka Google proponuje około 1 120 000 wyników<sup>3</sup>. Natomiast najczęściej wpisywane przez użytkowników kontynuacje hasła „skończyłem studia” to: „skończyłem studia i nie mam pracy”, „skończyłem studia i co dalej” oraz „skończyłem studia i nic nie umiem”. Bez wątplenia zatem, ostatnie lata studiów to okres wyęźzonej refleksji nad własnym życiem i próba wchodzenia w dorosłość, przejawiająca się w podejmowaniu pierwszych samodzielnych decyzji i wyborów dotyczących przyszłości.

W tym kontekście szczególnie ważna – kształtująca się w okresie młodości – jest orientacja zawodowa młodzieży. Stanowi ona część szerszego konstruktów teoretycznego, jakim są orientacje życiowe, w literaturze przedmiotu definiowane jako dynamiczne odzwierciedlenie siebie i otaczają-

<sup>2</sup> A. Cybal-Michalska, *Jednostka, społeczeństwo i edukacja w globalnym świecie*, Leszno-Poznań 2006, s. 13.

<sup>3</sup> Dane z 1.09.2015 roku.

cej rzeczywistości, dokonywane przez pryzmat określonych celów i wartości życiowych, realizowanych poprzez rzeczywiste i/lub projektowane działania<sup>4</sup>. Według T. Hejnickiej-Bezwińskiej, orientacje życiowe zdeterminowane są przez czynniki biologiczne, psychologiczne, społeczne i kulturowe. Problematyzując pojęcie orientacji, autorka zwraca również uwagę na aspekt widzenia wartości i sensu życia jednostki, który jest częścią orientacji podmiotu i stanowi jedną z jego „naczelných” potrzeb życiowych<sup>5</sup>. Podejmując się próby zdefiniowania orientacji życiowych, B. Idzikowski podkreślał natomiast w swoich rozważaniach, że orientacje życiowe są odzwierciedleniem relacji podmiotu z otoczeniem. Relacje te w jego opinii mają ujawniać się w zachowaniach, codziennych czynnościach, wyborach, utrwalaniu lub unikaniu różnych sytuacji oraz w werbalizowanych poglądach zarówno na temat sytuacji codziennych, jak i przyszłych<sup>6</sup>. Powyższe przybliżenia teoretyczne pozwoliły przyjąć na potrzeby badań naukowych, że orientacje życiowe to całościowe podejście jednostki do rzeczywistości społecznej, ukształtowane na podstawie wartości, poglądów, doświadczeń oraz wiedzy, które pozwala zdefiniować cele życiowe i sposób ich realizacji. Orientacje życiowe przejawiają się zarówno w sferze deklaratywnej, jak i przekładają na realną działalność jednostki<sup>7</sup>.

Określenie zatem przez jednostkę orientacji życiowych, w tym orientacji zawodowej stanowi istotną informację, która może posłużyć badaczowi do prognozowania szans rozwoju jednostkowego i społecznego, bowiem w ramach orientacji życiowych mieszczą się różne modele życia, wobec których jednostka w toku socjalizacji dookreśla siebie w mniejszym lub większym stopniu sygnalizując swoją indywidualność lub przynależność do określonej grupy społecznej<sup>8</sup>. Orientacja zawodowa jako jedna z istotnych orientacji życiowych jest syntezą odzwierciedleń świata społecznego i samego siebie w obrębie segmentu rzeczywistości zawodowej<sup>9</sup>. Jak podkreśla S. Gertsmann, orientacja zawodowa stanowi składnik procesu indywidualizacji przyczyniający się do zdawania sobie sprawy z podmiotowej i zewnętrznej możliwości aktywności, uzyskiwania zamierzonych jej wyników

---

<sup>4</sup> M. Piorunek, *Projektowanie przyszłości edukacyjno-zawodowej w okresie adolescencji*, Poznań 2004, s. 14.

<sup>5</sup> T. Hejnicka-Bezwińska, *Orientacje życiowe młodzieży*, Bydgoszcz 1991, s. 27.

<sup>6</sup> B. Idzikowski, *Orientacje życiowe młodzieży szkolnej miasta przygranicznego. Badania panelowe*, Zielona Góra 1998, s. 54.

<sup>7</sup> Autorska definicja orientacji życiowych została stworzona na potrzeby dysertacji doktorskiej: *Orientacje życiowe młodzieży akademickiej*, napisanej pod kierunkiem prof. dr hab. Agnieszki Cybal-Michalskiej.

<sup>8</sup> T. Hejnicka-Bezwińska, *Orientacje życiowe młodzieży*, s. 39.

<sup>9</sup> M. Piorunek, *Projektowanie przyszłości edukacyjno-zawodowej*, s. 32.

i skutków w sferze pracy zawodowej<sup>10</sup>. Orientacje zawodowe oscylują między podmiotowymi a społecznymi kontekstami funkcjonowania człowieka, będąc dodatkowo uwarunkowane biegiem życia jednostki i wtórnie tenże przebieg biografii warunkując<sup>11</sup>.

Jak pisze D.E. Super, orientacja na karierę zawodową to pasmo wydarzeń składających się na sekwencje zawodów i ról pełnionych przez jednostkę w biegu jej życia, zgodnie z jej zindywidualizowanym wzorem samoregulacji oraz jako szansa jednostki na urzeczywistnienie koncepcji siebie<sup>12</sup>. Takie ujęcie teoretyczne sytuujące orientację zawodową w szerszym kontekście przemian współczesnego świata oraz przemian w obszarze rynku pracy i indywidualnych szansach rozwojowych jednostki, pozwala definiować orientację zawodową znacznie szerzej niż tylko chęć wykonywania określonego zawodu czy pracy. W przybliżonych definicjach dostrzega się nastawienie na samorealizację i chęć rozwoju jednostki poprzez zdobywanie wiedzy i nowych doświadczeń. Praca czy kariera jednostki, jako elementy orientacji zawodowej, mają być czymś więcej niż zawodem – mają być sposobem na realizację przyjętych przez jednostkę celów życiowych. W ten sposób rozumiana orientacja zawodowa zdaje się uwzględniać przemiany współczesnego świata i odwzorowywać trendy zachodzące w jednostkowym myśleniu o pracy i karierze.

Dokonując przybliżeń teoretycznych związanych z kategorią orientacji zawodowej, warto nakreślić w perspektywie temporalnej sposób kształtowania się orientacji zawodowych u młodzieży, jako grupy często poddającej refleksji swoją przyszłość, szczególnie tę związaną z przyszłą pracą i karierą. Podejście młodzieży do pracy zawodowej zmieniało się i ewoluowało w ostatnich dziesięcioleciach dość intensywnie. Odwołując się do badań nad orientacjami życiowymi młodzieży, prowadzonymi przez T. Hejnicką-Bezwińską w latach osiemdziesiątych XX wieku, warto zauważyć, iż poglądy i opinie młodzieży usytuowały orientację na pracę w wyraźnym kontekście etatystycznym. Uzyskanie pracy w opinii ówczesnego pokolenia młodych powinno zapewnić jednostce niezależnie od wykonywanej pracy satysfakcjonujące ją miejsce w strukturze społecznej oraz dostęp do wszystkich dóbr i przywilejów tym miejscem związanych<sup>13</sup>. Model ten okazał się dominujący wśród młodzieży, której przyszło żyć i funkcjonować w odmiennych warunkach społeczno-gospodarczych.

<sup>10</sup> S. Gerstmann, *Podstawy psychologii konkretnej*, cyt. za: tamże.

<sup>11</sup> M. Piorunek, *Projektowanie przyszłości edukacyjno-zawodowej*, s. 32.

<sup>12</sup> D.E. Super, *Career education and the meaning of work. Monographs on education*, cyt. za: A. Cybal-Michalska, *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Kraków 2013, s. 38.

<sup>13</sup> T. Hejnicka-Bezwińska, *Orientacje życiowe młodzieży*, s. 51.



Przeobrażenia systemowe początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku wyraźnie zmieniły sposób postrzegania rzeczywistości zawodowej przez młodzież. Badania prowadzone przez B. Idzikowskiego w latach 1992-1994 uwidoczniły przeobrażenia w świecie zawodowym oraz pozwoliły na wyłonienie wśród badanych trzech typów orientacji na pracę. Badana młodzież szkół podstawowych i średnich miasta Słubice charakteryzowała się między innymi orientacją idealistyczno-autokreacyjną, a zatem podejściem do pracy zawodowej jako możliwości samorealizacji, która jest źródłem szczęścia i sensu życia. Młodzi ujawnili w swoich poglądach także podejście materialistyczno-instrumentalne do wykonywanej pracy, przejawiające się w korzyściach finansowych, jakie daje człowiekowi praca. W prowadzonych eksploracjach ujawniło się także podejście hedonistyczne. Część badanej młodzieży traktowała pracę jako jedno z wielu źródeł aktywności, co oznacza, że nie może ona być zbyt absorbująca i musi odpowiadać upodobaniom jednostki<sup>14</sup>. Powtórzony przez B. Idzikowskiego w 1994 roku pomiar, dokonany na tej samej grupie badanych pozwolił autorowi na wyodrębnienie dwóch typów orientacji na pracę. Badana młodzież prezentowała podejście hedonistyczno-instrumentalne, traktując pracę jako przyjemność, pieniądze i uznanie w oczach innych będące miarą sukcesu. Ujawniła się także grupa respondentów, dla których praca jak w pierwszym pomiarze traktowana jest jako źródło samorealizacji (orientacja idealistyczno-autokreacyjna)<sup>15</sup>. Praca przestała być postrzegana przez młodych ludzi jako wartość sama w sobie. Reguły wolnorynkowe wymusiły konkurencje także wśród jednostek, które zaczęły dostrzegać w pracy możliwość samorozwoju i realizacji własnych celów życiowych. Orientacja zawodowa na trwałe znalazła swoje miejsce w typologiach orientacji życiowych. Młodzież obok rodziny sferę zawodową zaczęła traktować jako najważniejszą w życiu<sup>16</sup>.

Potwierdzeniem tego trendu były prowadzone przez A. Cudowską w drugiej połowie lat dziewięćdziesiątych badania nad młodzieżą akademicką Białegostoku. Autorka tworząc typologię orientacji życiowych, uwzględniła wcześniejsze eksploracje oraz zmieniającą się niezwykle intensywnie rzeczywistość społeczną. Do badań wprowadzona została orientacja zawodowa w dwóch wymiarach: orientacji na pracę i orientacji na karierę. Pierwszy typ orientacji zawodowej określa osoby, dla których praca jest

<sup>14</sup> B. Idzikowski, *Orientacje życiowe młodzieży szkolnej miasta przygranicznego*, s. 115-120.

<sup>15</sup> Tamże, s. 122.

<sup>16</sup> Trend ten ujawnia się także w badaniach prowadzonych między innymi przez: W. Jakubaszek, *Orientacje życiowe młodzieży. Na przykładzie badań w Ośrodku Szkolenia i Wychowania OHP w Krakowie*, A. Gańczarczyka, *Orientacje życiowe młodzieży w warunkach transformacji ustroju*, czy K. Szafranec, *Raport Młodzi 2011*.

wartością samoistną, niezależnie od rodzaju i korzyści jakie może przynosić; dla tych osób bardzo ważne jest dobre, sumienne wykonywanie tego co się robi. Orientacja na karierę charakteryzuje natomiast osoby postrzegające swoją pracę zawodową przez pryzmat możliwości zrobienia dzięki niej kariery, osiągnięcia wyższego statusu społecznego. Praca dla osób preferujących ten typ orientacji, choć jest jedną z wartości najważniejszych, nie stanowi wartość samą w sobie, a tylko środek do osiągnięcia kolejnego szczebla w karierze zawodowej<sup>17</sup>. Badani przez A. Cudowską studenci w większości nastawieni byli na rodzinę jako wartość najważniejszą w ich życiu, jednak jak zauważa autorka, ten typ orientacji szczególnie współwystępował z orientacją zawodową. Dla badanej młodzieży akademickiej ważne były także osobiste zainteresowania jednostki oraz dążenie do przyjemności<sup>18</sup>. Można zatem zaobserwować, iż przez kolejne lata młodzież w coraz większym stopniu ujawniała w swoich poglądach nastawienie indywidualistyczne oraz hedonistyczne, a podejście etatystyczne zostało zastąpione myśleniem o pracy jako możliwości samorealizacji, a także o miejscu, w którym można wykazać się swoją pasją i zainteresowaniem.

Dostrzegając przeobrażenia współczesnego świata, będącego światem „karier bez granic<sup>19</sup>”, gdzie kariera nabiera nowych znaczeń, szczególnie związanych z jej procesualnym charakterem (w literaturze przedmiotu wskazuje się na proces, któremu podlega jednostka w miarę doświadczania i praktykowania pracy zawodowej<sup>20</sup>) oraz uwzględniając wcześniejsze analizy teoretyczno-empiryczne kategorii orientacji życiowych, do badania orientacji życiowych młodzieży akademickiej została wykorzystana typologia orientacji życiowych, do której została włączona orientacja na pracę oraz orientacja na karierę<sup>21</sup>.

Osią narracji w dalszych rozważaniach będzie przybliżenie opinii i poglądów wobec orientacji na pracę oraz orientacji na karierę młodzieży akademickiej, która została poddana badaniu. Przedstawiona zostanie także perspektywa temporalna badanej młodzieży akademickiej, będąca analizą odpowiedzi na pytanie: Osiągnięcie czego przyniesie Pani/Panu w życiu

<sup>17</sup> A. Cudowska, *Orientacje życiowe współczesnych studentów*, Białystok 1997, s. 35.

<sup>18</sup> Tamże, s. 105.

<sup>19</sup> Określenie to posłużyło A. Cybal-Michalskiej do charakterystyki współczesnego świata w kontekście badań nad młodzieżą akademicką i jej postrzeganiem kariery zawodowej, patrz: A. Cybal-Michalska, *Młodzież akademicka*.

<sup>20</sup> Tamże, s. 37.

<sup>21</sup> Wyniki badań, które zostaną przedstawione poniżej są częścią rozprawy doktorskiej: *Orientacje życiowe młodzieży akademickiej*, napisanej pod kierunkiem prof. dr hab. Agnieszki Cybal-Michalskiej i obronionej w maju 2015 roku na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

największe zadowolenie? bowiem w wyniku analiz materiału badawczego praca i kariera uzyskały niezwykle ważną pozycję także w wymiarze określonym jako „poczucie szczęścia i spełnienia” jednostki. Przybliżony zostanie również obraz współczesnej młodzieży, ze szczególnym uwzględnieniem jej podejścia do pracy i kariery, nakreślony z perspektywy badanych studentów.

Badanie orientacji zawodowych młodzieży akademickiej było częścią szerszego procesu badawczego nad orientacjami życiowymi młodzieży. Celem teoretyczno-poznawczym badań było scharakteryzowanie subiektywnego poczucia tożsamości badanych, a także określenie sposobu funkcjonowania badanej młodzieży poprzez uzyskanie informacji o treści poszczególnych orientacji życiowych oraz ich hierarchii w życiu badanych studentów. Ukazany został również obraz współczesnej młodzieży postrzegany z perspektywy rówieśników.

W badaniach prowadzonych w 2014 roku uczestniczyło 601 studentów z czterech uczelni wyższych Poznania<sup>22</sup>. Młodzież akademicka w pytaniu dotyczącym orientacji życiowych została poproszona o ustosunkowanie się do pięćdziesięciu trzech stwierdzeń będących charakterystyką jedenastu orientacji życiowych, w tym orientacji na pracę i na karierę<sup>23</sup>. W hierarchii orientacji życiowych wśród orientacji dominujących<sup>24</sup> znalazła się orientacja na karierę (średnia skali 3,06)<sup>25</sup>. Rozpoznania stopnia akceptacji dla orientacji na karierę wśród badanych studentów dokonano na podstawie następu-

---

<sup>22</sup> Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Politechnika Poznańska, Uniwersytet Ekonomiczny, Uniwersytet Artystyczny. Po zastosowaniu celowego doboru próby w badaniu uczestniczyli przedstawiciele sześciu dziedzin nauki (nauk: humanistycznych, społecznych, prawnych, technicznych, ekonomicznych i sztuk plastycznych).

<sup>23</sup> Typologia orientacji życiowych młodzieży akademickiej: orientacja na rodzinę, orientacja personalistyczna, orientacja rywalizacyjna, orientacja konsumpcyjna, orientacja na pracę, orientacja na karierę, orientacja na wycofanie, orientacja na perfekcjonizm, orientacja na uczestnictwo, orientacja na zdrowie, orientacja transcendentna.

<sup>24</sup> W badaniach przyjęto założenie, że dominujące orientacje to takie, wobec których znaczna większość badanych (powyżej 72% wskazań) udzieliła odpowiedzi „zdecydowanie tak” (4) i „raczej tak” (3). Średnia skali równa i większa od 3 oznacza, że poszczególne stwierdzenia odpowiadające danej orientacji charakteryzowały zdecydowaną większość badanej młodzieży (odpowiednio stanowiąc tym samym powyżej 72% skumulowanych odpowiedzi „zdecydowanie tak” (4) i „raczej tak” (3)). Średni skumulowany procent dla odpowiedzi „zdecydowanie tak” (4) i „raczej tak” (3) dla poszczególnych orientacji dominujących wynosił odpowiednio: orientacja na perfekcjonizm (88,2%), orientacja na rodzinę (75,98%), orientacja na karierę (73,2%), orientacja rywalizacyjna (72,28%).

<sup>25</sup> Badani ustosunkowując się do stwierdzeń będących charakterystyką poszczególnych orientacji mieli do wyboru odpowiedzi: „zdecydowanie tak”, „raczej tak”, „raczej nie”, „zdecydowanie nie”. W analizie statystycznej zastosowano skalę (4 - dla „zdecydowanie tak”, 3 - dla „raczej tak”, 2 - dla „raczej nie”, 1 - dla „zdecydowanie nie”).

jących twierdzeń: a) moim celem w pracy zawodowej jest zrobienie kariery; b) chciałabym/chciałbym pełnić w życiu odpowiedzialne funkcje kierownicze; c) mówienie o satysfakcji z pracy, która jest źle opłacana i nie stwarza perspektywy awansu jest całkowitym nieporozumieniem; d) wyobrażam sobie, że moja praca powinna być odzwierciedleniem moich zainteresowań; e) praca może być źródłem satysfakcji i zadowolenia.

Badanie treści i zakresu orientacji na karierę ujawniło, że młodzież akademicka niemalże w całości (99% badanych) zgadza się ze stwierdzeniem, że praca może być źródłem satysfakcji i zadowolenia. Większość badanych uważa również, że praca powinna odzwierciedlać prezentowane przez nich zainteresowania (96,4% wskazań dla odpowiedzi „zdecydowanie tak” i „raczej tak”). Pogląd głoszący, iż można odczuwać satysfakcję z pracy, która jest źle opłacana i nie daje możliwości awansu, podzielił badanych studentów (49,2% badanych uważa, że taka praca nie może być satysfakcjonująca, natomiast co drugi badany nie zgadza się z tym twierdzeniem, przyjmując, że niskie wynagrodzenie czy brak awansu nie wyklucza satysfakcji z pracy). Większość badanych określiła swoje cele jako „chęć zrobienia kariery”, jednak niekoniecznie wiąże to z pełnieniem odpowiedzialnych funkcji kierowniczych. Można zatem wnioskować, że dla badanych studentów ważniejsza od awansów i wysokich stanowisk jest praca będąca źródłem satysfakcji oraz dająca możliwość realizacji swoich zainteresowań i pasji. W tym sensie badana młodzież akademicka zorientowana jest na karierę. Praca zawodowa nie jest już wartością samą w sobie. Młodzież wyraża przekonanie, że praca może być czymś więcej niż tylko koniecznością czy obowiązkiem.

Badani mężczyźni w większym stopniu identyfikują się z orientacją na karierę (średnia skali 3,14) niż badane studentki (t-Studenta;  $p = 0,003$ )<sup>26</sup>. Jak wskazują wyniki badań, dziedzina studiowanej nauki oraz plany edukacyjno-zawodowe studentów różnicują poziom akceptacji dla orientacji zawodowej postrzeganej przez pryzmat kariery. Studenci Uniwersytetu Ekonomicznego (średnia skali 3,15) (ANOVA;  $p = 0,007$ ) oraz studenci zamierzający wyjechać za granicę, aby dalej się uczyć i równocześnie pracować (średnia skali 3,23) (ANOVA;  $p = 0,033$ ) silniej niż inni badani utożsamiają się ze stwier-

<sup>26</sup> W prowadzonych badaniach zastosowano określone procedury, które pozwoliły oznaczyć, czy między dwiema zmiennymi istnieje związek, a także ustalić jaka jest siła tego związku oraz czy wyróżniony różnicował wartości badanej zmiennej. W analizie statystycznej brano pod uwagę wyniki, dla których poziom istotności ( $p$ )  $\leq 0,05$ . Analiza istotności różnic ze względu na podstawowe zmienne społeczno-demograficzne została dokonana za pomocą testu t-Studenta w przypadku dwóch kategorii porównawczych oraz procedury jednoczynnikowej analizy wariancji (ANOVA) w przypadku wielu kategorii porównawczych.

dzeniami będącymi charakterystyką orientacji na karierę. Nie istnieje natomiast istotnie statystyczna zależność pomiędzy wiekiem badanych studentów, wykształceniem ich rodziców, uczestnictwem w kulturze czy sytuacją materialną badanych a orientowaniem się „ku” karierze.

Analizując współwystępowanie określonych orientacji życiowych, można było zaobserwować, że występuje związek pomiędzy orientacją na karierę a orientacją rywalizacyjną ( $P$ ;  $r = 0,477$ ,  $p < 0,001$ ) oraz orientacją konsumpcyjną ( $P$ ;  $r = 0,391$ ,  $p < 0,001$ )<sup>27</sup>. Badana młodzież wraz ze wzrostem akceptacji dla określeń charakteryzujących orientację na karierę, wyrażała bardziej zdecydowaną aprobatę dla zwiększania stanu własnego posiadania, wyrażonego w przekonaniu „chcę być coraz lepszy i mieć jeszcze więcej”.

Współczesna młodzież dostrzega przemiany w środowisku pracy. Czynniki etatystyczny, wyrażający się w przekonaniu, że samo uzyskanie pracy jest wystarczające by zapewnić podmiotowi satysfakcjonujące miejsce w strukturze społecznej, nie dominuje wśród badanych studentów<sup>28</sup>. Na przemiany w podejściu do pełnienia ról zawodowych zwraca uwagę także A. Cybal-Michalska, charakteryzując poglądy młodzieży na temat zjawiska kariery oraz możliwości jej konstruowania w świecie permanentnej zmiany i ambiwalencji. Autorka konstatuje, że załamuje się stereotypowe myślenie o karierze jako „własności zawodu” i roli zawodowej na rzecz akcentowania wagi rozwoju kariery jako „własności” jednostkowej biografii<sup>29</sup>. Powyżej zaprezentowane wyniki badań własnych oraz analiza literatury przedmiotu pozwala zauważyć przemianę w myśleniu o pełnieniu roli zawodowej jednostki, która w obliczu współczesności postrzega pracę jako potencjalne źródło satysfakcji i samorealizacji.

Owe wnioski potwierdza także analiza opinii i poglądów badanej młodzieży wobec drugiej orientacji zawodowej – orientacji na pracę. Podejście etatystyczne nie znalazło się wśród orientacji dominujących charakteryzujących badanych studentów. Badana grupa młodzieży dookreślała swoje poglądy i opinie na temat orientacji na pracę za pomocą następujących twierdzeń: a) posiadanie jakiegokolwiek pracy jest dla mnie priorytetem; 2) praca stanowi o wartości człowieka; c) moja praca powinna być przede wszystkim dobrze płatna; d) uważam, że wszystko co człowiek w życiu robi jest podpo-

<sup>27</sup> W celu określenia zależności pomiędzy zmiennymi zastosowano współczynnik  $r$ -Pearsona ( $P$ ), co pozwoliło uchwycić zależność (wprost proporcjonalną dla  $r > 0$ ) oraz zależność odwrotnie proporcjonalną (dla wartości  $r < 0$ ) pomiędzy zmiennymi.

<sup>28</sup> W badaniach T. Hejnickiej-Bezwińskiej prowadzonych w latach osiemdziesiątych XX wieku w ten sposób zdefiniowana orientacja na pracę była preferowana przez 95,9% badanych (procent skumulowany dla odpowiedzi „odpowiada mi” i „częściowo mi odpowiada”). Patrz: T. Hejnicka-Bezwińska, *Orientacje życiowe młodzieży*, s. 69.

<sup>29</sup> A. Cybal-Michalska, *Młodzież akademicka*, s. 23.

rządkowane pracy zawodowej, jesteśmy jej podporządkowani; e) praca jest ważna, bo pozwala mi zdobyć pieniądze na życie, ale zdecydowanie jest nieprzyjemnym obowiązkiem; f) dzięki pracy mogę zaspokoić swoje potrzeby (jedzenie, mieszkanie i inne).

Młodzież akademicka okazała się prezentować bardzo zróżnicowane zdanie wobec orientacji na pracę (średnia skali 2,66). Niektóre charakterystyki orientacji na pracę były niemalże całkowicie akceptowane przez badanych, inne zaś większość młodzieży odrzucała. Badani studenci zdecydowanie zgadzają się, że dzięki pracy można zaspokajać swoje potrzeby egzystencjalne (99% odpowiedzi dla „zdecydowanie tak” i „raczej tak”). Większość młodzieży (71,2% odpowiedzi „zdecydowanie tak” i „raczej tak”) wyraża również przekonanie, że praca powinna być przede wszystkim dobrze płatna. Natomiast pogląd, iż praca stanowi o wartości człowieka podziela co druga osoba badana. Opinie studentów są także zróżnicowane co do jakości wykonywanej pracy (53,3% badanych uważa, że posiadanie jakiegokolwiek pracy jest sprawą priorytetową, 46,7% studentów takie podejście nie satysfakcjonuje, istotne jest dla nich jaką pracę będą wykonywać). Najczęściej badana młodzież sprzeciwia się twierdzeniu, iż „praca jest nieprzyjemnym obowiązkiem” (73% odpowiedzi dla „zdecydowanie nie” i „raczej nie”). Wydaje się zatem, że młodzież zdecydowanie akceptuje tylko te charakterystyki orientacji na pracę, które odnoszą się do zarobków i możliwości jakie daje praca zawodowa. Praca jako wartość sama w sobie czy „przypadkowy” etat będący źródłem satysfakcji, to nie jest model zawodowy dominujący wśród badanej młodzieży.

Dokonując szerszej analizy wyników badań, warto zauważyć, że częściej mężczyźni aprobują stwierdzenia będące charakterystyką orientacji na pracę (średnia skali 2,7) (*t*-Studenta;  $p < 0,001$ ). Okazuje się zatem, że orientacja zawodowa, zarówno w wymiarze kariery jak i pracy, częściej dominuje u mężczyzn niż u kobiet. Interesujące jest także, iż dziedzina studiowanej nauki różnicuje poglądy na temat badanej młodzieży akademickiej. Studenci Uniwersytetu Artystycznego w najmniejszym stopniu aprobują etatystyczne podejście do sfery zawodowej (średnia skali 2,51) (ANOVA;  $p < 0,001$ ). Można wnioskować, że jest to związane z podjętymi studiami oraz z zainteresowaniami studentów sztuk plastycznych. Artyści plastycy często wykonują tak zwane „wolne zawody”, nie wiążąc się z pracą w określonej firmie czy z pracą w ściśle określonych ramach i według określonych zasad. Ważne jest także to, że praca dla studentów sztuk plastycznych nie jest przykrym obowiązkiem, bo odzwierciedla ich pasję tworzenia i wyrażania siebie. Historycy natomiast częściej niż inni akceptują fakt, że posiadanie jakiegokolwiek pracy jest sprawą priorytetową i wiąże się z możliwością za-

spokajania potrzeb egzystencjalnych (średnia skali 2,78). Procedura jednozmiennikowej analizy wariancji pozwoliła także zauważyć, że częściej niż inni studenci orientację na pracę preferują badani, których rodzice – zarówno matka (średnia skali 2,79), jak i ojciec (średnia skali 2,71) (ANOVA;  $p = 0,010$ ) mają wykształcenie zawodowe. Uczestnictwo w kulturze również okazuje się istotnie różnicować podejście do pracy badanych studentów. Znacznie częściej niż inni model ten akceptują studenci, którzy nie uczestniczą w wydarzeniach kulturalnych (średnia skali 3,04), natomiast osoby aktywne i wszechstronnie uczestniczące w kulturze w największym stopniu różnicują się w swoich poglądach, często odrzucając charakterystyki określające orientację na pracę (średnia skali 2,58) (ANOVA;  $p < 0,001$ ). Inne zmienne, jak np. wiek, sytuacja materialna, osiągnięcia w nauce, miejsce pochodzenia, czy dalsze plany edukacyjno-zawodowe istotnie nie różnicują preferencji młodzieży na pracę. Istnieje natomiast umiarkowanie silny związek ( $P$ ;  $r = 0,418$ ,  $p < 0,001$ ) pomiędzy orientacją na pracę a orientacją konsumpcyjną. Nastawienie na materialistyczne podejście do życia sprzyja traktowaniu pracy przede wszystkim jako źródła dochodu.

Warto zatem zauważyć, w jak dużym stopniu zmieniło się podejście współczesnej młodzieży akademickiej do sfery zawodowej<sup>30</sup>. Dominujące są ambicje oraz własna satysfakcja i zadowolenie, możliwość samorealizacji i rozwoju. Młodzież nie chce już tylko „pracować aby przeżyć”, sfera zawodowa ma być częścią ich udanego życia.

Ten ważny trend w strukturze i hierarchii orientacji życiowych współczesnej młodzieży ujawnił się również w (auto)identyfikacjach badanych studentów. Młodzież akademicka poproszona została o odpowiedź na pytania: Kim jestem? oraz Kim chciałabym/chciałbym być? Struktura i treść odpowiedzi respondentów zostały uporządkowane według trzech kategorii określić: „Ja” o charakterze fizycznym (np. wiek, płeć, faza rozwojowa, czy wygląd), „Ja” o charakterze symbolicznego określenia roli (stopień pokrewieństwa, pełnione role) oraz „Ja” o charakterze indywidualistycznym<sup>31</sup>. Ze

---

<sup>30</sup> T. Hejnicka-Bezwińska zwraca uwagę na fakt, że w polskich badaniach empirycznych wartość pracy – rozumianej etatystycznie – zajmowała od lat najwyższe pozycje w hierarchii wartości badanych. Badania prowadzone przez autorkę w latach osiemdziesiątych XX wieku wykazały znaczną aprobatę dla tego modelu życia (66,8% badanych). Patrz: T. Hejnicka-Bezwińska, *Orientacje życiowe młodzieży*, s. 71.

<sup>31</sup> W pytaniu zastosowano TST – test 20 stwierdzeń do zbadania zagadnienia tożsamości młodzieży. Narzędzie to było wykorzystywane wcześniej w badaniach A. Cybał-Michalskiej nad tożsamością młodzieży w perspektywie globalnego świata oraz w najnowszych badaniach nad młodzieżą akademicką w kontekście kariery zawodowej. Patrz: A. Cybał-Michalska, *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata*, Poznań 2006, s. 136 oraz tejże, *Młodzież akademicka*, s. 212. Odwołanie się do pojęć „Ja” o charakterze symbolicznego określenia roli,

względu na analizowany w artykule problem orientacji zawodowych młodzieży akademickiej, poniżej przybliżona zostanie analiza jakościowa pojęć „Ja” o charakterze symbolicznego określenia roli, szczególnie roli zawodowej zarówno w wymiarze teraźniejszym jak i przyszłościowym. Tożsamość roli wyznaczona przez odpowiedź na pytanie: Kim jestem? okazała się znacząco zróżnicowana ze względu na dziedzinę studiowanej nauki. Najwięcej określeń będących odzwierciedleniem podjętego kierunku studiów ujawniali studenci pedagogiki i sztuk plastycznych. Przedstawiciele nauk społecznych określali siebie jako: wolontariuszy, nauczycieli, pedagogów, społeczników, korepetytorów, wychowawców. Studenci Uniwersytetu Artystycznego wymieniali natomiast takie role, jak: fotograf, rysownik, projektant, malarz, artysta, plastyk, wzornik, rzemieślnik.

Młodzież akademicka w znacznym stopniu identyfikuje się z kierunkiem podjętych studiów, co konsekwentnie zaznaczała także w odpowiedziach na pytanie: Kim chciałabym/chciałbym być? Warto podkreślić, że badani podejmując refleksję nad własną przyszłością, najczęściej odnosili się do cech świadczących o tożsamości roli (55,7% wskazań). Myśląc o swojej przyszłości w kategoriach pracy zawodowej, studenci prawa najczęściej wskazywali na zawód adwokata, prawnika, sędziego, czy prokuratora. Przyszli historycy myśleli o swojej przyszłości zawodowej wymieniając zawód nauczyciela, heraldyka, muzealnika, czy archiwisty. Studenci ekonomii podkreślali, iż widzą siebie jako właścicieli firm, bankierów, doradców podatkowych, rewidentów, księgowych, czy pracowników urzędów. Przyszli pedagodzy, podobnie jak w określeniu „Ja” teraźniejszego, w przyszłości chcą być: wolontariuszami, wychowawcami, pedagogami, nauczycielami, ale także kuratorami, czy terapeutami. Studenci Uniwersytetu Artystycznego deklarują natomiast chęć bycia: projektantem, grafikiem, artystą, wzornikiem, architektem, czy reżyserem. Równie sprecyzowane i dopasowane do dziedziny studiowanej nauki plany na przyszłość mają studenci Politechniki, bowiem w przyszłości chcą wykonywać zawody: architekta, konstruktora, technologa, czy grafika. Refleksyjność i samoświadomość badanej młodzieży akademickiej wydaje się wskazywać, że podjęte studia i w konsekwencji dalszy rozwój kariery związany z wybranym kierunkiem studiów są trwałym elementem tożsamości znacznej grupy studentów. Jest to zatem kolejne potwierdzenie znaczenia roli pracy i kariery w życiu badanej młodzieży akademickiej.

Ważne miejsce i pozycję orientacji zawodowej w życiu młodego pokolenia ukazała także analiza odpowiedzi badanych studentów na pytanie:

---

„Ja” o charakterze fizycznym, „Ja” o charakterze indywidualistycznym poczynione zostało za J. Habermasem, patrz: *Filozoficzny dyskurs nowoczesności*.



Osiągnięcie czego przyniesie Pani/Panu w życiu największe zadowolenie? Udzielane przez młodzież akademicką odpowiedzi dostarczyły informacji o celach życiowych młodzieży, które wpisują się istotnie w konstrukt teoretyczny, jakim są orientacje życiowe. Analiza ilościowo-jakościowa pytania otwartego ujawniła znaczące różnice w udzielanych przez studentów odpowiedziach. Średnio studenci wskazywali na dwa znaczące i satysfakcjonujące zarazem cele życiowe. Niemalże co trzeci badany student odpowiadał, że największe zadowolenie sprawi mu znalezienie wymarzonej i satysfakcjonującej pracy (31,6% odpowiedzi). Na uwagę zasługuje fakt, iż młodzież akademicka w swoich wypowiedziach podkreślała, że praca zawodowa ma przynieść im sukces i spełnienie zawodowe oraz ma być związana z ich wyuczonym zawodem.

Nadanie pracy określonych charakterystyk pozwala wnioskować, że w opinii badanej młodzieży akademickiej praca nie jest już tylko wartością „samą w sobie”. Refleksyjność badanych podmiotów wyróżnia pracę jako element, który może być źródłem sukcesu i satysfakcji, decydując tym samym o poczuciu zadowolenia z życia badanych studentów. Praca zawodowa będąca elementem sukcesu życiowego jednostki wpisuje się w rozumienie kariery jako procesu całożyciowego o dużym stopniu złożoności, na który składają się między innymi następujące aspekty: wybór zawodu, poszukiwanie pracy, awans oraz dążenie do zmian jakości urzeczywistnianej kariery<sup>32</sup>. Badani studenci wydają się w ten właśnie sposób postrzegać swoją przyszłą pracę zawodową, na której koncentrują się określając „Ja” przyszłościowe oraz definiując najważniejsze cele życiowe, które będą zarazem źródłem ich satysfakcji i zadowolenia.

Szczegółowa analiza odpowiedzi udzielanych przez studentów na pytanie: Osiągnięcie czego przyniesie Pani/Panu w życiu największe zadowolenie? wskazuje, iż wśród badanej młodzieży akademickiej częściej kobiety wymieniały zdobycie wymarzonej pracy jako cel życiowy będący wyznacznikiem „największego zadowolenia” (34% wskazań kobiet i 25% wskazań mężczyzn). Dla mężczyzn znacznie ważniejsze jest natomiast osiągnięcie stabilności finansowej. Warto zwrócić uwagę, że najczęściej znalezienie wymarzonej pracy deklarowali studenci pedagogiki (37% wskazań) zaś studenci Uniwersytetu Artystycznego jako najważniejsze cele życiowe będące dla nich źródłem satysfakcji wymieniali możliwość samorealizacji i realizacji własnych planów.

---

<sup>32</sup> J. Adomaitiene, I. Zubrickiene, *Career competences*, cyt. za: A. Cybal-Michalska, *Młodzież akademicka*, s. 136.

Badana młodzież akademicka myśląc o swojej przyszłości wydaje się skoncentrowana na celach zawodowych, jednak równie często satysfakcjonująca i wymarzona praca w odpowiedziach respondentów współwystępowała z rodziną jako źródłem satysfakcji i największego zadowolenia (27,4% wskazań). Co czwarta osoba badana chciałaby zrealizować się w życiu rodzinnym oraz zadbać o szczęście jej członków. Zatem, dla badanej młodzieży akademickiej przyszłość i myślenie o sukcesie w perspektywie temporalnej związane są przede wszystkim z pracą zawodową, jednak należy podkreślić, że sukcesom tym powinno także towarzyszyć udane życie rodzinne.

Rozważając zagadnienie orientacji na pracę i karierę współczesnej młodzieży akademickiej, warto również przeanalizować, w jaki sposób badani studenci postrzegają swoich rówieśników i ich podejście do sfery zawodowej, bowiem opinie młodzieży podejmującej refleksję o swoich rówieśnikach stanowią istotny wyznacznik relacji pomiędzy współczesnym pokoleniem a współczesnym społeczeństwem<sup>33</sup>. Odwołując się do wcześniej przywoływanej typologii orientacji życiowych, badani studenci zostali poproszeni o ocenę współczesnej młodzieży, poprzez ustosunkowanie się do twierdzeń będących opisem jedenastu orientacji życiowych<sup>34</sup>. Znaczna większość badanych (77,7%) postrzega swoich rówieśników jako osoby nastawione na karierę. W opinii młodzieży akademickiej, współczesne pokolenie młodych jest nastawione na sukces, szczególnie ten odniesiony w pracy zawodowej, która zdaniem respondentów postrzegana jest przez młodych ludzi jako miejsce zdobywania szczytów w karierze. Natomiast co trzecia osoba badana (29,9%) dostrzega w swoich rówieśnikach zorientowanie ku pracy, przejawiające się nastawieniem na rzetelne i sumienne wykonywanie swojego zawodu jako wartości bez względu na korzyści, jakie może przynosić.

Badani studenci zdają się dostrzegać nastawienie na karierę wśród swoich rówieśników, co dopełnia obrazu współczesnego pokolenia młodych, które pozostając w ważnym okresie tranzytu z edukacji na rynek pracy oraz z młodości do dorosłości, podejmuje się refleksji nad swoją teraźniejszą i przyszłą sytuacją życiową, w której praca wydaje się zajmować niezwykle ważne miejsce.

<sup>33</sup> P. Peret-Drażewska, *Współczesna młodzież postrzegana z perspektywy rówieśników. Studium teoretyczno-empiryczne*, Poznań 2014, s. 212.

<sup>34</sup> Typologia orientacji życiowych: orientacja na rodzinę, orientacja personalistyczna, orientacja rywalizacyjna, orientacja konsumpcyjna, orientacja na pracę, orientacja na karierę, orientacja na wycofanie, orientacja na perfekcjonizm, orientacja na uczestnictwo, orientacja na zdrowie, orientacja transcendentálna.

(Auto)identyfikacje badanej młodzieży silnie akcentujące zawód jako element tożsamości, dominujące orientacje życiowe, wśród których znalazła się orientacja na karierę oraz myślenie o swoich rówieśnikach jako osobach szczególnie nastawionych na pracę będącą miejscem odnoszonych sukcesów i samorealizacji, pozwala wnioskować, iż współczesna młodzież akademicka wpisuje się w przeobrażenia współczesnego świata, także te związane ze „światem kariery” i jej procesualnym charakterem. Refleksyjność i samoświadomość większości badanych wydaje się wskazywać na chęć realizacji nowego myślenia o karierze jako „własności” jednostkowej biografii<sup>35</sup>. Analizując prezentowaną przez studentów perspektywę temporalną, badana młodzież już poprzez wybór określonych studiów chce realizować swoje pasje i zainteresowania, deklarując, iż wykształcenie w wybranym kierunku ma również w konsekwencji oznaczać pracę na określonym stanowisku.

Analiza wyników badań własnych ukazuje zatem współczesną młodzież akademicką jako jednostki nastawione na sukces urzeczywistniony w satysfakcjonującej pracy. Tworzy to obraz młodzieży pozytywnie zorientowanej na przyszłość, która w trudnym okresie tranzycji z młodości do dorosłości oraz z edukacji na rynek wydaje się być świadoma rzeczywistości permanentnej zmiany i potrzeby prorozwojowości.

## BIBLIOGRAFIA

- Bauman Z., *Płynna nowoczesność*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2006.
- Bauman Z., *Kultura w płynnej nowoczesności*, Wydawca Agora, Warszawa 2011.
- Boni M., Szafraniec K., *Młodzi 2011*, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa 2011.
- Cudowska A., *Orientacje życiowe współczesnych studentów*, Trans Humana, Białystok 1997.
- Cudowska A., *Metodologiczne konteksty orientacji życiowych współczesnych studentów*, Trans Humana, Białystok 1999.
- Cybal-Michalska A., *Jednostka, społeczeństwo i edukacja w globalnym świecie*, Wydawnictwo WSH, Leszno-Poznań 2006.
- Cybal-Michalska A., *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006.
- Cybal-Michalska A., *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Gańczarczyk A., *Orientacje życiowe młodzieży w warunkach transformacji ustroju*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 1994.
- Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.

---

<sup>35</sup> Na trend ten zwraca uwagę A. Cybal-Michalska w swojej książce pod tytułem: *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*.

- Hejnicka-Bezwińska T., *Orientacje życiowe młodzieży*, Wydawnictwo WSP, Bydgoszcz 1991.
- Idzikowski B., *Orientacje życiowe młodzieży szkolnej miasta przygranicznego. Badania panelowe*, Lubuskie Towarzystwo Naukowe, Zielona Góra 1998.
- Jakubaszek W., *Orientacje życiowe młodzieży. Na przykładzie badań w Ośrodku Szkolenia i Wychowania OHP w Krakowie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Peret-Drażewska P., *Współczesna młodzież postrzegana z perspektywy rówieśników. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2014.
- Piorunek M., *Projektowanie przyszłości edukacyjno-zawodowej w okresie adolescencji*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2004.

MONIKA WIŚNIEWSKA-KIN

*Uniwersytet Łódzki*

## KRYTYCZNA REFLEKSJA O STANIE WSPÓŁCZESNEJ EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ - UJĘCIE PORÓWNAWCZE

ABSTRACT. Wiśniewska-Kin Monika, *Krytyczna refleksja o stanie współczesnej edukacji wczesnoszkolnej - ujęcie porównawcze* [Critical Reflection on the State of Contemporary Early Childhood Education - a Comparative Approach]. *Studia Edukacyjne* nr 38, 2016, Poznań 2016, pp. 125-140. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-3013-7. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.38.9

In an attempt taken to reconstruct the current issues in the field of early childhood education, what becomes particularly important are the questions related to the way of organizing education in Poland and around the globe, i.e. in diverse cultural environments. The current problems diagnosed can contribute to redefining the goals of the school. Without a recognition of the difficulties, it is impossible to determine the direction of research or an action plan towards an actual, substantial reform of education. In an effort to rebuild schools, it is therefore necessary to create a debate about development trends of education in the twenty-first century in Poland and in the world. The comparative perspective adopted can facilitate outlining a broad and multi-dimensional context decisive for the value of the educational discourse.

**Key words:** determinants of the education system in Poland, early education, current problems in early childhood education

### Wprowadzenie

W podjętej próbie zrekonstruowania aktualnych problemów edukacyjnych na poziomie wczesnoszkolnym w perspektywie porównawczej, szczególnego znaczenia nabierają pytania o sposób organizowania edukacji w Polsce i w innych krajach europejskich.

Przyjęta perspektywa pozwala skonfrontować ustalone sposoby myślenia o edukowaniu dzieci z zupełnie odmiennymi rozwiązaniami. Może

przyczynić się też do określenia na nowo zamierzeń polskiej szkoły, a także zarysowania szerokiego i wielowymiarowego kontekstu przesądającego o wartości dyskursu edukacyjnego. Spotkanie z odmiennością edukacyjnych rozwiązań pozwoli skonfrontować iluzoryczną adekwatność oddziaływań polskiej edukacji z realnymi wyzwaniem współczesności i przewidywanymi kierunkami jej przeobrażeń. Bez rozpoznania trudności nie sposób określić kierunku poszukiwań ani zaplanować działań zmierzających ku rzeczywistej, istotnej reformie kształcenia.

W tekście skorzystałam z analiz badaczy, którzy często odwołując się bezpośrednio do swoich doświadczeń, zgromadzonych podczas wizyt studyjnych, prowadzą długofalowe i wnikliwe badania nad edukacją w danym kraju<sup>1</sup>. Zależało mi na tym, aby dane, na które się powołuję, nie były schematyczne czy zdezaktualizowane, aby ukazywały systemy szkolne w szerszym kontekście społeczno-kulturowym. Moim celem nie była więc analiza oficjalnie deklarowanych celów edukacji, które niejednokrotnie rozmiągają się z praktyką edukacyjną.

## Rozpoznanie edukacyjnej dysfunkcji polskiej szkoły

Znaczenie diagnozy współczesnej rzeczywistości edukacyjnej w perspektywie porównawczej dostrzega, próbuje rozpoznać i ocenić wielu wybitnych badaczy (m.in. E. Potulicka, J. Rutkowiak, B. Śliwerski)<sup>2</sup>. Z diagnoz wynika, że w obliczu zmiennych przeobrażeń cywilizacyjnych, polska szkoła wymaga głębokiego przededefiniowania zobowiązań wobec przyszłości. Najistotniejszy aspekt koniecznych przekształceń dotyczy nie tylko systemu edukacji, artykułowanych oficjalnie i nieartykułowanych otwarcie celów, ale strategii, która złagodziłaby napięcia między utrwalonym modelem kształcenia a zjawiskami rodzącymi się w polifonicznej sferze różnorodnych, często sprzecznych oddziaływań, otaczających zewsząd ucznia. Badania nie

---

<sup>1</sup> Poszukując przykładów ciekawych rozwiązań edukacyjnych w krajach europejskich, korzystałam z wybranych prac: *Systemy edukacji w krajach europejskich*, red. E. Potulicka, D. Hildebrandt-Wypych, C. Czech-Włodarczyk, Kraków 2013; D. Hildebrandt-Wypych, K. Kabacińska (red.), *Młodość i sukces życiowy: studium z pedagogiki porównawczej na przykładzie młodzieży polskiej, czeskiej, niemieckiej i holenderskiej*, Kraków 2011; T. Gmerek, *Spoleczne funkcje szkolnictwa w Finlandii*, Poznań-Leszno 2007 oraz *Programy nauczania we wczesnej edukacji w Europie i na świecie*, Problemy Wczesnej Edukacji, 2011, 1(13), s. 7-156; R. Nowakowska-Siuta, *Pedagogika porównawcza. Problemy, stan badań i perspektywy rozwoju*, Kraków 2014.

<sup>2</sup> Szczególnie znaczące są prace: *Szkice z teorii i praktyki zmiany oświatowej*, red. E. Potulicka, Poznań 2001; E. Potulicka, J. Rutkowiak (red.), *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków 2010; B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 2004.

dostarczają jednak łatwej odpowiedzi na nieustępliwe pytanie, przed którym nie sposób uciec: czy destrukcyjny wpływ nieuniknionych zmian jest nieuchronny i nieodwracalny, czy można mu zapobiec. Uruchamiają jednak namysł nad tym, jakie jest miejsce edukacji w tym toczącym się niebezpiecznymi torami świecie.

Przenikliwą ocenę najdotkliwszych schorzeń wczesnej edukacji (unifikacja treści, instrumentalizm metodyczny, orientacja poprawnościowa, mechanizacja czynności ucznia, monologowość znaczeń, infantylnizm treści, rywalizacyjny indywidualizm)<sup>3</sup> wytrwale od lat sporządza D. Klus-Stańska.

Typowe dla szkoły reguły porządku i organizacji nie przekładają się na życie pozaszkolne. Nigdzie poza szkołą nie znajdziemy dziś takich zasad kontroli nad przestrzenią, komunikacją, takich procedur zarządzania wiedzą, metod monitorowania procesów i rezultatów, wzorów stosunków międzyludzkich. Nigdzie też indziej takie zasoby intelektualne i społeczne nie są tak starannie separowane od realnych procesów i wydarzeń, które występują w pozaszkolnym świecie i które nierzadko wpływają na radykalną zmianę tego świata. Nigdzie tak intensywnie nie gratyfikuje się odtwórczości, braku polotu, schematyczności<sup>4</sup>.

Jest w tym rozpoznaniu wyraźna sugestia, że polska szkoła powinna konstruktywnie zdefiniować swoją rolę w rzeczywistości teraźniejszej i przyszłej. Bez śmiałej analizy i otwartej krytyki stan rozdzwieku i zapóźnienia będzie się jeszcze długo utrzymywał siłą bezwładu. Tylko jaką wartość będzie miało kształcenie w anachronicznej szkole?

Bez dalekosiężnie zakreślonych horyzontów wszelkie próby „reformowania” edukacji okażą się nieskuteczne. Konieczny jest więc zwrot – chciałoby się rzec – radykalny. Lecz w tak złożonym systemie wielorakich uwikłań niemożliwe jest takie przekształcenie. Na pewno jednak możliwy jest wysiłek myśli i podjęcie starań, by zapobiec wypadnięciu z torów przeobrażeń cywilizacyjnych, świadomie określić cel i perspektywy edukacji. Dostrzegam potrzebę, wręcz konieczność stworzenia „mapy” rozbieżności. Spróbuję dzięki niej pokazać skalę kryzysu wczesnej edukacji w Polsce i zaznaczyć punkty, w których polski system edukacji najwyraźniej odstaje od najlepszych systemów edukacji w Europie.

<sup>3</sup> D. Klus-Stańska, *Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu, czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji* [w:] *Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*, red. D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk, Gdańsk 2007, s. 20.

<sup>4</sup> D. Klus-Stańska, *Ciągłość i zmiana czy bierność i niekontrolowane odruchy – w którym kierunku zmierza szkoła* [w:] *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej. Społeczne i wychowawcze obszary napięć*, red. J. Surzykiewicz, M. Kulesza, Łódź 2010, s. 48.

## „Mapy” rozbieżności współczesnej edukacji wczesnoszkolnej w Polsce i wybranych krajach europejskich

Poszukując środków zaradczych dla polskiej szkoły, myślenie o dyskursie wczesnoszkolnym zogniskuję wokół kilku wątków stwarzających dogodny klimat do zainicjowania zasadniczych przekształceń.

1. Aby podjąć wysiłek przebudowy polskiej szkoły, trzeba zmiany myślenia o „**kulturze edukacji**”<sup>5</sup>, czyli o szerokim i wielowymiarowym kontekście przesądającym o wartości dyskursu edukacyjnego. Edukacja sytuująca się w środowisku kulturowym zarówno bowiem kształtuje uczniowski umysł, modeluje uczenie się i myślenie oraz oddziałuje na emocjonalne i duchowe formowanie uczniów. Rzecz jest o tyle ważna, że w kulturze zachodzą zmiany gwałtowane i głębokie. Otoczenie cywilizacyjne nie stoi w miejscu: przeobrażenia rzeczywistości społeczno-kulturowej i technicznej, globalne problemy gospodarcze i polityczne oraz wynikające z nich zjawiska: trudny do opanowania *boom* informacyjny i komunikacyjny<sup>6</sup>, społeczny niepokój związany z przełomem cywilizacyjnym, rozryw międzypokoleniowy, niepewność egzystencjalna, a także zmiana świadomości metodologicznej nauki, nurty postmodernistyczne – to tylko niektóre z cech współczesnego świata<sup>7</sup>.

Szkoła tymczasem przestaje wykazywać wrażliwość na zmieniający się kontekst kulturowy i przekształcać swoje działania w odpowiedzi na te zmiany. W przeciwieństwie do lawinowych, chaotycznych, wielogłosowych zmian w obrazie dzisiejszego świata, współczesny model kształcenia głęboko zakorzeniony jest w paradygmacie pozytywistycznym<sup>8</sup>. Pozytywistyczne fundamenty koncepcji edukacji, skutecznie umacniane przez pragmatyczną przydatność poglądów zrodzonych na gruncie psychologii behawioralnej, dostarczają dogodnych, bezpiecznych uzasadnień dla budowania szkolnego kanonu wiedzy pewnej i sprawdzalnej.

Ważnych rozwiązań w zakresie zmiany „kultury edukacji” dostarcza system edukacyjny w Finlandii. Głównym jego założeniem jest upowszechnienie

---

<sup>5</sup> Rozumienie tego pojęcia przyjmuję za J. Brunerem. Por. J. Bruner, *Kultura edukacji*, przekł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Kraków 2006.

<sup>6</sup> N. Postman, *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, przekł. A. Tanalska-Dulęba, Warszawa 1995.

<sup>7</sup> D. Klus-Stańska, *Ciągłość i zmiana czy bierność i niekontrolowane odruchy*, s. 38.

<sup>8</sup> Mimo dwóch wielkich przełomów (antypozytywistycznego na przełomie XIX i XX w. oraz poststrukturalistycznego na początku drugiej połowy XX w.), jakie dokonały się w rezultacie gruntownej rewizji naukowego dogmatyzmu i fundamentalizmu poznawczego, nadal myślenie o kształceniu szkoła czerpie z paradygmatu pozytywistycznego, niejako zaprzeczając jego anachroniczności.



nienie kształcenia na każdym poziomie, wyrównanie szans edukacyjnych, zwiększenie zróżnicowania systemu szkolnego, przeniesienie władzy decyzyjnej do szkół i władz lokalnych, dowartościowanie wyborów i decyzji rodziców<sup>9</sup>.

Tak dalekosiężne i gruntowne przemiany wymagają jednak „przeformowania” świadomości twórców oferty edukacyjnej. Uzmysłowienia sobie, że zewnętrzne projektowanie edukacji musi współbrzmieć z wewnętrznymi, indywidualnymi oczekiwaniami, osobistymi doświadczeniami, umiejętnościami, wiedzą i wyobraźnią podmiotów procesu kształcenia. Dostrzeżenia, że edukacja ma wymiar nie tylko wąsko pragmatyczny – wytyczony przez horyzont mierzalnych osiągnięć, egzaminów, otwiera też perspektywy samokształcenia, uruchamia mechanizmy niezbędne do wewnętrznie sterowanego rozwoju jednostki. Postrzegana jest więc nie tylko w kategoriach struktury systemu kształcenia, lecz także jako specyficzna filozofia i praktyka pedagogiczna. W tej alternatywnej opcji zmieniającej kształt i jakość edukacji nacisk położony jest na uwzględnienie w procesie nauczania perspektywy ucznia: uczeń nie jest osobą niewiedzącą, pustym naczyniem, a istotą zdolną do rozumowania, odkrywania i konstruowania znaczenia. Proces nadawania nowego kierunku zmianom edukacyjnym dotyczy warunków do uruchamiania zindywidualizowanych znaczeń, ale także aktywnej współpracy z dziećmi, polegającej na udzielaniu im wsparcia przez kompetentnego partnera.

2. Konieczna jest także dyskusja o **zaprogramowanym politycznie modelu kształcenia**, który wzmacnia i przedłuża skutki władzy; staje się narzędziem manipulowania jednostkami i sprawowania nad nimi nadzoru przez „kontrolowanie fizyczności” (zawłaszczanie czasu i ograniczanie przestrzeni) oraz „dyscyplinowanie tożsamości” uczniów<sup>10</sup>. Obecna w życiu społecznym opcja ideologiczno-polityczna ogranicza lub wyklucza z kształcenia te zagadnienia, które identyfikuje się jako niepożądane ze względów ideologicznych<sup>11</sup>. Ta forma przemocy symbolicznej, uprawomocniona w szkole, zaprzecza uczniowskim interesom emancypacyjnym<sup>12</sup>. Jednostki podporządkowane uważają zastany porządek społeczny za naturalny, wła-

<sup>9</sup> T. Gmerek, *System edukacji w Finlandii* [w:] *Systemy edukacji w krajach europejskich*, s. 388-389.

<sup>10</sup> M. Foucault, *Nadzorować i karać*, przekł. T. Komendant, Warszawa 1998; S. Ball, *Monsieur Foucault* [w:] *Foucault i edukacja. Dyscypliny i wiedza*, red. A. Ball, przekł. K. Kwaśniewicz, Kraków 1994.

<sup>11</sup> P. Freire, H.A. Giroux, *Edukacja, polityka i ideologia*, [w:] *Nieobecne dyskursy*, cz. 3, red. Z. Kwieciński, Toruń 1993.

<sup>12</sup> P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Reprodukcja: elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa 1990.

ściwy, akceptują swoją podrzędną pozycję jako korzystną<sup>13</sup>. Sprawowanie władzy prowadzi do alienacji jednostki i utraty zdolności do krytycznego rozumienia otaczającej rzeczywistości i swojego w niej miejsca. Przemoc symboliczna przyczynia się też do utrwalania stosunków społecznych sprzyjających wykluczeniu kulturowemu dzieci<sup>14</sup>.

Ciekawych przykładów realizacji zdecentralizowanego, elastycznego i spójnego programu kształcenia i wychowania dostarcza fiński model polityki oświatowej. Myślenie o programie jako nośniku pluralizmu, odzwierciedlającego się w różnorodności koncepcji edukacji, zostało wyzwolone w warunkach globalnych przemian rynkowych w ostatniej dekadzie XX wieku<sup>15</sup>.

W okresie sprzed reformy programy nauczania były nośnikiem oficjalnej wykładni oczekiwań pod adresem młodych pokoleń. W badaniach tych programów ujawniła się tendencja do dbałości o niezmienny kształt powszechnie przyjętej jedynej wersji, z wpisaną politycznie poprawną wizją świata. Analizy zmierzały do opracowania stałej struktury programu, ujednoliconych metod i form oraz obligatoryjnego zestawu treści.

Kierunek zmian systemu edukacji w Finlandii otwiera przestrzeń do myślenia o negatywnych skutkach upolitycznionej edukacji, ograniczającej aktywność uczniów do przyjmowania, napełniania i przechowywania znaczeń odgórnie zadanych.

Przeciwko ingerencji rządu w sprawy związane z treściami kształcenia, uważanej za przejaw indoktrynacji i pedagogiki państwowej, opowiedzieli się też twórcy holenderskiej oferty edukacyjnej<sup>16</sup>. W publicznej debacie polityczno-oświatowej, poddając radykalnej krytyce ten sposób „cementowania”<sup>17</sup> uczniowskiego potencjału poznawczego, odrzucili arbitralnie dobrane treści nauczania.

Przykłady szkół fińskiej i holenderskiej pokazują, że odrzucając przyjmowane milcząco założenia i zrytualizowane praktyki, znajduje się drogę do odważnych zmian. Dopóki szkoła będzie odgrywała rolę budowaną na przeświadczeniach teoretycznych i procesach kształcenia, których fundamentem jest przemoc symboliczna, wyrażająca się przede wszystkim w niesymetrycznej, pozbawionej elementów autentycznego dialogu komunikacji,

<sup>13</sup> P. Bourdieu, *Męska dominacja*, przekł. L. Kopciewicz, Warszawa 2004.

<sup>14</sup> B. Bernstein, *Odtwarzanie kultury*, przekł. Z. Bokszański, Warszawa 1990; Z. Kwieciński, *Wykluczanie*, Toruń 2002, s. 144-145.

<sup>15</sup> T. Gmerek, *System edukacji w Finlandii*, s. 402-403.

<sup>16</sup> D. Hildebrandt-Wypych, *System edukacji w Holandii* [w:] *Systemy edukacji w krajach europejskich*, s. 220.

<sup>17</sup> P. Freire, „Bankowa” koncepcja edukacji jako narzędzie opresji, [w:] *Edukacja i wyzwolenie*, red. K. Blusz, przekł. K. Blusz, Kraków 2000.

upośredniczonej<sup>18</sup> przez podręczniki i trywialnie pragmatyczne materiały pomocnicze – będzie funkcjonowała jako twór sztuczny, alienujący uczniów. Jeśli jednak zdoła odrzucić przyjmowane milcząco założenia i zrytualizowaną praktyki – znajdzie drogę do odważnych zmian.

3. Sprawą największej wagi jest więc zmiana **konceptji edukacji**. Dominujący w polskim systemie kształcenia model transmisji wiedzy i behawioralnie zorientowanej teorii uczenia się oraz konserwatywne i dogmatyczne rozumienie struktury poznawczej dzieci, czyni polską szkołę całkowicie oderwaną od współczesności, obojętną wobec potrzeb uczniów, wiedzy psychologicznej, nastawioną na odtwarzanie cudzej wiedzy, nie zaś na budowanie własnego modelu świata. Wiedza i wartości mają być internalizowane przez dzieci przez imitowanie zachowań dorosłych, a sukces pedagogiczny wyraża się w zdolności ucznia do „przyswajania reakcji, których został wyuczony, i odpowiadania zgodnie z żądaniami systemu”<sup>19</sup>. Dziecko staje się obiektem wyuczenia, a nie istotą „w drodze” – wyposażoną w naturalną ciekawość i bogaty, wrażliwy aparat poznawczy, wymagający troskliwego, ale rozważnego wsparcia. Ten „obiekt” jest postrzegany przede wszystkim instrumentalnie – jako uczeń, a nie rozwijający się człowiek. Wyjątkowo trafnej diagnozy dokonał przed laty Janusz Korczak: „To jeden z najzłośliwszych błędów sądzić, że pedagogika jest nauką o dziecku, a nie o człowieku”<sup>20</sup>. Długotrwałe złudzenie, że polska szkoła miękko zaadaptuje się do zjawisk zachodzących w kulturze bez dogłębnych przekształceń w sferze koncepcji edukacji czyni ją miejscem, w którym odbywa się swoisty trening bezdusznej rywalizacji oraz bezkrytycznie akceptuje się płytki indywidualizm.

Satysfakcjonujące rezultaty oddziaływania dydaktycznego można zaobserwować w Holandii. Wysoka jakość edukacji, potwierdzona w międzynarodowych badaniach kompetencyjnych, wiąże się z kształceniem opartym na rezultatach, czyli z systematyczną i celową pracą nad maksymalizowaniem osiągnięć uczniów. U podstaw holenderskiego systemu edukacji leży bowiem przekonanie,

---

<sup>18</sup> Posługuję się terminem „upośrednianego uczenia się” w znaczeniu zaproponowanym przez R. Feuerstein. Por. R. Feuerstein, S. Feuerstein, *Mediated learning experience: a theoretical review*, [w:] *Mediated Learning Experience (MLE). Theoretical, Psychosocial and Learning Implications*, eds. R. Feuerstein, P.S. Klein, A.J. Tannenbaum, London 1994, s. 3-51.

<sup>19</sup> L. Kohlberg, R. Mayer, *Rozwój jako cel wychowania*, [w:] *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Warszawa 1993, s. 54.

<sup>20</sup> J. Korczak, *Pisma wybrane*, t. 1, Warszawa 1978, s. 198.

że za wartość nauczania są odpowiedzialne szkoły rozliczające się z osiągnięć uczniów. Indywidualna odpowiedzialność szkół za poprawę poziomu kształcenia wymaga, aby zarządy szkół – mimo dokonanej już profesjonalizacji działania – bardziej skupiały się na „zapewnieniu jakości programów kształcenia” oraz „stymulowaniu kształcenia opartego na rezultatach (*results-oriented teaching*)”<sup>21</sup>.

Z drugiej jednak strony, holenderscy uczniowie wyrażają przekonanie, że w procesie stwarzania środowiska edukacyjnego szczególnego znaczenia nabierają: motywacja, zainteresowania, a przede wszystkim autentyczne możliwości oraz odwaga w formułowaniu własnych sądów, a także świadomość jednostkowej odpowiedzialności za dokonywane wybory i kształtowanie własnego modelu życia, uwrażliwienie na destrukcyjny wpływ bezrefleksyjnie akceptowanych i upowszechnianych stereotypów<sup>22</sup>.

4. Potrzeba też innego myślenia o dwóch rozbieżnych **modelach wychowania**: „**afirmatywnym**” oraz „**dramatycznym**”<sup>23</sup>, które zasadniczo determinują sposoby funkcjonowania polskiej szkoły. Zwolennicy pierwszego oczekują od dziecka bezkrytycznej akceptacji narzuconych norm i znaczeń uznanych za słuszne. Chcą, aby w szkole porządkować rzeczywistość według narzuconych schematów, tworząc obraz sielankowej utopii. Charakter tak wyprofilowanego obrazu świata, oderwanego od rzeczywistych, złożonych problemów, zredukowanego do naiwnych, często infantylnych pseudopedagogicznych sytuacji, sprzyja wytwarzaniu wyidealizowanego świata i nieautentycznych postaw oraz rozmija się częstokroć z osobistą wiedzą dziecka. Założenie, że trzeba uczniowi dostarczać wyłącznie treści uznane za „przystępne”, „poprawne wychowawczo”, nacechowane „optymizmem”, eliminuje z dyskursu edukacyjnego konfrontację wzorów normatywnych z uczniowskimi doświadczeniami, skłonnościami, pragnieniami i potrzebami. Sytuacje niejednoznaczne, uchodzące za niewskazane z punktu widzenia pedagogicznego, uznane za zbyt trudne (zmiana wzorców ról płciowych, modelu rodziny, tożsamości narodowej) lub nadmiernie drastyczne (np. problem śmierci, choroby, inności, przemocy wobec dzieci), znikają z horyzontu dziecięcych rozważań. Inercyjne pozostawanie w strategiach działania nieadekwatnych do złożoności życiowych problemów i niejednoznaczności aksjologicznej, czynią szkołę instytucją ułomną, a co gorsza – generującą równie ułomne, upraszczające postrzeżenie świata.

<sup>21</sup> *The Dutch Inspectorate of Education*, 2012, s. 32, online, za: D. Hildebrandt-Wypych, *System edukacji w Holandii*, s. 226.

<sup>22</sup> J. Andrzejczak, *Společne konstrukcje sukcesu życiowego młodzieży holenderskiej*, [w:] *Młódzież i sukces życiowy*.

<sup>23</sup> I. Wojnar, *Wychowanie estetyczne młodego pokolenia Polaków. Polska koncepcja i doświadczenia*, Warszawa 1990, s. 20.

Rozdźwięk ten ma szczególnie niekorzystny wpływ na rozwój dziecka, jeśli przejawia się już w pierwszych latach wczesnej edukacji<sup>24</sup>.

Tylko nieliczni zwolennicy znacznie trudniejszego w realizacji „dramatycznego modelu wychowania” sądzą, że szkoła powinna nieść uczniom pomoc w pogłębionym rozumieniu nieskończonych komplikacji ludzkiego życia – do wiedzy trzeba dochodzić samodzielnie, w trudzie, świadomość jakiegoś porządku nie jest dana z góry, musi zostać dopiero wypracowana. Mają również świadomość tego, że przemilczanie spraw, których istnienia dzieci są w pełni świadome, tworzy klimat moralnie wątpliwy. Dzieci uczą się bowiem zaprzeczania własnym odczuciom i doświadczeniom, tracą świadomość tego, że to nie zamykanie oczu na rzeczywistość, ale odwaga w postrzeganiu problemów i myśleniu o nich pozwala podjąć działania, które sprzyjają zaistnieniu świata bardziej sprawiedliwego. Dążą do projektowania sytuacji, które sprzyjają negocjowaniu znaczeń w próbach samodzielnych dociekań inspirowanych niejednoznacznością. Umożliwiają artykułowanie autentycznych myśli, pobudzają krytyczną refleksję, zakładają interakcję i formułowanie ocen w drodze negocjacji, wyzwalają skłonność do stawiania pytań, zgłaszania wątpliwości, poszanowania dla odmienności opinii i różnorodności stanowisk.

Znaczenie „dramatycznego modelu wychowania” dostrzega D. Klus-Stańska – wielokrotna uczestniczka wizyt studyjnych w szkołach angielskich. Z relacji badaczki wynika,

że w *primary schools* w Wielkiej Brytanii nauczyciel nie dąży do ustalania jednej linii interpretacyjnej, ale raczej skłania uczniów do rozwijania umiejętności odpowiedzialnego argumentowania i uzasadniania swojego stanowiska. Uczniowie zaś wykazują dużą swobodę w ujawnianiu własnych przekonań i opinii. Teksty proponowane dzieciom różnią się bardzo istotnie od tych znanych nam z polskiej szkoły. Znaczenia społeczne, z jakimi spotykają się brytyjscy uczniowie, dobrane są tak, by służyły pogłębieniu rozumienia, jaki jest świat i jacy są ludzie działający w tym świecie. Dlatego też teksty, wsparte często bogatym dokumentalnym materiałem fotograficznym, są jakby wycinkami świata, które zostały przeniesione do klasy szkolnej, by zająć się nimi bliżej, uczynić z nich coś warte go zainteresowania i namysłu<sup>25</sup>.

**5. Szczególnego znaczenia nabiera zatem refleksja wokół całego systemu szkolnego** obowiązującego w Polsce – od podstawy programowej, programów nauczania, czy podręczników, poprzez piśmiennictwo metodyczne, po

<sup>24</sup> *Edukacja polonistyczna na rozdrożach. Spotkania z językiem polskim w klasach I-III*, red. D. Klus-Stańska, M. Dągiel, Olsztyn 1999.

<sup>25</sup> D. Klus-Stańska, *Text for reading in early education in Poland and Great Britain: between didactic transmission and constructing of social meanings*, [w:] *Literatura un kultura: process, mijedarbiba, problemas*, ed. R. Rinkevica, Daugavpilis 2007.

koncepcję egzaminów. Nastawiony na doraźne korzyści, bezpieczną przeciętność i zgodę na pozory, nie prowokuje poważnej dyskusji o tym, kogo, czego i dlaczego właśnie tego trzeba dziś uczyć.

W programach edukacyjnych za niekwestionowany fundament dyrektyw dydaktycznych służy klasyczny (endogeny) model rozwoju dziecka, więc obligatoryjne treści kształcenia ściśle dopasowuje się do przyjętych apriorycznie i bezdyskusyjnie przekonań o jego nikłych możliwościach poznawczych. W rezultacie, horyzont poznawczy uczniów zamyka się w kręgu spraw znanych i oczywistych, co skutecznie tłumi w nich nieodzowną dla rozwoju ciekawość i dociekliwość wobec nieznanych im zjawisk<sup>26</sup>.

Najbardziej jaskrawo normatywny i apodyktyczny charakter odgórnie narzuconych znaczeń uwidacznia się w dyskursie podręcznikowym. Zredukowany lub uproszczony obraz podręcznikowej rzeczywistości marginalizuje zagadnienia trudne i niejednoznaczne<sup>27</sup>. Siłą rzeczy banalizuje lub całkiem pomija problemy autentyczne, ale budzące kontrowersje i nieoczywiste. Coś, „co jest” i mogłoby zostać poddane krytycznemu namysłowi, nawet zaneigowane, istnieje jako coś, co bezdyskusyjnie „powinno zostać” uznane za niekwestionowaną prawdę.

Rozziew między ofertą szkoły i życiem pogłębia też sposób egzaminowania, który wyznacza sposób uczenia. W polskiej szkole uczy się tego, czego wymagają testy. Ponownie promuje się nowy encyklopedyzm, a to znaczy, że punktowana jest znajomość nazwisk, tytułów, terminów. Wyliczanie terminów, pojęć, przerzucanie haseł, wiadomości w izolacji, bez żadnego kontekstu, zastępuje rzetelny namysł nad tym, jak wygląda proces konstruowania pojęć<sup>28</sup>. Polska szkoła nie uwzględnia konieczności zachowywania ciągłości w edukacji i respektowania procesualności w kształtowaniu pojęć i umiejętności. Egzaminy odbierają namysłowi nad zagadnieniem wymiar antropologiczny. Stało się tak, że wszystko istnieje osobno: osobno umysł – osobno uczucia, osobno wiedza – osobno wyobrażenia, wreszcie czyny i słowa<sup>29</sup>.

Dla odmiany w Szkocji, na przykład,

jako cele najwyższej rangi dla przeprowadzanej aktualnie reformy programów nauczania obrano: (1) Kształtowanie świadomej własnej wartości osobowości uczących

<sup>26</sup> Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Warszawa 1992; tegoż, *Długotrwałe ślady szkolnego dzieciństwa* [w:] *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, red. Z. Kwieciński, Wrocław 2007, s. 48-62.

<sup>27</sup> M. Wiśniewska-Kin, *Dominacja a wyzwolenie. Wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*, Łódź 2013.

<sup>28</sup> Z.A. Kłakówna, *Jakość i jakość. Subiektywna kronika wypadków przy reformowaniu szkoły (1989-2013)*, Kraków 2014.

<sup>29</sup> W. Żuchowska, *Szansa w metodzie*, Nowa Poliszczyna, 1998, 2, s. 4.

się; (2) Kształcenie umiejętności skutecznego uczenia się; (3) Kształtowanie postawy odpowiedzialnego obywatela; (4) Kształtowanie umiejętności efektywnego uczestnictwa w rozwoju wspólnoty społecznej<sup>30</sup>.

Tak wyznaczone cele powodują zwrot w myśleniu o edukacji, wskazują kierunek zmian w działaniach dydaktycznych oraz stanowią szansę przezwyciężenia schematów, nawyków i uprzedzeń oraz znalezienia konstruktywnych rozwiązań.

6. Warto również pomyśleć o tym, że każda zmiana struktury szkolnej wymaga **zmiany warsztatu od nauczycieli**. Zmiana zaś warsztatu wymaga zmian mentalnych. Nikt się z dnia na dzień nie odcina od swego przeszłego doświadczenia. Gotowość, ale i faktyczną zdolność przygotowania się do zmiany blokują nieufni wobec zmian – jawni rzecznicy stagnacji oraz ostrożna, zastygła w koleinach wygodnych przyzwyczajzeń rzesza wykonawców odgórnych zaleceń. Zawężając zakres poszukiwań teoretycznych do tego co sprawdzone i mocno osadzone w tradycji, zainteresowani są jedynie podtrzymywaniem istniejącego stanu rzeczy.

Zmiany mentalne wymagają czasu i wielokrotnych prób „pomyślenia siebie”<sup>31</sup> wobec zadań istotnych, w rozmaitych aspektach i kontekstach. Nauczyciel, jako „refleksyjny praktyk”, powinien nieustannie poddawać krytycznej refleksji własne wyobrażenia i przeświadczenia co do tego, kim jest dziecko: co wie o świecie i jak potrafi w nim działać. Dopiero taki namysł otwiera inne perspektywy edukacji.

Ponownie posłużę się przykładem fińskiego modelu edukacji. Osiągnięcia fińskich nauczycieli w roli ekspertów (do zawodu nauczycielskiego przyjmowanych jest zaledwie 10% chętnych) wynikają nie tylko z odmiennego rozumienia strategii polityki szkolnej czy organizacji pracy pedagogicznej, ale przede wszystkim z nowatorskiego pojmowania profesjonalizmu nauczycielskiego.

Fińscy nauczyciele mają wysokie wymagania w stosunku do umiejętności uczniów i ich zainteresowań (np. w kwestii czytania książek), a także rozwoju innych cech kognitywnych. Rola nauczyciela jako oświatowego eksperta w fińskim systemie edukacji sprawia, że jest on najważniejszą osobą w procesie oceny ucznia (w fińskiej szkole rozszerzonej nie ma bowiem żadnych egzaminów czy testów w skali narodowej, aż do jej ukończenia)<sup>32</sup>.

<sup>30</sup> Por. <http://www.paktdlaszkoly.pl/reformy-programow-nauczania-jako-staly-element-wspolczesnej-polityki-edukacyjnej> [dostęp: 27.05.2013].

<sup>31</sup> M. Dudzikowa, *Pomyśl siebie... Minieseje dla wychowawcy klasy*, Gdańsk 2007.

<sup>32</sup> T. Gmerek, *System edukacji w Finlandii*, s. 406-407.

Takie myślenie wzmacniają międzynarodowe badania na temat przygotowania nauczycieli do zawodu w nowym kontekście globalnym<sup>33</sup>. Zalecana przez Bank Światowy reforma nauczania jest wprowadzeniem zmian nie tylko w kształceniu nauczycieli, w rekrutacji kandydatów do tego zawodu, w poszerzaniu wiadomości i doskonaleniu umiejętności w trakcie pracy, ale przede wszystkim w uruchomieniu refleksyjnego myślenia nauczycielskiego o możliwościach stwarzania środowiska edukacyjnego, pobudzającego uczniowski potencjał poznawczy<sup>34</sup>.

7. W polskiej szkole zmiany dopomina się też usilnie promowana **innowacyjność**, zazwyczaj pozostająca **na poziomie postulatów i deklaracji**, która ledwie skrywa rzeczywistą anachroniczność, miałkie, powierzchowne zaplecze teoretyczne. W trosce o dobre samopoczucie ucznia na lekcji, nauczyciel zbyt często wybiera rozwiązania łatwe, rezygnując z zajęć wartościowych z punktu widzenia jakości złożonego procesu rozumienia i interpretacji podjętego problemu. Usilne uatrakcyjnianie działań w ogóle skutecznie zastępuje atrakcyjne działania sensowne. Bierny „styl” odbierania rzeczywistości wytwarza w uczniach złudne przeświadczenie, że uczenie się musi być łatwe, lekkie i przyjemne, a zatem nie może wymagać wysiłku poznawczego. Czyżni więc uczniów bezradnymi wobec problemów o sensach niejawnych lub skazuje na ich uproszczone, a nawet zdeformowane odczytanie. Nie dostrzega się też tego, że współcześnie **kontakt ze sztuką słowa** zostaje ograniczony przez dominującą kulturę audiowizualną. W dobie „ogładactwa” niepokój budzi nieprzystający do czytelniczych możliwości i potrzeb dzieci **kanon lektur**. Bez starań o wywołanie zainteresowania czytaniem, naznaczone przymusem szkolne czytanie nie ma znaczenia, co najwyżej zniechęca do lektury w ogóle. Skazuje uczniów na bezradność wobec utworów wymagających wysiłku poznawczego, które wydają się trudne, niezrozumiałe i nieciekawe. Jeśli bowiem uczeń styka się wyłącznie z tekstami dosłownymi i uproszczonymi, to siłą rzeczy nie rozumie tekstu trudniejszego, niedosłownego. Opracowanie utworu literackiego staje się „technologią obróbki”, która nie służy ani dziełu, ani odbiorcy. Utwór, który ma poruszyć, otworzyć nowe horyzonty rozumienia rzeczywistości i który „oczekuje” myślenia otwartego, niedosłownego, w praktyce dydaktycznej jest traktowany instrumentalnie. Znamienny jest głos Z.A. Kłakówny o znaczeniu osvajania ze sztuką słowa:

<sup>33</sup> Postulat dotyczący zmiany koncepcji kształcenia nauczycieli sformułowała E. Potulicka w wystąpieniu *Zmiana koncepcji kształcenia nauczycieli jako podstawa reform edukacji* podczas konferencji „Tendencje rozwojowe edukacji w XXI wieku – perspektywa porównawcza” (20.11.2014 r. w Poznaniu).

<sup>34</sup> Tamże.



Literatury nie czyta się tak samo, jak instrukcji obsługi kosiarki. Nie ma prostego przełożenia w rodzaju: przeczytał, więc jest zaszczepiony przeciwko złu świata, uratowany, dobrze wychowany i co tam jeszcze pozytywnego. W szkolnych programach zatem chodzić może tylko i aż o to, by zaprojektować „pogodę” do czytania, poszukiwania i rozpoznawania w lekturze problemów i sensów, nie zaś o to, by lekturę odhaczyć i zaliczyć. (...) Nie o ilość lektur, lecz o jakość czytania przecież chodzi<sup>35</sup>.

Szkole polskiej potrzebny jest zatem szeroko zakrojony społeczny ruch na rzecz czytelnictwa, taki jak na przykład w Finlandii, gdzie przygotowywane są od połowy lat 90. XX wieku wielkie programy dla czytania, w które zaangażowane są nie tylko szkoły czy biblioteki, ale również organizacje pozaszkolne: Stowarzyszenie Dzienników Fińskich oraz Fińskie Stowarzyszenie Wydawców Czasopism. W ramach ich realizacji w szkołach organizuje się na przykład „czytelnicze weekendy”. Wtedy czyta każdy – od dyrektora po woźnego, a szkoła zmienia się w jedną wielką czytelnię. Uczniowie mają także możliwość zapoznania się z metodami powstawania artykułów prasowych. Za czytanie odpowiedzialni są wszyscy nauczyciele, nie tylko uczący języka ojczystego. Programy te realizowane są też przez rodziców, którzy według wskazówek nauczycieli pomagają konkretnym dzieciom w opanowaniu samej techniki czytania i pokonaniu trudności związanych z czytaniem. Ponadto, Fińska Telewizja Szkolna emituje wiele programów edukacyjnych służących podtrzymywaniu tradycji czytelniczych, równocześnie tworząc uzupełniające materiały w formie drukowanej i w Internecie. Ten sprzyjający klimat do czytania powoduje, że dla prawie połowy badanych dzieci czytanie książek i codziennej prasy jest ulubionym zajęciem w czasie wolnym<sup>36</sup>.

Reasumując, zmianę polskiego systemu edukacji powinny zapoczątkować dyskusje o strategiach organizowania edukacji w Polsce w perspektywie porównawczej. Odmienny kontekst kulturowy szkół: polskiej, fińskiej, holenderskiej, brytyjskiej wystrza problem dotyczący nauki krytycznego myślenia – na każdym etapie kształcenia, czyli rozumienia, analizowania i samodzielnego wartościowania zjawisk oraz odnajdywania się w chaosie otaczającego świata. Znaczenia musi nabrać współczesna wiedza o mózgu ludzkim, o warunkach sprzyjających uczeniu się, o roli motywacji, poczuciu własnej wartości, uczniowskich sposobach konstruowania wiedzy, o środowisku edukacyjnym, dzięki któremu uczenie się jest owocne i sensowne.

Szansę dla współczesnej szkoły upatruję w edukacji, która otwiera przestrzeń dla refleksji o istotnych problemach w kształceniu: jak używać umyśłu i wyobraźni, jak nie marnotrawić naturalnej ciekawości poznawczej

<sup>35</sup> Z.A. Kłakówna, *Jakość i jakość*, s. 166 i 185.

<sup>36</sup> T. Gmerek, *System edukacji w Finlandii*, s. 411.

i wrażliwości emocjonalnej, wrodzonego potencjału każdego dziecka<sup>37</sup>. Nie służy temu niezachwiane przywiązanie do anachronicznych prawd, które sankcjonują banał i ogólną infantyлизację wymagań, doraźność celów edukacji i bardzo wąskie horyzonty kształcenia.

Warto więc zdążyć do tego, by szkoła stawała się miejscem prawdziwie wzbogacających doświadczeń intelektualnych i duchowych, miejscem, w którym dzieci odkrywają, wykorzystują i rozwijają swój potencjał, jak też znajdują satysfakcję w odkrywaniu prawd istotnych dla ich życia, a wyposażone w zdolność krytycznego myślenia, powiązaną z ciekawością poznawczą, potrafią wybrać między światem małych przyjemności i złudzeń a przywilejem twórczego używania własnego intelektu i czerpania z dziedzictwa kultury. Czy szkoła podejmie to wyzwanie? Jak sprostać oczekiwaniom i postulatom, by edukację uczynić doświadczeniem istotnym i doniosłym w procesie stawania się pełnym człowiekiem? Jakie podjąć inicjatywy by nie marnował się ogromny potencjał i znaczący w rozwoju czas dziecka? To są pytania wielkiej wagi, bowiem mają znaczenie dla poznania pedagogicznego zarówno w wymiarze wiedzy teoretycznej, jak i praktyki pedagogicznej.

## BIBLIOGRAFIA

- Andrzejczak J., *Spoleczne konstrukcje sukcesu zyciowego mlodziezy holenderskiej*, [w:] *Mlodziez i sukces zyciowy: studium z pedagogiki porownawczej na przykladzie mlodziezy polskiej, czeskiej, niemieckiej i holenderskiej*, red. D. Hildebrandt-Wypych, K. Kabacińska, Kraków 2011.
- Ball S., *Monsieur Foucault* [w:] *Foucault i edukacja. Dyscypliny i wiedza*, red. A. Ball, przekł. K. Kwaśniewicz, Kraków 1994.
- Bernstein B., *Odtwarzanie kultury*, przekł. Z. Bokszański, Warszawa 1990.
- Bourdieu P., *Męska dominacja*, przekł. L. Kopciewicz, Warszawa 2004.
- Bourdieu P., Passeron J.-C., *Reprodukcja: elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa 1990.
- Bruner J., *Kultura edukacji*, przekł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Kraków 2006.
- Dudzikowa M., *Pomyśl siebie... Minieseje dla wychowawcy klasy*, Gdańsk 2007.
- Edukacja polonistyczna na rozdrożach. Spotkania z językiem polskim w klasach I-III*, red. D. Klus-Stańska, M. Dągiel, Olsztyn 1999.
- Feuerstein R., Feuerstein S., *Mediated learning experience: a theoretical review*, [w:] *Mediated Learning Experience (MLE). Theoretical, Psychosocial and Learning Implications*, eds. R. Feuerstein, P.S. Klein, A.J. Tannenbaum, London 1994.
- Foucault M., *Nadzorować i karać*, przekł. T. Komendant, Warszawa 1998.

<sup>37</sup> D. Klus-Stańska, *Dziecko w pułapce wczesnej edukacji – perspektywy krytyki adaptacyjnej i emancypacyjnej*, *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2008, 4, s. 5-31; teŝe, *Język pedagogiki wczesnej edukacji – ryzyko konkretyzacji profesjonalnego myślenia nauczycieli. Z perspektywy koncepcji kodów językowych Basila Bernsteina*, [w:] *Nauczyciel wczesnej edukacji*, red. E. Smak, Opole 2009, s. 33-41.

- Freire P., „Bankowa” koncepcja edukacji jako narzędzie opresji [w:] *Edukacja i wyzwolenie*, red. K. Blusz, przekł. K. Blusz, Kraków 2000.
- Freire P., Giroux H.A., *Edukacja, polityka i ideologia*, [w:] *Nieobecne dyskursy*, cz. 3, red. Z. Kwieciński, Toruń 1993.
- Gmerek T., *Spółeczne funkcje szkolnictwa w Finlandii*, Poznań-Leszno 2007.
- Gmerek T., *Systemy edukacji w Finlandii*, [w:] *Systemy edukacji w krajach europejskich*, red. E. Potulicka, D. Hildebrandt-Wypych, C. Czech-Włodarczyk, Kraków 2013.
- Hildebrandt-Wypych D., Kabacińska K. (red.), *Młodzież i sukces życiowy: studium z pedagogiki porównawczej na przykładzie młodzieży polskiej, czeskiej, niemieckiej i holenderskiej*, Kraków 2011.
- Klus-Stańska D., *Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu, czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji*, [w:] *Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*, red. D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk, Gdańsk 2007.
- Klus-Stańska D., *Text for reading in early education in Poland and Great Britain: between didactic transmission and constructing of social meanings*, [w:] *Literatura un kultura: process, mijedarbiba, problemas*, ed. R. Rinkevica, Daugavpilis 2007.
- Klus-Stańska D., *Dziecko w pułapce wczesnej edukacji – perspektywy krytyki adaptacyjnej i emancypacyjnej*, Kwartalnik Pedagogiczny, 2008.
- Klus-Stańska D., *Język pedagogiki wczesnej edukacji – ryzyko konkretyzacji profesjonalnego myślenia nauczycieli. Z perspektywy koncepcji kodów językowych Basila Bernsteina* [w:] *Nauczyciel wczesnej edukacji*, red. E. Smak, Opole 2009.
- Klus-Stańska D., *Ciągłość i zmiana czy bierność i niekontrolowane odruchy – w którym kierunku zmierza szkoła*, [w:] *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej. Społeczne i wychowawcze obszary napięć*, red. J. Surzykiewicz, M. Kulesza, Łódź 2010.
- Kłakówna Z.A., *Jakość i jakość. Subiektywna kronika wypadków przy reformowaniu szkoły (1989-2013)*, Kraków 2014.
- Kohlberg L., Mayer R., *Rozwój jako cel wychowania*, [w:] *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Warszawa 1993.
- Korczak J., *Pisma wybrane*, t. 1, Warszawa 1978.
- Kwieciński Z., *Socjopatologia edukacji*, Warszawa 1992.
- Kwieciński Z., *Długotrwałe ślady szkolnego dzieciństwa*, [w:] *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, red. Z. Kwieciński, Wrocław 2007.
- Nowakowska-Siuta R., *Pedagogika porównawcza. Problemy, stan badań i perspektywy rozwoju*, Kraków 2014.
- Postman N., *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, przekł. A. Tanalska-Dulęba, Warszawa 1995.
- Potulicka E., *Zmiana koncepcji kształcenia nauczycieli jako podstawa reform edukacji (maszynopis)*.
- Potulicka E., Rutkowiak J. (red.), *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków 2010.
- Programy nauczania we wczesnej edukacji w Europie i na świecie*, *Problemy Wczesnej Edukacji*, 2011, 1(13).
- Systemy edukacji w krajach europejskich*, red. E. Potulicka, D. Hildebrandt-Wypych, C. Czech-Włodarczyk, Kraków 2013.
- Szkice z teorii i praktyki zmiany oświatowej*, red. E. Potulicka, Poznań 2001.
- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 2004.
- The Dutch Inspectorate of Education*, 2012.

Wiśniewska-Kin M., *Dominacja a wyzwolenie. Wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*, Łódź 2013.

Wojnar I., *Wychowanie estetyczne młodego pokolenia Polaków. Polska koncepcja i doświadczenia*, Warszawa 1990.

Żuchowska W., *Szansa w metodzie*, Nowa Poliszczyna, 1998, 2.

#### **Artykuły internetowe**

<http://www.eurydice.org>.

<http://www.krytykapolityczna.pl>;

<http://www.ltscotland.org.uk/curriculumforexcellence>

<http://www.nyidanmark.dk/>

[http://www.paktdlaszkoly.pl/reformy programów nauczania jako stały element współczesnej polityki edukacyjnej](http://www.paktdlaszkoly.pl/reformy-programow-nauczania-jako-staly-element-wspolczesnej-polityki-edukacyjnej) [dostęp: 27.05.2013].

[http://www.szwecjadzisiaj.pl/literacki-rozmach-czyli-targi-książki-w-goteborgu/](http://www.szwecjadzisiaj.pl/literacki-rozmach-czyli-targi-ksiazki-w-goteborgu/).

BOŻENA TOŁWIŃSKA

*Uniwersytet w Białymstoku*

## PEDAGOGIKA PORÓWNAWCZA JAKO OBSZAR BUDOWANIA PODMIOTOWOŚCI SPRAWCZEJ PRZYSZŁYCH PEDAGOGÓW

ABSTRACT. Tołwińska Bożena, *Pedagogika porównawcza jako obszar budowania podmiotowości sprawczej przyszłych pedagogów* [Comparative Education as the Area of Creating Future Teachers' Agency]. Studia Edukacyjne nr 38, 2016, Poznań 2016, pp. 141-159. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-3013-7. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.38.10

The article includes the development of the thesis that the analysis carried out in the framework of comparative education, as a discipline dealing with the phenomenon of education in the broad context, showing the "entanglement education" <sup>1</sup>, often they provide students an important source of reflection and a kind of "discovery" of what they experience, but can not be called. Knowledge and understanding of the impact of a number of conditions for the development of education, in particular the political and economic although it is only a precondition, may encourage the development of a sense of agency and taking intentional actions aimed positive bottom-up change in the environment of human life.

**Key words:** higher education, university, comparative education, agency

### Wprowadzenie

Teza, która zostanie rozwinięta w tekście zakłada, że analizy dokonywane w ramach pedagogiki porównawczej, jako dyscypliny ujmującej zjawiska oświatowe w szerokim kontekście, pokazującej „uwikłanie edukacji”<sup>1</sup>, często stanowią dla studentów ważne źródło refleksji i swoiste „odkrycie” tego, czego doświadczają, lecz nie potrafią nazwać. W większości nie są oni świadomi związku edukacji z wieloma uwarunkowaniami, a zwłaszcza z polity-

---

<sup>1</sup> Zwrot zaczerpnięty z tytułu książki: E. Potulicka, J. Rutkowiak (red.), *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków 2010.

ką, gdyż dotychczas nie mieli okazji do podjęcia takich dyskusji i tego nie zauważali. Znajomość i rozumienie tego wpływu, chociaż jest jedynie wstępnym warunkiem, może sprzyjać rozwijaniu poczucia sprawczości oraz podejmowaniu intencjonalnych działań służących pozytywnym oddolnym zmianom w środowisku życia jednostki.

Treść mojego artykułu została zainspirowana poniższą wypowiedzią:

*Szkoła wydawać się może placówką, gdzie przebywają uczniowie, nauczyciele, dyrektor, pedagog itp., gdzie uczeń zdobywa podstawowe umiejętności oraz różnego rodzaju wiedzę. Nie mówi się jednak o tym, że w dużej mierze na to, jak wygląda szkoła, nauczanie, ma wpływ polityka czy ekonomia [studentka pedagogiki].*

Tego rodzaju wypowiedź często jest wyrażana przez studentów w czasie zajęć z przedmiotu „pedagogika porównawcza”. Przynajmniej część z tych osób wiąże swoją przyszłość zawodową z szeroko pojętą edukacją, ponadto kwestie te będą ich na pewno dotyczyły, chociaż w różnym stopniu jako rodziców i obywateli. Zajęcia z przedmiotu „pedagogika porównawcza” pozwalają na poznanie, jak funkcjonują systemy edukacji w różnych krajach oraz jak liczne są uwarunkowania stanu i perspektyw rozwoju edukacji. Szczególnie ten aspekt, analizowanie różnych faktów oświatowych na tle szerokiego kontekstu, a odnosząc się do zacytowanej wypowiedzi, do kontekstu politycznego i ekonomicznego, może być dla tych młodych osób ćwiczeniem poznawczym, znaczącym w ich rozwoju.

### **Specyfika analiz komparatystycznych - poznawanie tego „co na zewnątrz szkoły”**

Geneza pedagogiki porównawczej jako nauki, jej zakres przedmiotowy, koncepcje teoretyczne i metodologiczne zostały przedstawione w kilku dostępnych na naszym rynku publikacjach, m.in. Ryszarda Pachocińskiego, *Pedagogika porównawcza. Podręcznik dla studentów pedagogiki*, (Trans Humana, Białystok 1995); tego samego autora: *Zarys pedagogiki porównawczej*, (IBE, Warszawa 1998); Jana Průchy, *Pedagogika porównawcza. Podręcznik akademicki*, red. nauk. B. Śliwerski, przekład: M. Politowicz, (PWN, Warszawa 2004); Renaty Nowakowskiej-Siuty, *Pedagogika porównawcza. Problemy, stan badań i perspektywy*, (Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2014). Pominę zatem kwestie terminologiczne, odwołam się natomiast do jednej z definicji, w celu pokazania, w jaki sposób współcześnie rozumiana jest ta nauka oraz jakie korzyści mogą płynąć z analiz komparatystycznych dla osób i instytucji zainteresowanych rozwojem edukacji i podejmowaniem zmian służących doskonaleniu jej jakości.

## Pedagogika porównawcza to

interdyscyplinarna nauka pedagogiczna, która z perspektywy synchronicznej lub diachronicznej bada zjawiska i fakty pedagogiczne w ich związkach politycznych, społeczno-ekonomicznych i kulturowych oraz porównuje ich podobieństwa i różnice w dwóch lub kilku krajach, obszarach, kontynentach lub globalnie. Przy tym dąży przede wszystkim do lepszego zrozumienia wyjątkowości każdego zjawiska pedagogicznego w jego własnym systemie edukacyjnym oraz do znalezienia adekwatnego uogólnienia w celu doskonalenia kształcenia<sup>2</sup>.

W odróżnieniu od pierwszych koncepcji pedagogiki porównawczej z początku XIX i XX wieku Marca-Antoine'a Julliena de Paris i Pedra Rossello, w późniejszych koncepcjach Michaela E. Sadlera, Nicholasa Hansa, Isaaca Kandela, Friedricha Schneidera, Franza Hilker a szczególnie akcentowano konieczność nie tylko gromadzenia danych o rzeczywistości edukacyjnej, lecz wyjaśniania zjawisk<sup>3</sup> poprzez odwoływanie się do życia „na zewnątrz szkoły”. Wyrażają to poglądy I. Kandela, które przytacza tu Renata Nowakowska-Siuta:

w badaniach porównawczych nie tylko muszą być obecne informacje o systemach oświaty, wychowania, czy szkolnictwa wyższego, lecz także potrzebna jest świadomość kontekstu historyczno-kulturowego, w jakim się rozwijały oraz umiejętne analiza i interpretacja zjawisk edukacyjnych, stanowiąca przyczynek do przewidywania zmian<sup>4</sup>.

Rozumienie zjawisk edukacyjnych, na co wskazuje w cytowanej definicji Miroslava Váňová ich sens, zgodnie z poglądami F. Hilker a

można uchwycić wyłącznie wtedy, gdy ukazuje się całość kształtu rzeczywistości edukacyjnej, czyli związki między określonymi zjawiskami a ich kontekstem społecznym, politycznym i kulturowym<sup>5</sup>.

Odnosząc się do powyższych poglądów, to czym komparatyści mogą służyć wszystkim zainteresowanym rozwojem edukacji, zarówno teoretykom, jak i praktykom, to analizowanie i wyjaśnianie związku kształtu edukacji z kontekstem społeczno-politycznym. Analizy te są dokonywane w celu doskonalenia edukacji.

---

<sup>2</sup> M. Váňová, *Pedagogika porównawcza*, przekł. J. i A. Urbanowie, [w:] *Pedagogika*, t. 2 – *Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, red. B. Śliwerski, Gdańsk 2006, s. 50.

<sup>3</sup> R. Nowakowska-Siuta, *Pedagogika porównawcza. Problemy, stan badań i perspektywy rozwoju*, Kraków 2014, s. 11-13.

<sup>4</sup> Za: tamże, s. 12.

<sup>5</sup> Za: tamże, s. 13.

Jak wynika z moich obserwacji, studenci pedagogiki utożsamiają funkcjonowanie szkoły głównie z działaniami nauczycieli i dyrekcji, z posiadaną wiedzą i umiejętnościami pedagogicznymi kadry. Związek z innymi uwarunkowaniami, a szczególnie związek z czynnikami politycznymi jest przez nich rzadko dostrzegany. Na wprowadzające w problematykę przedmiotu pytania o czynniki, które wpływają na stan edukacji, na podejmowane reformy, udaje się wyłonić (bez przygotowania literaturowego, wspólnie dyskutując, przywołując różne przykłady z własnych doświadczeń studentów, doniesienia z mediów) demografię, kwotę z budżetu przeznaczaną na edukację, zamożność społeczeństwa. Jednak polityka bardzo rzadko pojawia się w tych tropach, a powiązanie z globalną ekonomią i zmianą modelu społecznego zupełnie nie występuje. Tezę tę stawiam na podstawie wniosków wysuniętych z wielu rozmów przeprowadzanych na przestrzeni kilkunastu lat, na zajęciach wprowadzających do pedagogiki porównawczej. Ponadto, kolejnym źródłem była również analiza wypowiedzi studentów pedagogiki na temat ich zainteresowania polityką i polityką oświatową. W celu poznania ich stosunku do życia społecznego w tym aspekcie, przeprowadziłam w bieżącym roku akademickim (2014/2015) sondaż wśród 221 studentów pedagogiki studiów stacjonarnych i niestacjonarnych. Wypowiadali się oni pisemnie w sposób otwarty, czym jest dla nich polityka i czy są nią zainteresowani. Przedmiotem moich analiz były założenia, jakie na temat polityki ma młodzież akademicka, czy w ogóle ta sfera, jako jedna ze sfer życia publicznego, znajduje się w obszarze zainteresowań studentów i czy może to stanowić podstawę do rozwijania ich podmiotowości sprawczej. Wydaje się, że zrozumienie uwarunkowań politycznych edukacji przez przyszłych pedagogów powinno rodzić większe zainteresowanie polityką oświatową, większe rozumienie własnej sytuacji jako uczestnika procesów edukacyjnych. Poznanie stanowiska młodzieży, z którą pracowałam było dla mnie istotne, gdyż później mogłam odnosić się nie do swoich wyobrażeń na ten temat, czy pojedynczych opinii, które najczęściej funkcjonują jako opinie grupy, lecz do jej własnych odczuć i przekonań. Założenia odmienne, przyjmowane milcząco i nieprzedyskutowane, mogą być barierą poznawczą utrudniającą wzajemne porozumienie.

Dane uzyskane z wypowiedzi poddałam analizie jakościowej. W jej trakcie dokonałam kodowania danych, a następnie wyodrębniłam kategorie analityczne<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – Metodyka – Ewaluacja*, Lublin 2011, s. 243.



Najwięcej osób (59 wypowiedzi) wyraziło zdanie, że polityka jest *umiejętnością zarządzania sprawami publicznymi, działaniami, które umożliwiają funkcjonowanie państwa*.

Dla innej, również licznej grupy studentów *polityka jest niezrozumiała, skomplikowana* (36 wypowiedzi). W wypowiedziach włączonych do powyższych dwóch grup nie było odniesień wskazujących na stopień zainteresowania ich autorów kwestiami polityki; osoby te nie wyraziły również żadnego osobistego stosunku do tej sfery.

Wielu studentów pedagogiki stwierdziło również, że polityka ich nie interesuje (49 wypowiedzi), *przyszli studiować pedagogikę i chcą być z daleka od polityki*. Charakterystyczne w tej grupie były następujące wypowiedzi: *Jest to mało interesujący element mojego świata; Nie interesuję się polityką; Jest czymś, czego nie lubię; Jest nieinteresująca, nie przykładam dużej wagi do tego co się dzieje w polityce; Polityka jest czymś czego nie rozumiem, bo się tym nie interesuję, zajmują się tym osoby, które są do tego stworzone*. Wypowiedzi te obrazują oddzielenie polityki od edukacji; w świadomości tych osób są to dwie odrębne sfery funkcjonujące niezależnie.

Kolejną kategorię utworzyły wypowiedzi wyrażające negatywne opinie o polityce z powodu zachowań polityków (32 wypowiedzi). Oto wypowiedzi charakterystyczne w tej grupie: *Polityka to realizowanie własnych interesów polityków, a nie podążanie za wspólnym dobrem. Jest sposobem zarabiania pieniędzy, nie robiąc nic konkretnego, aby pomóc obywatelom. Jest pretekstem do manipulowania ludźmi, chociaż powinna wiązać się ze służbą i dążeniem do poprawy życia ludzi*. Wypowiedzi włączone do tej kategorii ilustrowały uogólnioną ocenę tego obszaru życia publicznego, ale dokonaną jedynie przez pryzmat indywidualnych zachowań polityków, potraktowanych wybiórczo, zapewne tych, których media przedstawiły w negatywnym świetle.

Do kolejnej kategorii zakwalifikowałam wypowiedzi typu: *Nie interesuję się polityką, bo nie mam na nią wpływu* (6 wypowiedzi) oraz *Ja nie interesuję się, ale jest to bardzo ważna sfera tak w ogóle* (17 wypowiedzi).

Zaledwie, co 10. osoba (22 wypowiedzi) deklarowała zainteresowanie tą sferą życia społecznego, wyrażone w przytoczonych tu przykładowych wypowiedziach: *Polityka jest dla mnie elementem codziennego życia, od którego zależy praktycznie każdy aspekt losów państwa oraz jego mieszkańców; Polityka jest dla mnie ważna, interesuję się nią, ponieważ chcę wiedzieć co dzieje się w państwie*.

Analiza wypowiedzi studentów obrazuje brak ich zainteresowania tą sferą życia publicznego<sup>7</sup>. Niewielka grupa wyraziła zainteresowanie, dlate-

---

<sup>7</sup> Niski poziom zainteresowania młodzieży sferą polityki obrazują również inne badania, jak np. Agnieszki Włoka, *Stan świadomości politycznej młodego społeczeństwa w Polsce – jak demokratyzacja wpływa na partycypację polityczną*, <http://krytyka.org> [dostęp: 28.09.2014].

go tym bardziej warto podkreślić to odmienne stanowisko. W wypowiedziach tych widoczne jest adekwatne postrzeganie rzeczywistości oraz poczucie podmiotowości wyrażone w stwierdzeniu: *Chcę wiedzieć co dzieje się w państwie*. Jeżeli studenci nie interesują się polityką i nie widzą jej powiązań z edukacją, w wielu sytuacjach, jako pedagodzy czy rodzice, pozostaną poza świadomością kierunku zmian; mogą nawet wspierać te negatywne z pedagogicznego punktu widzenia, w związku z nierozpoznanieniem czy niewłaściwym rozumieniem ich sensu. Jak wynika z moich obserwacji, przyszli pedagodzy chociaż negatywnie oceniają wiele zmian wprowadzonych przez ostatnią reformę edukacji, opisują wiele negatywnych doświadczeń, np. związanych z rankingami szkół, uczeniem się do testów<sup>8</sup> – nie umieszczają tych zmian w szerokim kontekście społecznym. Studenci, mimo że są absolwentami zreformowanej szkoły, jeżeli nawet potrafią krytycznie odnieść się do niej, nie widzą związku tych zmian z czynnikami ekonomicznymi i politycznymi w globalnym ujęciu. Nie odczytują swoich doświadczeń jako efektu reform neoliberalnych, nie znają założeń tej ideologii, a jej powiązanie z edukacją nie istnieje w ich świadomości.

Studenci nie są odosobnieni w niedostrzeganiu uwikłań edukacji. Podobny stan wykazują również nauczyciele pracujący zawodowo. Pedagodzy nie znają poglądów neoliberalnych, chociaż od lat 90. XX wieku w myśl tej ideologii przeprowadzane są reformy edukacji na świecie<sup>9</sup> lub uważają, że dotyczą one wyłącznie obszaru polityki i ekonomii, nie zaś szkoły. Jak pisze Joanna Rutkowiak:

(...) wśród edukatorów wydaje się dominować przekonanie o względnej niezależności edukacji, co w kręgach nauczycielskich przybiera formę mitu o edukacji apolitycznej lub, ewentualnie, o jej uzależnieniach tylko częściowych: medialnych, środowiskowych, instytucjonalnych, psychologicznych, administracyjno-biurokratycznych, ale bez dostrzegania głębszych politycznych, ideologicznych i ekonomicznych całościowych uwikłań edukacji o zasięgu nie tylko fragmentarycznym, ale i ogólnokulturowym, nie tylko lokalnym, ale i globalnym<sup>10</sup>.

---

<sup>8</sup> Poglębione badania wizerunku szkoły wszystkich szczebli w doświadczeniach uczniów, którzy byli pierwszym rocznikiem reformy i już jako studenci zostali objęci badaniami przedstawia praca: M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda (red.), *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, Kraków 2010. Wizerunek szkoły w ocenie badanych jest średniej jakości, a wśród diagnozowanych obszarów relatywnie najniżej badani ocenili lekcje wychowawcze oraz jakość relacji z nauczycielami i rówieśnikami.

<sup>9</sup> E. Potulicka, *Hayek o edukacji*, [w:] *Neoliberalne uwikłania edukacji*, red. E. Potulicka, J. Rutkowiak, Kraków 2010, s. 69.

<sup>10</sup> J. Rutkowiak, *Czy istnieje edukacyjny program ekonomii korporacyjnej?* [w:] *Neoliberalne uwikłania*, s. 32.

Dlatego, wykorzystywanie analiz komparatystów i pokazywanie tych powiązań, co jest przedmiotem zainteresowania pedagogiki porównawczej, jest ważnym zadaniem pedagogicznym. Istotny jest dobór odpowiednich lektur, a następnie dyskusja wokół ich treści. To, co szczególnie ważne dla kształtowania podmiotowości sprawczej przyszłych pedagogów, to pokazywanie reform edukacji w ich związku z globalną ekonomią. W pełni prezentują to publikacje m.in. E. Potulickiej<sup>11</sup> oraz E. Potulickiej i J. Rutkowiak<sup>12</sup>. Twórcy reform edukacji przeprowadzanych zgodnie z ideologią neoliberalną podkreślają dążenie do poprawy jakości edukacji, co odczytane wprost nie może budzić najmniejszej wątpliwości. We współczesnym świecie troska o jakość edukacji zasługuje na najwyższą rangę. Podobnie jest z kolejnym priorytetem w polityce oświatowej – równością szans edukacyjnych. Konieczność jego wdrażania do praktyki jest oczywista. Jednakże, lektura doniesień z badań poświęconych tym aspektom przynosi odmienne wnioski. Cele te są jedynie fasadą. Świadczą o tym liczne publikacje pedagogów, a jedna z najnowszych, pod redakcją Marii Dudzikowej i Kariny Knasieckiej-Falbierskiej<sup>13</sup> ilustruje, jak w wielu aspektach zastosowana do analizy systemu edukacji kategoria pozoru znajduje potwierdzenie (ogólnie pozór reformowania, w którym niewiele się zmienia, pozór wspierania rozwoju ucznia i podnoszenia jakości edukacji poprzez testowanie, pozór demokratyzacji i uspołecznienia szkoły, pozór wartościowo spędzonego w szkole czasu).

Szkoła poddana obecnej reformie ogranicza krytyczne myślenie<sup>14</sup>, służy dostarczaniu rynkowi wytrwałych, gotowych do ciężkiej pracy, dyspozycyjnych i posłusznych pracowników<sup>15</sup>. Nie sprzyja dostrzeganiu problemów w otaczającej rzeczywistości, lecz ujmuje ją w uproszczony sposób, z nastawieniem na wysoki poziom konsumpcji, jako nadrzędną wartość<sup>16</sup>. W wyniku tych działań następują zmiany w uczeniu się w kierunku instrumentalizacji, polaryzacji, jednostronności, symplifikacji i pasywizacji. Idealny konsument powinien nie dostrzegać problemów, lecz mieć uproszczoną wizję rzeczywistości. Powinien być coraz obficiej wyposażony w rzeczy, a coraz skromniej w możliwość rozumienia siebie, innych ludzi i świata<sup>17</sup>.

<sup>11</sup> E. Potulicka, *Neoliberalne reformy edukacji w Stanach Zjednoczonych. Od Ronalda Reagana do Baracka Obamy*, Kraków 2014.

<sup>12</sup> E. Potulicka, J. Rutkowiak (red.), *Neoliberalne uwikłania*.

<sup>13</sup> M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Kraków 2013.

<sup>14</sup> E. Potulicka, *Teoretyczne podstawy neoliberalizmu a jego praktyka*, [w:] *Neoliberalne uwikłania*, s. 60.

<sup>15</sup> E. Potulicka, *Wolny rynek edukacyjny a zagrożenia dla demokracji*, [w:] tamże, s. 109.

<sup>16</sup> J. Rutkowiak, *Duchowość jednostki a neoliberalne upolitycznianie edukacji*, [w:] tamże, s. 114.

<sup>17</sup> J. Rutkowiak, *Uczenie się w warunkach kultury neoliberalnej: kontestowanie jako wyzwanie dla teorii kształcenia*, [w:] tamże, s. 165.

Na pozór obiektywne zewnętrzne sprawdziany, służące następnie rankingowaniu uczniów, klas i szkół, rozpoczynają machinę różnicowania uczniów, stwarzania dla części z nich szansy na lepszą szkołę, a dla innych zamknięcia takiej drogi, nawet gdy wszyscy znajdują się w czasie dynamicznego rozwoju swojego potencjału. Konsekwencją tego jest rywalizacja o pozycję pomiędzy uczniami, nauczycielami i szkołami, niedostatek aktywności poznawczej związanej z rozumieniem i interpretowaniem rzeczywistości, jak i dominacja wyposażania ucznia w zasoby informacyjne i uczenie się do testów. Standaryzacja i porównywanie wyników testów szkół służą obniżaniu kosztów edukacji publicznej; szkolnictwo państwowe postrzegane jest jako koszt, obciążenie dla budżetu<sup>18</sup>, a w poszukiwaniu oszczędności tracą dzieci o najniższych możliwościach, których rodzice nie mogą partycypować w kosztach edukacji w zbyt dużym zakresie albo w ogóle. Standaryzacja programów kształcenia, zewnętrzne kontrolowanie pracy dydaktycznej szkół poprzez system zewnętrznych egzaminów wytwarzają ogromną presję, aby sprostać standardom i znaleźć się jak najwyżej w pozycji rankingu szkół. W rywalizacji pomiędzy jednostkami i szkołami, selekcje w obrębie szkół i wszelkie zabiegi są zatem dozwolone. Szkoły aby sprostać tym wymaganiom, są gotowe dobierać dzieci o największym potencjale, czyli stwarzające większe szanse w rankingu. Nauczyciele, nawet kiedy dokonują krytycznej analizy swojej sytuacji zawodowej – dostrzegając brak pedagogicznego sensu w koncentracji na wysokiej pozycji szkolnej statystyki ocen w rankingu, za cenę pomijania innych ważnych wychowawczo celów – nie podejmują publicznych dyskusji o tym w trosce o swoją zawodową pozycję<sup>19</sup>.

Michael Fullan nazywa rankingi szkół „rakiem toczącym etos szkolnictwa publicznego”<sup>20</sup>. Autor ten, znany na świecie z koncepcji zmian oświatowych, proponuje, aby Państwo jako rozdawca środków i twórca prawa było odpowiedzialne i zmierzyło się z problemem pogłębiających się nierówności edukacyjnych, odchodząc od zmuszania szkół do niemoralnej rywalizacji. Autor postuluje, aby szkolnictwu publicznemu przywrócić moralny wymiar, aby służyło ono wszystkim dzieciom, ze szczególną troską wobec tych, których potrzeby były zaniedbywane<sup>21</sup>.

<sup>18</sup> E. Potulicka, *Pedagogiczne koszty reform skoncentrowanych na standardach i testowaniu* [w:] tamże, s. 198.

<sup>19</sup> J. Rutkowiak, *Neoliberalna kultura indywidualizmu a dialogowanie społeczno-edukacyjne*, [w:] tamże, s. 137.

<sup>20</sup> K. Kruszewski, *Od tłumacza*, s. 81.

<sup>21</sup> M. Fullan, *Odpowiedzialne i skuteczne kierowanie szkołą*, przekł. K. Kruszewski, Warszawa 2006.

Warto zatem zestawić działania te z priorytetem podnoszenia jakości i równości szans edukacyjnych dla wszystkich dzieci, aby wnioski stały się jasne. Szkoła przystosowuje ucznia do rynkowej walki o dobra. Dla wielu ludzi procesy te wydają się naturalnym etapem w rozwoju społecznym, nie dostrzegają, że może być zupełnie inaczej. Jak pisze J. Rutkowiak za Senne-tem (2003):

człowiek neoliberalny odsuwa się od wspólnoty i nie jest sprawczy, chociaż jest ra-dalny, nie jest działający, chociaż jest efektywny (Sennet, 2003). Nie rozpoznaje też swojej własnej sytuacji, chociaż jest poinformowany, zgodnie z tezą, że wokół nas jest coraz więcej informacji, a coraz mniej znaczeń<sup>22</sup>.

Właśnie, poszukiwanie i analizowanie tych rozbieżności powinno być przedmiotem dyskusji z przyszłymi pedagogami. Czytanie i analiza tekstów odsłaniających nieporuszone problemy codzienności szkolnej, poszukiwanie odniesień we własnych doświadczeniach studentów tworzy warunki do poszerzania perspektyw rozumienia świata, w którym żyjemy. Korzystanie z możliwości podejścia interdyscyplinarnego, tu szczególnie z lektur socjo-logicznych pokazujących jaki jest współczesny świat, ilu wyborów od nas wymaga i radzenia sobie z „ciśnieniem wielu sprzeczności”<sup>23</sup> w połączeniu z analizami „edukacji pod klucz”, upraszczającej tę rzeczywistość, pozwoli zrozumieć to, czym rzeczywiście nasyciona jest codzienność szkoły i zrozu-mieć konsekwencje jej rynkowego traktowania dla przyszłości uczniów. Rozumienie kierunków współczesnej polityki oświatowej i podejmowanych reform jest koniecznym elementem ich przygotowania do zawodu, a także przygotowania obywatelskiego.

Dla wielu osób treść tych lektur jest jednak trudna. Nawet włożony wy-siłek przejawia się w ich powierzchownym odtworzeniu, jednak bez zrozu-mienia. Część osób pozostaje zupełnie poza dyskusją, są nieobecni, jakby była to opowieść o świecie, w którym oni nie uczestniczą. A może towarzy-szy temu zupełnie reaktywne przekonanie, że *ja tu w tym miejscu nie mam żadnych możliwości działania i zmiany?* W licznej studenckiej grupie łatwo skryć się i przeczekać dyskusję, bez konieczności ujawnienia swojego prze-konania. A później *jakoś to będzie....* Czas przeznaczony na zajęcia również przynagla, bo mamy wyznaczone efekty „do rozliczenia na egzaminie”. W rezultacie, nawet po zorientowaniu się, że w określonej grupie studentów świadomość uwarunkowań współczesnej edukacji wymagałaby innego roz-

<sup>22</sup> J. Rutkowiak, *Neoliberalna kultura indywidualizmu*, s. 142.

<sup>23</sup> K. Liszka, *Szanse etyki w kulturze indywidualizmu. Zygmunta Baumaną lekturą Levinasa – krótkie wprowadzenie*, [w:] *Poradnictwo w kulturze indywidualizmu*, red. E. Zierkiewicz, V. Drabik-Podgórna, Wrocław 2010, s. 41.

łożenia akcentów w realizacji programu, poświęcenia na to zagadnienie większej liczby zajęć, realizujemy założony program, pokazując możliwe sposoby analizowania edukacji, zachęcając do bycia refleksyjnym zamiast pozostania na etapie „czytania” wprost założeń polityki oświatowej. Dla wielu osób właśnie etap przekazu informacji będzie jedynym i końcowym w ich aktywności poznawczej. Nie jest to zadowalające, a raczej przygnębiające, ale zawsze pozostaje grupa osób, która swoje szanse rozwojowe upatruje nie w zdobyciu dyplomu uniwersytetu, lecz właśnie w rozwijaniu problemowego myślenia. Ci studenci chętnie dyskutują, a znaczenia jakie nadają doświadczanym przez siebie czy obserwowanym zjawiskom edukacyjnym pozwalają zachować nadzieję, że w przyszłości ich krytyczne myślenie zaowocuje proaktywną postawą i chęcią podejmowania oddolnych zmian. Właśnie ta mniejszość (wbrew niewyrażanym wprost oczekiwaniom większości, aby podawać treści możliwie uproszczone, konieczne jedynie do zaliczenia przedmiotu) jest zainteresowana zrozumieniem rzeczywistości i chce wyjść poza sformułowane do przedmiotu efekty, a swojego procesu uczenia się nie uzależnia od warunków zaliczenia. Nie chce sama się uprzedmiotowić i zredukować swoich szans do zdobycia dyplomu jak najniższym kosztem. Daje wyraz zrozumienia, że opuszczając uniwersytet i podejmując życie zawodowe obecnie, to nie dyplom będzie wyznaczał ich szanse na rynku pracy, lecz umiejętność samodzielnego uczenia się.

Jak pisze J. Rutkowiak, napór ideologii neoliberalizmu na człowieka jest wielostronny i, co gorsza, przeprowadzany w sposób zawołowany, w formie „programu milczącego”, jak gdyby wszystko było naturalnym biegiem rzeczy, koniecznością dziejową, natomiast środowisko pedagogiczne nie dostrzega w tym dotkliwego problemu edukacji<sup>24</sup>. Z tego powodu konieczne są wszelkie próby ukazywania tego zarówno wśród czynnych nauczycieli, jak i kandydatów do zawodu. Jest to szczególnie ważne obecnie, kiedy kształcenie wyższe jest masowe, jego jakość spada, natomiast potrzeba budowania podmiotowości sprawczej coraz większa.

W analizach komparatystycznych roli współczesnego szkolnictwa wyższego poświęca się sporo miejsca. Wynika to z jego szczególnego znaczenia dla rozwoju społeczeństw oraz ciągłych przemian, jakim ono podlega w ostatnich dekadach<sup>25</sup>. Jednym z takich przeobrażeń, bardzo zauważalnych, jest umasowienie tego szczebla edukacji. Autorzy dokonujący analiz

---

<sup>24</sup> J. Rutkowiak, *Dialog a projekty wychowania dla neoliberalnej rzeczywistości*, [w:] *Neoliberalne uwikłania*, s. 153.

<sup>25</sup> R. Nowakowska-Siuta, *Szkolnictwo wyższe w wybranych krajach Europy Zachodniej po II wojnie światowej*, Warszawa 2007; R. Pachociński, *Kierunki reform szkolnictwa wyższego na świecie*, Warszawa 2004.

porównawczych zmian w edukacji wyższej zarówno w Europie<sup>26</sup>, jak i Stanach Zjednoczonych<sup>27</sup> zwracają uwagę, iż masowość w powiązaniu ze zmniejszaniem nakładów publicznych powoduje konieczność poszukiwania przez uczelnie dodatkowych źródeł finansowania, ograniczania badań, co skutkuje komercjalizacją uczelni, mniejszą jej autonomią i spadkiem jakości dydaktyki. Komparatyści wskazują, że taki kierunek w polityce oświatowej, urynkowienia edukacji wyższej, zwłaszcza w kontekście powiązań międzynarodowych, prowadzi do dużych dysproporcji w jakości kształcenia, obniżenia poziomu zaangażowania w pracę wśród kadry akademickiej, mniejszej dostępności tego szczebla dla osób posiadających skromne zasoby finansowe.

Odwołując się do definicji pedagogiki porównawczej, przedstawionej przez M. Váňovą, analizy komparatystyczne mają służyć podejmowaniu zmian doskonalących kształcenie. Mogą przełamywać rutynę i pozwalać nauczycielom na wyjście poza utarte schematy działania. Jednak, jak czytamy w *Neoliberalnych reformach...* „Szkoły wyższe dryfują w stronę coraz bardziej ograniczonej misji, odchodzą od misji demokratycznego pełnomocnienia studentów i krytyki obywatelskiej”<sup>28</sup>. Uczelnia powinna być dla studiującej młodzieży miejscem odrzucenia stereotypu nauczyciela nieświadomego politycznych wpływów. Miejscem podejmowania działań o charakterze krytycznego odkrywania sensów zjawisk dotyczących edukację i dzieleńia się tym z Innymi po to, by – możliwe, że chociaż w jakimś stopniu, rozwinąć ich podmiotowość sprawczą<sup>29</sup>. Poglądy takie wyrażają czołowi krytyczni pedagodzy amerykańscy Henry A. Giroux i Peter L. McLaren:

Uczniowie potrzebują umiejętności [odpowiednich] do miejsca pracy, lecz – co ważniejsze – potrzebna jest im zdolność krytycznego szanowania kultury pracy, uczenia się wiedzy i umiejętności obywatelskich oraz ustawiania się jako sprawczych podmiotów, zdolnych odnosić się do złożonych i często sprzecznych [między sobą] wymagań ciągle bardziej współzależnego środowiska globalnego<sup>30</sup>.

Poznawanie systemów oświatowych w ich związkach z różnorodnymi uwarunkowaniami, poznawanie tendencji rozwojowych edukacji, zwłaszcza w perspektywie międzynarodowej, pozwala zrozumieć przyczyny określonego kształtu systemu oświatowego, a to jest podstawą do podejmowania zmian, oczywiście w dość ograniczonym zakresie, zmian oddolnych.

<sup>26</sup> R. Nowakowska-Siuta, *Szkolnictwo wyższe*, s. 212.

<sup>27</sup> E. Potulicka, *Neoliberalne reformy edukacji w Stanach Zjednoczonych*, s. 369 i n.

<sup>28</sup> Tamże, s. 389.

<sup>29</sup> M.S. Archer, *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*, przekł. A. Dziuban, Kraków 2013.

<sup>30</sup> H.A. Giroux, P.L. McLaren, *America 2000 i polityka wymazywania: demokracja i różnice kulturowe w obłężeniu*, przekł. L. Witkowski, [w:] *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, red. H.A. Giroux, L. Witkowski, Kraków 2010, s. 256.

Koniecznien trzeba sobie uprzytomnić, że edukacja wyższa ciągle ma szansę być jedną z niewielu pozostałych sfer publicznych, w których wiedza, wartości i proces uczenia się oferują przeżyłsk obietnicy takiej edukacji, która żywi krytyczną nadzieję i pełną treści demokrację<sup>31</sup>.

Konieczność rozwijania krytycznego myślenia studentów (przyszłych pedagogów), prowadzącego ich do poczucia sprawczości, jest tym większa, im w mniejszym stopniu robiły to szkoły niższych szczebli. Aby wyeksponować ten problem, odniosę się do badań, które zostały przeprowadzone wśród maturzystów '2005, którzy byli uczniami pierwszego rocznika reformy, a w badaniach brali udział już jako studenci uniwersytetu. Jak wynika z obszernego raportu z tych badań, pod kierownictwem Marii Dudzikowej, uczniowie nie mieli sprzyjających warunków doświadczania w szkole poczucia sprawczości, rozwijania umiejętności współpracy i refleksyjności, podstawowych cech w prorozwojowej kulturze szkoły scharakteryzowanej przez Jerome Brunera, która stanowiła ramy teoretyczne tych badań. Jak pisze M. Dudzikowa, udziałem uczniów była pedagogia ograniczania tych wymienionych dyspozycji<sup>32</sup>. Stoi to w sprzeczności z wymaganiami życia społecznego o tak dużej dynamice zmian i konieczności indywidualnego radzenia sobie wobec nich.

Tylko dzięki takiej wspierającej i krytycznej kulturze edukacji studenci mogą uczyć się, jak zostać indywidualnymi i społecznymi podmiotami działania [*agents*] – a nie jak być biernymi i niezaangażowanymi widzami – zdolnymi zarówno do myślowej odmienności, jak i do działania na rzecz obywatelskich zobowiązań (...) <sup>33</sup>.

### Podmiotowość sprawcza

W latach 90. XX wieku wiele krajów rozwiniętych zapoczątkowało reformy edukacji. Przebiegają one zgodnie z programem neoliberalnej ideologii. Treści programów szkolnych nie sprzyjają rozwijaniu umiejętności problematyzowania rzeczywistości, rozumienia i interpretowania świata. Nauczyciele sprowadzeni są do roli wykonawcy usługi edukacyjnej, bez rozeznania współczesnych politycznych i ekonomicznych uwarunkowań

---

<sup>31</sup> H.A. Giroux, *Naga pedagogia i przekleństwo neoliberalizmu: przemysleć edukację wyższą jako praktykę wolności*, przekł. P. Zamojski, [w:] tamże, s. 286.

<sup>32</sup> M. Dudzikowa, *Ku sprawstwu, współpracy i refleksyjności poprzez ich doświadczanie w edukacji szkolnej. Brunerowskie przesłanie w praktyce*, [w:] *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, red. M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda, Kraków 2010, s. 342.

<sup>33</sup> H.A. Giroux, *Naga pedagogia*, s. 287.



edukacji i bez wglębnienia się w założenia neoliberalnego programu edukacyjnego<sup>34</sup>.

Alternatywną postawę wobec rzeczywistości może stanowić kategoria podmiotowego sprawstwa człowieka. Znajduje ona swoje miejsce w badaniach psychologów, pedagogów, socjologów i przedstawicieli teorii zarządzania. Pomijam w tym miejscu psychologiczne warunki tworzenia się poczucia sprawstwa jako elementu motywacji człowieka do działania, koncentruję się natomiast na socjologicznym rozumieniu tej dyspozycji jako takiej, która służy podejmowaniu pozytywnych zmian w środowisku życia jednostki, będących rezultatem świadomości kontekstu, w którym żyje. Wskazuje ona, że pomimo uwarunkowań kontekstu społecznego, albo jak pisze E. Wnuk-Lipiński<sup>35</sup> nawet wbrew nim, istnieją takie zachowania człowieka, które wynikają z jego autonomicznej decyzji. Kategoria ta jest obecna w naukach społecznych od dawna<sup>36</sup>, a współcześnie jej przydatność została uwypuklona poprzez to, że wiele zmian w edukacji jest narzucanych z góry, bez uwzględniania stanowiska wszystkich podmiotów procesu edukacji<sup>37</sup>, co jest dla nich ograniczeniem, a jednocześnie przestrzenią autonomicznych działań.

Jak pisze W.H. Sewell Jr:

Bycie podmiotem sprawczym oznacza zdolność sprawowania jakiejś kontroli nad stosunkami społecznymi, w które jest się uwikłanym, co z kolei oznacza zdolność przekształcania – w pewnym stopniu – tych stosunków społecznych. Rozumiem to tak, że struktury uprawomocniają podmioty do działania wspólnie z innymi podmiotami lub przeciw nim. Podmioty działające mają wiedzę o schematach przenikających życie społeczne i w jakiejś mierze mają dostęp do zasobów ludzkich i rzeczowych. Sprawstwo podmiotowe wynika z wiedzy aktora o schematach, co oznacza umiejętność stosowania ich w nowych kontekstach<sup>38</sup>.

Wszyscy ludzie posiadają zdolność działania sprawczego i posługują się w życiu codziennym sprawstwem podmiotowym, jednak różnie się ona rozwija i przybiera postać różnych form w zależności od czynników kulturowych. W rezultacie, rodzaj i zakres działań sprawczych różni się ogrom-

---

<sup>34</sup> J. Rutkowiak, *Czy istnieje edukacyjny program ekonomii korporacyjnej?* [w:] *Neoliberalne uwikłania*.

<sup>35</sup> E. Wnuk-Lipiński, *Socjologia życia publicznego*, Warszawa 2005, s. 80.

<sup>36</sup> Por. tamże, s. 80.

<sup>37</sup> B. Śliwowski, *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorsze centralizmu*, Kraków 2013.

<sup>38</sup> W.H. Sewell Jr, *Teoria struktury: dwoistość, podmiotowość sprawcza a transformacja*, [w:] *Współczesne teorie socjologiczne*, t. 2, wybór i opracowanie A. Jasińska-Kania, L.M. Nijakowski, J. Szacki, M. Ziółkowski, Warszawa 2006, s. 715.

nie, w zależności od charakteru struktur, które składają się na społeczny świat życia osoby. Jednym z takich schematów struktur są uznane za oczywiste założenia mentalne czy sposoby postępowania, używane zwyczajowo bez świadomości, że osoba z nich korzysta. Struktury są dynamiczne, a ich stan jest wynikiem procesu społecznych interakcji<sup>39</sup>.

Jak pisze cytowany wyżej autor, różnimy się rodzajem i zakresem działań sprawczych. Warunkiem bycia podmiotem sprawczym jest posiadanie wiedzy o schematach przenikających życie społeczne, a ponadto posiadanie doświadczeń takich relacji społecznych, które umożliwiają twórcze działanie. Innym warunkiem są założenia mentalne, nie stanowiące barier podejmowania aktywności i projektowania zmian. Jedno z takich założeń może dotyczyć przeświadczenia osoby o możliwościach swojego wpływu na rzeczywistość lub brak takich możliwości.

W myśl realizmu socjologicznego przedstawionego przez M.S. Archer „(...) struktura warunkuje sprawstwo, a sprawstwo zwrótnie przekształca strukturę, z którą się mierzy”<sup>40</sup>. Jak wyjaśnia autorka, zarówno jednostka kształtuje społeczeństwo, korzystając ze swojej sprawczości, jak i jest przez nie kształtowana. Istotne jest, aby zostały uruchomione siły przyczynowe, a

(...) są to siły, które ostatecznie umożliwiają ludziom namysł nad kontekstem społecznym, w jakim się znajdują oraz podjęcie wobec niego refleksyjnego działania, indywidualnego lub kolektywnego. Tylko dzięki tego rodzaju siłom istoty ludzkie mogą być nie tyle biernymi odbiorcami, ile aktywnymi konstruktorami kontekstu społeczno-kulturowego, w którym funkcjonują. Sama kategoria morfogenezy zakłada istnienie takich właśnie aktywnych podmiotów działania, inaczej bowiem nie istniałaby żadna prawomocna instancja, która byłaby źródłem przepracowania strukturalnego i kulturowego. Oznacza to, że jednostki ludzkie są zdolne poddać społeczny kontekst krytycznej refleksji i twórczo przekształcać swoje otoczenie społeczne, konfiguracje instytucjonalne czy ideacyjne lub obie. (...) istoty ludzkie zyskują sprawczą skuteczność, a więc są w stanie oceniać swój kontekst społeczny, twórczo wyobrażać sobie alternatywy i współpracować z innymi, by wprowadzać zmiany<sup>41</sup>.

## Podsumowanie

Koncepcje podmiotowości sprawczej mogą być cenną inspiracją w pracy dydaktycznej nauczyciela, wbrew warunkom w jakich przebiega obecnie kształcenie uniwersyteckie. Pokazują one wartość kształtowania postawy refleksyjności, na którą niestety we współczesnej edukacji, rozdartej pomię-

<sup>39</sup> Tamże, s. 716 i 718.

<sup>40</sup> M.S. Archer, *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*, przekł. A. Dziuban, Kraków 2013, s. 309.

<sup>41</sup> Tamże, s. 311.

dzy zachowaniem tradycyjnej roli a presją rynku<sup>42</sup>, coraz mniej pozostawiono miejsca. Jak pisze Mateusz Marciniak, wprowadzie uniwersytet tworzy raczej warunki do przekształcania studenta w konsumenta, a nie obywatela, jednak jakaś nadzieja pozostaje<sup>43</sup>. Szczególnie mam na myśli te osoby, dla których czas studiowania to nie jest wyłącznie droga po dyplom. Mając na uwadze kategorię sprawstwa, zyskuje sens podejmowanie pracy nad tekstami odsłaniającymi współczesny kontekst działania szkoły, konsekwencje neoliberalnych reform edukacji, w celu poszerzenia świadomości ich specyfiki i zarysowania jakiejś alternatywnej drogi. Specyfika analiz prowadzonych w ramach pedagogiki porównawczej, poprzez odkrywanie związku zjawisk edukacyjnych z różnorodnymi czynnikami, daje szansę przepracowywania oraz zmiany przekonań mentalnych dotyczących neutralności edukacji. Zetknięcie się z wartościową lekturą, odniesienie jej treści do własnych codziennych doświadczeń, pozwala zmienić obraz nauczyciela nieświadomego uwikłań edukacji. To z kolei jest podstawą budowania podmiotowości sprawczej. Istnieje nadzieja, że osoby posiadające takie poczucie, przyszli pedagodzy, będą próbowały tworzyć wokół siebie środowisko życia nieprzesycone bezwzględną rywalizacją oraz budować relacje międzyludzkie, w których inny człowiek jest partnerem, a nie rywalem. Właśnie to, mówiąc słowami M. Archer, może stać się jedną z ich trosk, wywołującą emocje prowadzące do autentycznego zaangażowania w zmiany. Istnieją jednak poważne ograniczenia w rozwijaniu takiej postawy w czasie kształcenia uniwersyteckiego.

Pilną potrzebą jest poszukiwanie możliwości rozwiązań dylematu masowości kształcenia uniwersyteckiego i jego jakości. Od 1989 roku liczba studentów stale rosła, w roku 2005 była największa osiągając prawie 2 miliony osób. W kolejnych latach ta liczba była mniejsza, ale wskaźnik skolaryzacji w roku 2011 wynosił 40,6<sup>44</sup>. Ilościowy wzrost liczby studentów nie spowodował proporcjonalnego zwiększania kadry pedagogicznej. Liczba studentów przypadająca na jednego nauczyciela znacznie zwiększyła się, utrudniając bezpośredni kontakt nauczyciela ze studentem, wzajemne poznanie i możliwość osiągnięcia wielu celów edukacji. Kształcenie uniwersyteckie w coraz większym stopniu ulega wpływom sił rynkowych, co zmienia jego charakter i negatywnie odbija się na jakości dydaktyki. Staje się ono

<sup>42</sup> Problemy kształcenia wyższego wpisane w ten „proces rozdarcia” doskonale charakteryzują autorzy tomu pod redakcją M. Czerepaniak-Walczak, *Fabryki dyplomów czy universitas? O „nadwiślańskiej” wersji przemian w edukacji akademickiej*, Kraków 2013.

<sup>43</sup> M. Marciniak, *Orientacje konsumpcyjne młodzieży akademickiej – fragment raportu z badań z komentarzem*, [w:] *Fabryki dyplomów czy universitas?*, s. 272.

<sup>44</sup> *Szkolnictwo Wyższe w Polsce*, MNiSW 2013, <http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013>, [data dostępu: 15.10.2014].

powierzchowne, pragmatyczne, podporządkowane ekonomicznej regule zysku<sup>45</sup>. Innym problemem, który przybrał na sile w ostatnich latach, jest to, że nie wszyscy studenci rekrutujący się na wybrany kierunek mają rzeczywistą motywację do jego studiowania. Jak wynika z badań prezentowanych w czasie konferencji „Identities and citizenship education: Controversy, crisis and challenges”, University of Lisbon, Portugal, 13-15 June 2013<sup>46</sup>, wzrasta liczba studentów, których motywacja nie wynika z chęci zdobycia wykształcenia kierunkowego, lecz ich decyzja jest podyktowana innymi względami, np. ucieczką przed bezrobociem, kryzysem ekonomicznym. Taki sam wniosek został sformułowany w odniesieniu do studentów amerykańskich. W pełni zaangażowanych w studia jest 10% studentów, częściowo – 40%, a około 50% to niezaangażowani<sup>47</sup>. Studenci okazują „kulturę braku zainteresowania edukacją”, a przejawiają „dążenie do zdobycia kredencjałów”<sup>48</sup>. To powoduje, że praca nauczyciela z tak zróżnicowaną grupą nie zawsze przynosi rezultaty adekwatne do zakładanego poziomu edukacji uniwersyteckiej.

Problemem szczególnej wagi jest niewykorzystanie potencjału studentów uzdolnionych, zainteresowanych własnym rozwojem oraz zaangażowanych w życie społeczne. Dla tej grupy konsekwencje masowego kształcenia równają się osłabianiu wysiłku intelektualnego, a nie jego zwiększaniu. Zderzenie „egalitarności z elitarnością wyższego wykształcenia”<sup>49</sup> nie tworzy dobrych warunków do rozwijania podmiotowości sprawczej przyszłych pedagogów. Zajęcia z pedagogiki porównawczej stwarzają do tego okazję, nie mogą być jednak zredukowane do realizowania jedynie wymiaru informacyjnego, który chociaż łatwiejszy w odbiorze, nie jest wystarczającą rozwojową szansą. Możliwości rozwijania krytycznego myślenia są obecnie ograniczone liczbą studentów w grupach, rodzajem ich motywacji poznawczej, narzuconą procedurą testowego egzaminowania bardzo licznych grup. W ten sposób możliwość kształtowania podmiotowości sprawczej jest redukowana poprzez utrudnione dyskutowanie, czynienie przedmiotem dyskusji kwestii problematycznych w edukacji, tworzenie okazji do ujawniania postrzegania rzeczywistości przez studentów i czynienia również tego

---

<sup>45</sup> E. Potulicka, *Uniwersytet na „wolnym rynku”*. [w:] *Neoliberalne uwikłania*, s. 288 i n.; J. Rutkowiak, *Neoliberalny kontekst rozwoju szkolnictwa wyższego*; E. Potulicka, *Neoliberalne reformy edukacji w Stanach Zjednoczonych*, s. 369 i n.

<sup>46</sup> M. Pergar Kuščer, *Teacher competencies and well being*, Portugal, 13-15 June 2013.

<sup>47</sup> Levine, 2005 za: E. Potulicka, *Neoliberalne reformy edukacji w Stanach Zjednoczonych*, s. 408.

<sup>48</sup> Tamże.

<sup>49</sup> J. Rutkowiak, *Nauczyciel interpretatorem edukacyjnej rzeczywistości neoliberalnej*, [w:] *Neoliberalne uwikłania*, s. 254.

przedmiotem dyskusji. Jednak, pomimo tych ograniczeń, jak pisał R. Pachociński, to właśnie uczelnie

tworzą odpowiednie forum kształtowania postaw obywatelskich, krytycznego podejścia do rzeczywistości, jak i wyrażania niezadowolenia z roli i miejsca kapitału w życiu społeczno-politycznym i gospodarczym<sup>50</sup>.

Efektom edukacji uniwersyteckiej, poza przyrostem wiedzy studenta, powinno być poszerzenie samoświadomości oraz poczucia podmiotowości sprawczej. Czy lata spędzone na uniwersytecie, oprócz różnego stopnia przyrostu wiedzy, pozwolą również być uczestnikiem sytuacji edukacyjnych, które odkrywają przed osobą to, czego sama nie dostrzegła lub pokazują, czego może się nauczyć, co rozwinać, co będzie kształtowało jej przyszłość? Jest to jedynie wskazanie pewnej drogi, przekazanie impulsu do zainteresowania się edukacją głębiej, aby w przyszłości podejmować samodzielne próby poszukiwania alternatywnych rozwiązań i tworzyć środowiska szkolne, w których wartością jest współpraca ludzi, a nie bezwzględna rywalizacja. Czy studenci z tego skorzystają? Na pewno nie wszyscy, na pewno w różnym stopniu. Wielu z nich zadowoli testowy sposób zaliczenia przedmiotu w opcji „wymień/wyberz”. Ale w tych licznych grupach znajdują się tacy, dla których spotkanie z trudniejszym tekstem, z niezrozumiałym dotychczas zagadnieniem będzie okazją do przekraczania dotychczasowego sposobu rozumienia świata. Oni chętnie skorzystają z opcji „wyjaśnij jak to rozumiesz” i powinni mieć wiele takich szans.

## BIBLIOGRAFIA

- Archer M.S., *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*, przekł. A. Dziuban, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2013.
- Czerepaniak-Walczak M., *Fabryki dyplomów czy universitas? O „nadwiślańskiej” wersji przemian w edukacji akademickiej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Dudzikowa M., *Ku sprawstwu, współpracy i refleksyjności poprzez ich doświadczanie w edukacji szkolnej. Brunerowskie przesłanie w praktyce*, [w:] *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, red. M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Dudzikowa M., Wawrzyniak-Beszterda R. (red.), *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Dudzikowa M., Knasiecka-Falbierska K. (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.

<sup>50</sup> R. Pachociński, *Kierunki reform szkolnictwa wyższego na świecie*, Warszawa 2004, s. 41.

- Fullan M., *Odpowiedzialne i skuteczne kierowanie szkołą*, przekł. K. Kruszewski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Giroux H.A., *Naga pedagogia i przekleństwo neoliberalizmu: przemysłać edukację wyższą jako praktykę wolności*, przekł. P. Zamojski, [w:] *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, red. H.A. Giroux, L. Witkowski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Giroux H.A., McLaren P.L., *America 2000 i polityka wymazywania: demokracja i różnice kulturowe w obłężeniu*, przekł. L. Witkowski, [w:] *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, red. H.A. Giroux, L. Witkowski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Kruszewski K., *Od tłumacza*, [w:] *Odpowiedzialne i skuteczne kierowanie szkołą*, red. M. Fullan, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Kubinowski D., *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – Metodyka – Ewaluacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2011.
- Liszka K., *Szansa etyki w kulturze indywidualizmu. Zygmunta Baumaną lekturą Levinasa – krótkie wprowadzenie*, [w:] *Poradnictwo w kulturze indywidualizmu*, red. E. Zierkiewicz, V. Drabik-Podgórna, Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław 2010.
- Marciniak M., *Orientacje konsumpcyjne młodzieży akademickiej – fragment raportu z badań z komentarzem*, [w:] *Fabryki dyplomów czy universitas? O „nadwiślańskiej” wersji przemian w edukacji akademickiej*, red. M. Czerepaniak-Walczak, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Nowakowska-Siuta R., *Szkolnictwo wyższe w wybranych krajach Europy Zachodniej po II wojnie światowej*, IBE, Warszawa 2007.
- Nowakowska-Siuta R., *Pedagogika porównawcza. Problemy, stan badań i perspektywy rozwoju*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2014.
- Pachociński R., *Pedagogika porównawcza. Podręcznik dla studentów pedagogiki*, Trans Humana, Białystok 1995.
- Pachociński R., *Zarys pedagogiki porównawczej*, IBE, Warszawa 1998.
- Pachociński R., *Kierunki reform szkolnictwa wyższego na świecie*, IBE, Warszawa 2004.
- Pergar Kuščer M., *Teacher competences and well being – referat wygłoszony w czasie CiCe Conference 2013: „Identities and citizenship education: Controversy, crisis and challenges”*, University of Lisbon, Portugal, 13-15 June 2013.
- Potulicka E., *Hayek o edukacji*, [w:] *Neoliberalne uwikłania edukacji*, red. E. Potulicka, J. Rutkowiak, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Potulicka E., *Pedagogiczne koszty reform skoncentrowanych na standardach i testowaniu* [w:] *Neoliberalne uwikłania edukacji*, red. E. Potulicka, J. Rutkowiak, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Potulicka E., *Teoretyczne podstawy neoliberalizmu a jego praktyka*, [w:] *Neoliberalne uwikłania edukacji*, red. E. Potulicka, J. Rutkowiak, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Potulicka E., *Uniwersytet na „wolnym rynku”*, [w:] *Neoliberalne uwikłania edukacji*, red. E. Potulicka, J. Rutkowiak, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Potulicka E., *Wolny rynek edukacyjny a zagrożenia dla demokracji*, [w:] *Neoliberalne uwikłania edukacji*, red. E. Potulicka, J. Rutkowiak, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Potulicka E., *Neoliberalne reformy edukacji w Stanach Zjednoczonych. Od Ronalda Reagana do Baracka Obamy*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2014.
- Potulicka E., Rutkowiak J. (red.), *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.

- Průcha J., *Pedagogika porównawcza. Podręcznik akademicki*, red. nauk. B. Śliwerski, przekł. M. Politowicz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Rutkowiak J., *Czy istnieje edukacyjny program ekonomii korporacyjnej?* [w:] *Neoliberalne uwikłania edukacji*, red. E. Potulicka, J. Rutkowiak, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Rutkowiak J., *Dialog a projekty wychowania dla neoliberalnej rzeczywistości*, [w:] *Neoliberalne uwikłania edukacji*, red. E. Potulicka, J. Rutkowiak, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Rutkowiak J., *Duchowość jednostki a neoliberalne upolitycznianie edukacji*, [w:] *Neoliberalne uwikłania edukacji*, red. E. Potulicka, J. Rutkowiak, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Rutkowiak J., *Nauczyciel interpretatorem edukacyjnej rzeczywistości neoliberalnej*, [w:] *Neoliberalne uwikłania edukacji*, red. E. Potulicka, J. Rutkowiak, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Rutkowiak J., *Neoliberalna kultura indywidualizmu a dialogowanie społeczno-edukacyjne*, [w:] *Neoliberalne uwikłania edukacji*, red. E. Potulicka, J. Rutkowiak, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Rutkowiak J., *Neoliberalny kontekst rozwoju szkolnictwa wyższego*, [w:] *Neoliberalne uwikłania edukacji*, red. E. Potulicka, J. Rutkowiak, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Rutkowiak J., *Uczenie się w warunkach kultury neoliberalnej: kontestowanie jako wyzwanie dla teorii kształcenia*, [w:] *Neoliberalne uwikłania edukacji*, red. E. Potulicka, J. Rutkowiak, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Sewell W.H. Jr., *Teoria struktury: dwoistość, podmiotowość sprawcza a transformacja*, [w:] *Współczesne teorie socjologiczne*, t. 2, wybór i opracowanie A. Jasińska-Kania, L.M. Nijakowski, J. Szacki, M. Ziółkowski, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2006.
- Szkolnictwo wyższe w Polsce*, MNiSW 2013, <http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013>, [data dostępu: 15.10.2014].
- Śliwerski B., *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Váňová M., *Pedagogika porównawcza*, przekł. J. i A. Urbanowie, [w:] *Pedagogika*, t. 2 – *Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, red. B. Śliwerski, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
- Wnuk-Lipiński E., *Socjologia życia publicznego*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2005.
- Włoka A., *Stan świadomości politycznej młodego społeczeństwa w Polsce – jak demokratyzacja wpływa na partycypację polityczną*, <http://krytyka.org> [dostęp: 28.09.2014].





URSZULA TYLUŚ

*Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny  
w Siedlcach*

## **INKLUZJA SZKOLNA UCZNIÓW Z RODZIN UBOGICH - ILUZJA CZY RZECZYWISTOŚĆ?**

ABSTRACT. Tyluś Urszula, *Inkluzja szkolna uczniów z rodzin ubogich – iluzja czy rzeczywistość?* [The School Inclusion of Students from Impoverished Families – Illusion or Reality?]. *Studia Edukacyjne* nr 38, 2016, Poznań 2016, pp. 161-186. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-3013-7. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.38.11

Poverty among children and young people turns out to be a significant social problem in Poland. The complexity and multi-dimensional consequences of the impoverishment of the young generation families calls not only for social help provided by the state but also for effective actions of the school environment. The following text attempts to answer the key question phrased in the title. It may be referred to as a source of information on significant problems of the school environment reality which demand further reflection and proper action. The research was carried out in 2014 among 146 urban and rural school teachers with the use of a diagnostic survey. The main tool which helped to gather information was a questionnaire survey as well as an open interview. The survey results helped to estimate the situation in a comparative perspective of the diagnosed schools with references to the best practices from other European countries.

**Key words:** providing equal opportunities, school inclusion, impoverishment of children and the youth

### **Wyrównywanie szans edukacyjnych potrzebą społeczną**

Różnorodność i zarazem odmienność społeczna to zjawisko odwieczne, pojawiające się od zarania istnienia człowieka. To fakt historyczny i nadal aktualny, nadający jednostkom charakterystyczny styl funkcjonowania w realnym bycie. W nierówności społeczne wkomponowane jest ubóstwo jako zjawisko, które pozbawia człowieka podstawowych dóbr rozpatrywanych w kontekście biopsychospołecznej podstawy egzystencji.

Problem ubóstwa dotyka nie tylko jednostki, ale także całe rodziny, łącznie z ich najmłodszymi potomkami. Potwierdzają to najnowsze dane Głównego Urzędu Statystycznego, z których dowiadujemy się, iż w Polsce częściej ubóstwem ekonomicznym zagrożeni są ludzie młodzi, w tym dzieci. W 2013 roku wskaźnik zagrożenia ubóstwem skrajnym wśród dzieci i młodzieży do lat 18 wyniósł około 10%, a osoby w tym wieku stanowiły prawie jedną trzecią populacji zagrożonej ubóstwem skrajnym<sup>1</sup>. Oznacza to również, iż jest to ogromna grupa młodego pokolenia, która już funkcjonuje w szkole bądź wkrótce będzie wpisana na listę uczniów. Zaprezentowane dane statystyczne są nie tylko informacją podaną do wiedzy publicznej, ale biorąc pod uwagę konsekwencje personalne funkcjonowania dzieci i młodzieży w niedostatku materialnym, tworzą poważny problem edukacyjny i społeczny.

Wielu pedagogów i ekspertów z dziedziny socjologii edukacji ukazuje wpływ czynników stratyfikacyjnych na osiągnięcia edukacyjne oraz życiowe dzieci i młodzieży. Raymond Boudon stwierdza, iż osiągnięcia szkolne uczniów szkół podstawowych w dużym stopniu przenoszą i odzwierciedlają pozaszkolne różnicowania społeczne. Emile Durkheim i Pierre Bourdieu w swoich rozważaniach na temat edukacji poczesne miejsce przypisują koncepcji habitusu jako sile, która wpływa na kształtowanie preferencji życiowych, postaw i przekonań nabywanych w dzieciństwie. Natomiast Basil Bernstein szanse edukacyjne uzależnia od poziomu kształtowania się języka młodych ludzi w różnych środowiskach społecznych. W kontekście rozważań autorów można uznać, iż środowisko rodzinne, w którym dziecko dorasta jest ważnym przekątnikiem wartości, preferowanych stylów w procesie uspołeczniania się i przygotowywania do dorosłego życia.

Życie w ubóstwie należy do tych wymiarów nierówności społecznych, które ograniczają zaspokojenie podstawowych potrzeb egzystencjalnych. Ma ono także bezpośredni wpływ na jakość funkcjonowania jednostki, przyczyniając się jednocześnie do wielowymiarowości deprivacji. Potwierdzają to liczne badania, które ukazują, iż funkcjonowanie dzieci w rodzinach ubogich przekłada się niekorzystnie na różne sfery ich życia: sytuację zdrowotną, edukację, dostęp do kultury i sztuki, budowanie relacji społecznych i w końcu na planowanie perspektywy własnej egzystencji, często powieła-

---

<sup>1</sup> *Ubóstwo ekonomiczne w Polsce w 2013 roku* (na podstawie badania budżetów gospodarstw domowych). Informacja sygnałna, GUS, Departament Badań Społecznych i Warunków Życia, Warszawa, s. 5;

[https://WWW.stat.gov.pl/.../gfx/.../wz\\_ubostwo\\_ekonomiczne\\_w\\_polsce\\_w\\_2013.pdf](https://WWW.stat.gov.pl/.../gfx/.../wz_ubostwo_ekonomiczne_w_polsce_w_2013.pdf) [dostęp: 17.07.2014].

jącej losy swoich rodziców<sup>2</sup>. Wielowymiarowa deprivacja może wpływać niekorzystnie na obniżenie poziomu zdrowia w aspekcie fizycznym, emocjonalnym i społecznym. Stanowi także źródło zagrożeń do kształtowania się zachowań, które mogą przejawiać się w postaci wyobcowania, izolacji oraz pojawiającymi się stanami depresyjnymi, nerwicowymi, wzrostem zachorowań, uczuciem rezygnacji i niezadowolenia. Główne kategorie konsekwencji wymiaru życia indywidualnego w sferze ubóstwa mogą doprowadzić do wykreowania odpowiednich postaw wobec rzeczywistości. Bowiem, trwanie w ubóstwie przyczynia się także do tworzenia swoistej kultury bycia, przetrwania i odczuwania, która wyznacza odmienny styl życia, nierzadko różniący się od standardu przyjętych norm społecznych, doprowadzając bardzo często do wykluczenia społecznego.

W jakiegokolwiek interpretacji rozumienia związku i zależności wykluczenia społecznego z ubóstwem można stwierdzić, iż wykluczenie społeczne to zjawisko groźne. W raporcie *Joint Inclusion Report* z 2003 r. można odnaleźć definicję wykluczenia społecznego, z której dowiadujemy się:

Jest to proces, poprzez który jednostki są spychane na krawędź społeczeństwa i przeszkadzający im w pełnym uczestnictwie ze względu na ich ubóstwo lub brak podstawowych umiejętności i możliwości kształcenia ustawicznego lub dyskryminację. Proces ten oddala je od możliwości pracy, dochodu i edukacji, jak również od sieci i aktywności społecznych. Mają one ograniczony dostęp do władzy i instytucji podejmowania decyzji, stąd częste poczucie bezradności i niezdolności do kontroli nad decyzjami, które wpływają na ich codzienne życie<sup>3</sup>.

Zatem, wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci i młodzieży z rodzin ubogich to wyzwanie społeczne. Zdaniem Mirosława J. Szymańskiego, wyrównywanie szans edukacyjnych w naszych czasach może i powinno być rozpatrywane jako ważny element budowy społeczeństwa demokratycznego. Rozwój demokracji musi opierać się na wolności, poszanowaniu i zapewnieniu możliwości rozwoju obywateli. Duże znaczenie ma realizacja jednego z podstawowych praw, jakim jest prawo do kształcenia i organizowania ku temu odpowiednich warunków na miarę potrzeb i możliwości uczniów. Jest jednym z tych ważnych dóbr, bez których nie można wyobrazić sobie prawidłowego uformowania osobowości młodego człowieka, wła-

---

<sup>2</sup> M. Gmytrasiewicz, *Bezrobocie a edukacja*, Polityka Społeczna, 1991, 2; H. Marzec, *Dziecko w rodzinie z ubóstwem materialnym*, Łowicz 2001; E. Tarkowska, *Szkola wobec ubóstwa i wykluczenia społecznego*, [w:] *Dzieci i młodzież – bariery i szanse rozwojowe*, Bydgoszcz 2006.

<sup>3</sup> Komunikat Komisji Joint Report on Social Inclusion: summarising the results of the examination of the National Action Plans for Social Inclusion (2003-2005), COM(2003)773, s. 9. Podają za: R. Szarfenberg, *Strategia antywykluczeniowa w Unii Europejskiej*, www: szarf.ips.uw.edu.pl [dostęp: 10.04.2014].

ściwego rozwoju każdej jednostki (...) Pozbawienie lub ograniczenie możliwości odpowiedniego kształcenia się dzieci i młodzieży jest tak samo zgubnym, destrukcyjnym i wyniszczającym zjawiskiem jak głód lub niedożywienie, brak biologicznie zdrowego środowiska, pozostawanie w ubóstwie i nędzy<sup>4</sup>.

Francisco Ramirez i Richard Rubinson zwracają uwagę na możliwości pracy szkoły w zakresie integracji społecznej, umożliwiającej wyrównywanie szans edukacyjnych swoich uczniów, zapobiegając wykluczeniu społecznemu<sup>5</sup>. Szkoła – jak twierdzi Czesław Banach – jest środowiskiem kształcenia i wychowania, dlatego powinna zapewnić wszystkim uczniom odpowiednie warunki do wielostronnego rozwoju. Może to czynić, ponieważ jest nośnikiem wartości i doświadczeń, rozumienia świata i ludzi, a także miejscem zaspokojenia potrzeb uczniów, rozwijania ich zainteresowań oraz kształtowania ich postaw, umiejętności i kompetencji<sup>6</sup>.

Kontekst rozważań autorów odnajduje swą interpretację w zadaniach i funkcjach pracy szkoły. W myśl podstawowych założeń funkcjonowania współczesnej szkoły, każdy uczeń jest szczególnym i niepowtarzalnym podmiotem oddziaływań pedagogicznych, który wymaga dogłębnej analizy poznawczej i doboru adekwatnych przedsięwzięć w celu wspierania jego wszechstronnego rozwoju. W takim ujęciu koncepcja pracy szkoły stwarza możliwości holistycznego podejścia do każdego ucznia. Z pragmatycznego punktu widzenia to nie tylko organizowanie warunków na zajęciach szkolnych, w wyniku których pojawiające się bodźce będą miały wpływ na pobudzanie i doskonalenie procesów poznawczych uczniów. To także szereg czynności wspierających rozwój poprzez rozpoznawanie możliwości intelektualnych ucznia, jego uwarunkowań środowiskowych oraz ustalanie strategii działań w kontekście wykorzystania funkcji opiekuńczej, kompensacyjnej, wychowawczej, integrującej – eliminującej wszelkie możliwości stygmatyzacji i wykluczania.

Wyszczególnione funkcje szkoły wskazują na potrzebę rozwoju i zarazem kompensowania wśród uczniów różnego rodzaju deficytów poprzez świadome oddziaływania psychologiczno-pedagogiczne, minimalizujące i zapobiegające w ten sposób niekorzystnym skutkom ich terażniejszej i przyszłej egzystencji. Działalność szkoły w tym zakresie to przede wszyst-

<sup>4</sup> M. Szymański, *Kryzys i zmiana*, Kraków 2001, s. 55.

<sup>5</sup> F.O. Ramirez, R. Rubinson, *Creating members: the political incorporation and expansion of public education*, [w:] *National Development and the World System; Educational Economic and Political Change 1950-1970*, red. J. Meyer, M. Hannan, Chicago 1979, s. 70-79.

<sup>6</sup> Cz. Banach, *Szkoła naszych oczekiwań i marzeń, potrzeb, projekcji i działań od A do Ż*, Poznań 2005, s. 3-4.

kim sprostanie potrzebom i oczekiwaniom uczniów, a tym samym zagwarantowanie możliwości wyrównywania szans w aspekcie edukacyjnym, kulturowym i społecznym. Nadrzędną korzyścią urzeczywistniania idei wyrównywania szans edukacyjnych jest możliwość pełniejszego rozwoju intelektualnego, osobowego i społecznego uczniów, a przez to danie szansy do odnoszenia przez nich sukcesów i odnalezienia się w rzeczywistości społecznej.

Wyrównywanie szans edukacyjnych to szczególnie obszar w myśleniu o inkluzji szkolnej. Może być postrzegany jako jedna z perspektyw dająca możliwość włączenia uczniów w niesegregacyjny proces uspołeczniania się.

### **Inkluzja szkolna uczniów z rodzin ubogich – istota i rozumienie**

W tradycyjnym rozumieniu, inkluzja utożsamiana była najczęściej z ideą pełnego udziału osób niepełnosprawnych w sferze życia publicznego. Kojarzono ją z działaniami wyłącznie na rzecz osób niepełnosprawnych. Dotyczyła stosowania wszelkich form włączających osoby niepełnosprawne do edukacji, rehabilitacji odpowiedniej do istniejących dysfunkcji oraz wspomagania pedagogicznego i terapeutycznego. Powołując się na stwierdzenie Rogera Slee, iż inkluzja to kategoria opozycyjna wobec wykluczania, marginalizacji, segregacji osób odmiennych, odbiegających od normy zdrowotnej, kulturowej, społecznej<sup>7</sup> należy uznać, iż jej znaczenie odnosi się nie tyle do zjawiska niepełnosprawności, ale ogólnie – do problemu równości szans. Zdaniem Tamary Zacharuk, inkluzja porusza kwestie związane z prawem dziecka uczęszczania do szkoły masowej, w której powinno mu się zapewnić wsparcie niezbędne do prawidłowego rozwoju oraz gdzie powinno być szanowane i cenione za to, kim jest<sup>8</sup>. Interpretacja definicji inkluzji zawarta w dokumentach UNESCO *Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All* zwraca uwagę na podnoszenie jakości i czerpanie korzyści z edukacji przez wszystkich uczniów, w tym także z różnych powodów zagrożonych wykluczeniem, oferując wszechstronne wsparcie i wprowadzanie świadczeń dla odpowiednich grup w celu uniknięcia odseparowania ich od rzeczywistości społecznej<sup>9</sup>.

<sup>7</sup> Zob. R. Slee, *Inclusion in practice: does practice make perfect?* Educational Review, 2001, 53, s. 113-123; tegoż, *Limits to and possibilities for educational reform*, International Journal of Inclusive Education, 2006, 10(2-3), s. 109-119.

<sup>8</sup> T. Zacharuk, *Wprowadzenie do edukacji inkluzyjnej*, Siedlce 2008, s. 28.

<sup>9</sup> *Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All*, UNESCO, 2005 <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf> [dostęp: 21.08.2014].

W myślenie o dostrzeganiu potrzeb każdego ucznia wpisuje się także polskie rozporządzenie z 17 listopada 2010 roku. Zwraca ono uwagę na konieczność organizowania pomocy edukacyjno-rozwojowej i wsparcia psychologiczno-pedagogicznego dzieciom i młodzieży o różnych potrzebach, w tym także uczniom ze środowisk zaniedbanych społecznie, kulturowo, związanych z ciężką sytuacją bytową ich rodzin<sup>10</sup>.

Zmiana w zakresie dostrzegania zróżnicowanych potrzeb uczniów i odpowiedniej interwencji dotyczy także dzieci z rodzin o niskim statusie społecznym. Dlatego, w obszar inkluzji wpisuje się także problem uczniów z rodzin ubogich, stanowiąc jeden z paradygmatów złożonej interpretacji znaczenia inkluzji w wymiarze edukacyjnym, kulturowym i społecznym. W takim znaczeniu istotą inkluzji szkolnej staje się upowszechnianie niesegregacyjnego kształcenia, wypływającego ze świadomego działania środowiska szkolnego na rzecz równości szans uczniów z rodzin ubogich. Wyraża się ona we wszechstronnej, dającej możliwość włączenia w przestrzeń społeczną uczniów, mających małe szanse na realizację praw do wszechstronnego rozwoju.

Kluczowym rozwiązaniem – w takim rozumieniu – jest praca szkół nad doskonaleniem działań inkluzyjnych poprzez wsparcie poszczególnych uczniów oraz dostosowanie programów do ich potrzeb. Rozumienie tej kategorii wyraża się przede wszystkim w dostrzeganiu, identyfikacji problemu i dostosowaniu wszelkich warunków i działań w środowisku szkolnym dla uczniów na rzecz równości szans.

Podjęte rozważania wymagają wypracowania holistycznego spojrzenia na uczniów z rodzin ubogich, w którym istotna jest nie tylko pomoc materialna, ale i ogólnorozwojowa, wspierana poprzez profesjonalną i szeroko rozumianą pomoc edukacyjną, kulturową i społeczną. Dla niektórych uczniów szkoła jest jedynym środowiskiem, w którym zachodzi prawidłowy proces socjalizacji i dlatego – na co zwraca uwagę Biała Księga Unii Europejskiej – szkoła musi przystosować się do nowych wymagań i problemów społecznych. Dużo się od niej wymaga, gdyż dużo może ona dać<sup>11</sup>.

W myślenie o urzeczywistnianiu inkluzji szkolnej uczniów z rodzin o niskim statusie społecznym wpisuje się następujący zakres działań:

---

<sup>10</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (DzU nr 228, poz. 1487).

<sup>11</sup> R. Górska, *Biała Księga Komisji Europejskiej: Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, [w:] *Modernizacja edukacji i projekty międzynarodowe*, red. Z. Kruszewski, Płock 2008.

- tworzenie szkoły otwartej, przyjaznej, potrafiącej sprostać aktualnym potrzebom społecznym swoich uczniów;
- upowszechnianie zróżnicowanych form włączających uczniów do życia społecznego, kulturowego i edukacyjnego;
- organizowanie zróżnicowanych form włączających uczniów do życia społecznego, kulturowego i edukacyjnego, polegające przede wszystkim na realizowaniu zaplanowanych długotrwałych działań programowych w zakresie kompensacji dostrzeżonych braków i niedociągnięć. To również ciąg projektowanych zdarzeń edukacyjnych pomagających uczniom w kreowaniu szans i możliwości na przyszłość;
- kreowaniu szans i możliwości uczniów na przyszłość odpowiada – w społeczeństwie demokratycznym – realizacja przez szkołę zasady odpowiedzialności społecznej. W aspekcie włączającym polega ona na organizowaniu warunków do konstruowania wiedzy w sposób łączący dotychczasowe osiągnięcia i doświadczenia osobiste uczniów z wiedzą społeczno-kulturową<sup>12</sup>. Chodzi tu głównie o dostarczanie uczniom pragmatycznych i wartościowych kontekstów edukacyjnych sprzyjających wyzwaniu aktywności w kierunku samowychowania, stawiania i osiągnięcia celów, poszukiwania sposobów wykonywania zadań i rozwiązywania problemów, refleksji nad sobą i nad działaniem;
- podwyższanie świadomości nauczycieli w zakresie konsekwencji życia dzieci w ubóstwie. Okazywanie niestygmatyzujących zachowań wobec uczniów potrzebujących wsparcia egzystencjalnego;
- podtrzymywanie oraz rozszerzanie współpracy pomiędzy szkołą, rodzicami i partnerami lokalnymi w kontekście szerszego spojrzenia na problemy oraz potrzeby uczniów, dążąc do zrównoważonego rozwoju społeczności lokalnej.

W kontekst teoretycznych założeń wpisują się konkretne działania, odnajdujące swe urzeczywistnienie w praktyce szkolnej. Przejawiają się one nie tylko w postaci kompensowania deficytów rozwojowych, ale i zaspokajania niezbędnych potrzeb materialnych uczniów. To także ciąg planowanych warunków szkolnych, gwarantujących niesegregacyjny proces edukacyjny, w którym to uczniowie mają równe szanse – jak ich rówieśnicy – do korzystania z różnych form wszechstronnego rozwoju. Wyznaczają go możliwości poznawania, doświadczania oraz osiągnięcia sukcesu i spojrzenia na siebie przez pryzmat jednostki potrzebnej i niepowtarzalnej. W myśl powyższych

---

<sup>12</sup> Zob. P. Silcock, *New Progressivism*, London 1999; J. Bałachowicz, *Konstruktywizm w teorii i praktyce edukacji*, Edukacja, 2003, 3; L.B. Restrick, *Learning in School and Out*, Educational Researcher, 1987, 16.

rozważań, każdy uczeń ma prawo wzrastać i rozwijać się w takich warunkach, jakie dają mu możliwość poznawania świata, samego siebie poprzez różnego rodzaju działania praktyczne i wyzwalone aktywności. Ważne jest to, aby w centrum wszelkich zabiegów edukacyjnych umieścić aktywnego ucznia, który poprzez „zdobywanie nowych narzędzi w warunkach szkolnych”<sup>13</sup> może uczyć się refleksji nad sobą, która będzie źródłem sprawczości, projektowania i realizowania działań. Zdaniem Michaela Littledyke’a i Laury Huxford, kreowaniu postaw społecznych uczniów może służyć zastosowanie konstruktywistycznych założeń w procesie ich edukacji. Umożliwi to utrzymanie równowagi między osobistą wiedzą dziecka a społeczną ofertą wiedzy i możliwości. Służyć temu mogą programy, w których priorytetowym przedsięwzięciem będzie budowanie indywidualności uczniów poprzez doświadczenie i refleksję<sup>14</sup>. Chodzi o to, aby realizowane założenia programu stały się ofertą edukacyjną organizującą jego uczestnikom wielostronne warunki do konstruowania wiedzy o sobie i świecie w taki sposób, aby każdy z nich miał szansę na poszukiwanie relacji ze światem i odnalezienie swego miejsca w nim. Bowiem jak stwierdza Jerome S. Bruner:

Edukację należy postrzegać jako wspomaganie dzieci i młodzieży w uczeniu się użycia narzędzi do wytwarzania znaczeń i konstruowania rzeczywistości w celu lepszego przystosowania się do świata, w którym żyją, oraz do rozpoczęcia skutecznego procesu jego modyfikacji, zgodnie z własnymi wymaganiami<sup>15</sup>.

W działalność praktyczną inkluzji szkolnej wpisuje się także czujność pedagogiczna, rozumiana jako przeciwdziałanie powstawaniu niekorzystnym zjawiskom segregacji, stygmatyzacji, wyłączenia, czy nawet marginalizacji. Wzmoczona czujność pedagogiczna poparta profesjonalnym oddziaływaniem nauczyciela oraz jego życzliwością i zrozumieniem ułatwi proces urzeczywistniania inkluzji w środowisku szkolnym.

Traktując inkluzję szkolną jako szeroki zakres pragmatycznych i skoordynowanych zadań, nie należy pomijać współpracy szkoły z rodzicami i środowiskiem lokalnym. Szkoła nie może działać w osamotnieniu, ponieważ jest wkomponowana w strukturę środowiskową. Tworzy ją i buduje kapitał społeczny. Scalanie lokalnych sił społecznych z możliwościami środowiska szkolnego stanowią priorytetowe działania wzmacniające demokratyczne więzi w środowisku lokalnym. To także wartościowa strategia sprzyjająca spójnej praktyce inkluzyjnej, włączająca w standard życia spo-

<sup>13</sup> Zob. J.S. Bruner, *Kultura edukacji*, przekł. T. Brzostkowska-Tereszkiewicz, Kraków 2006.

<sup>14</sup> *Teaching the Primary Curriculum for Constructive Learning*, red. M. Littdyke, L. Huxford, London 1998, s. 8.

<sup>15</sup> J.S. Bruner, *Kultura edukacji*, s. 9.



łecznego tych uczniów, którzy dotychczas mieli ograniczone możliwości uczestniczenia w różnych formach aktywności edukacyjnej, kulturowej i społecznej.

## W poszukiwaniu dobrych praktyk

Wyzwaniem społecznym jest urzeczywistnianie inkluzji szkolnej poprzez aktywizowanie lokalnego potencjału na rzecz wspierania rozwoju dzieci i młodzieży z rodzin ubogich. Zatem, jak upowszechnić inkluzję szkolną przy udziale lokalnej polityki społecznej?

Innowacyjne spojrzenie na proces wsparcia rozwoju rodzin i ich dzieci umożliwia program Sure Start, zainicjowany w 1998 roku przez rząd Wielkiej Brytanii. Odpowiedzialność za jego wdrażanie została powierzona samorządom lokalnym. Postulaty zawarte w dokumentach rządowych (*Meeting the childcare challenge; Every Child Matters; Every Child Matters: The Next Steps; Early Years Foundation*) przewidują między innymi: poprawę stanu zdrowia dzieci i ich rodzin, minimalizowanie nierówności szans rozwojowych dzieci, dążenie do pomocy uczniom wykazującym problemy w nauce, udostępnienie rodzinom potrzebujących wsparcia różnych form opieki nad dziećmi do 14. roku życia, zapewnienie przez wszystkie szkoły dostępu do różnych ponadprogramowych usług, z których mogłyby korzystać wszystkie dzieci, zmniejszenie skali ubóstwa wśród dzieci, umożliwienie rodzicom podjęcia nauki i pracy, pomoc rodzicom samotnie wychowującym dzieci w dostępie do pracy i szkoleń.

Postulaty wynikające z programu mają na celu zmienić niekorzystną sytuację rodzin i jednocześnie sprostać wyzwaniom społecznym poprzez dostosowanie ofert do potrzeb środowiska lokalnego. Zaprezentowane założenia przekładają się na konkretne przedsięwzięcia. Oto niektóre z nich<sup>16</sup>:

- upowszechnienie dostępu do placówek przedszkolnych i różnorodnych form opieki wczesnoszkolnej;
- połączenie przedszkoli z ośrodkami pomocy rodzinie (Combined Nursery/Family Centers);
- wczesne diagnozowanie szkolne i wsparcie dla dzieci z trudnościami w nauce oraz problemami emocjonalnymi;

---

<sup>16</sup> J. Schneider i in., *Supporting Children and Families. Lessons from Sure Start for Evidence-Based Practice in Health, Social Care and Education*, London-Philadelphia 2007.

- oferowanie bezpłatnej pomocy dla dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, świadczonej przez lokalne władze oświatowe, opiekę społeczną i służbę zdrowia;

- organizowanie przez szkoły zajęć pozalekcyjnych o charakterze profilaktycznym, korekcyjno-kompensacyjnym i rozwijającym zainteresowania uczniów;

- w programach zajęć pozalekcyjnych oprócz treści dydaktycznych muszą być zawarte aspekty wychowawcze, odnoszące się do rozwoju osobistego, społecznego, emocjonalnego w zakresie nabywania umiejętności komunikacyjnych, stymulujących kreatywne zachowania oraz poznawania i rozumienia otaczającego świata;

- zapewnienie uczniom w środowisku szkolnym dostępu do różnych form aktywności wykraczających poza zwykłą naukę szkolną. Opieka dydaktyczno-wychowawcza w formie oferowanych różnorodnych zajęć szkolnych sprawowana jest od godz. 8:00 do 18:00, łącznie z okresem wakacyjnym, zapewniając dojazd uczniom z najdalszych miejscowości;

- formy sprawowania opieki nazywane są zamiennie klubami pozaszkolnymi, ponieważ opierają się na zasobach szkoły, ale również funkcjonują i w innych centrach gminnych. W ramach takiej formy opieki powoływane są także kluby wakacyjne i organizowane półkolonie;

- niektóre szkoły samodzielnie organizują opiekę nad uczniami, inne zaś wspierane są przez grupy wolontariuszy i współpracują z prywatnymi organizacjami lokalnymi;

- powołanie w środowisku lokalnym grup wsparcia i centrów edukacyjnych, których głównym założeniem jest udzielanie wszechstronnej pomocy rodzicom, np. w formie porad w kwestiach wychowawczych, rozwijanie umiejętności rodzicielskich łącznie z rozdawaniem materiałów i pomocy dydaktycznych oraz wypożyczaniem zabawek dla ich dzieci;

- organizowanie wszechstronnej pomocy finansowej na edukację dzieci (zapomogi, zasiłki).

Charakterystyka programu Sure Start oraz analiza porównawcza wybranych przedsięwzięć wdrażanych w Anglii, Norwegii (Index for Inclusion: developing learning and participation in schools)<sup>17</sup>, Walii (Duffryn Infant School w Newport)<sup>18</sup>, czy nawet w Szkocji (Centrum Rodzinne Greendykes – koncentrujące swoją działalność na wszechstronnej działalności

<sup>17</sup> T. Booth, M. Ainscow, *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*, Published by the Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), 2002. [http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index\\_English.pdf](http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index_English.pdf) [dostęp: 31.08.2014].

<sup>18</sup> [http://www.estyn.gov.uk/inspection\\_reports/Duffryn\\_Infant\\_School\\_November\\_2009.pdf](http://www.estyn.gov.uk/inspection_reports/Duffryn_Infant_School_November_2009.pdf) [dostęp: 31.08.2014].

pomocowej rodzinom i ich najmłodszym potomkom)<sup>19</sup> – upoważnia do stwierdzenia, iż w swoich założeniach mają wspólny cel, którym jest wsparcie rozwoju dzieci i uczniów zapobiegając wykluczeniu społecznemu. Analiza porównawcza wymienionych przedsięwzięć umożliwi wychwycenie i ustalenie wspólnych praktyk w procesie wdrażania strategii minimalizowania nierówności szans rozwojowych dzieci i młodzieży.

- Upowszechnianie strategii poprawy szans edukacyjnych i społecznych poprzez wdrażanie programów systemowych i indywidualnych projektów zainicjowanych przez poszczególne szkoły.

- Przedsięwzięcia mają charakter lokalny, są dostosowane do specyfiki środowisk, potrzeb dzieci i ich rodzin.

- Uczynienie z edukacji wielowymiarowego aspektu wpływającego na poprawę szans społecznych uczniów.

- Szkoły współpracując z organizacjami pozarządowymi i innymi instytucjami lokalnymi wspomagają proces rozwoju i opieki uczniów, dbając o różnorodne ich potrzeby wynikające z problemów, jakie pojawiają się w grupach zagrożonych wykluczeniem społecznym.

- Stosowanie skutecznych form doskonalenia zawodowego nauczycieli z uwzględnieniem zdobywania i poszerzania umiejętności przeprowadzania obserwacji, ustalania wstępnej diagnozy oraz kwestii dotyczącej posiadania wiedzy na temat możliwości stymulowania rozwoju intelektualnego, emocjonalnego i społecznego.

- Określanie przez nauczycieli strategii programowej w zakresie najsukcesywniejszych działań wobec ucznia, koncentrujące się na eliminowaniu różnego rodzaju niedociągnięć, poszerzające zakres współpracy z domem rodzinnym ucznia i angażujące rodziców do wspólnego poszukiwania możliwych rozwiązań.

- Powoływanie centrów edukacyjno-prorodzinnych pełniących funkcję szkoleniową dla rodziców.

Wprawdzie większość programów nie zawiera w swoim tytule „inkluzja”, jednak każdy z nich proponuje formy włączające do standardów społecznych poprzez szkołę i inne instytucje środowiska lokalnego, tworząc zintegrowaną i świadomą działalność opozycyjną wobec wykluczania i marginalizacji dzieci. Opisywane praktyki wskazują również na to, iż szkoła jest ważną instytucją scalającą wspólne zmagania na rzecz minimalizowania nierówności szans uczniów. Skoordynowana działalność szkoły ze śro-

---

<sup>19</sup> M. Rościszewska-Woźniak, *Szkocja – Centrum Rodzinne Greendykes w Edynburgu*, [w:] *Bo jakie początki, takie będzie wszystko*, red. T. Ogrodzińska, Warszawa 2010, s. 65.

dowiskiem lokalnym świadczy o jej zaangażowaniu nie tylko w realizację funkcji dydaktycznej, ale także wychowawczej i opiekuńczej, jako ważnych obszarów wspierających proces edukacyjny i egzystencjalny. Przykłady dobrych praktyk zagranicznych ukazują nie tylko wszechstronne spojrzenie na możliwości strategiczne, ale również mogą być inspiracją do myślenia w zakresie rozwiązywania problemów w kontekście odniesień i zastosowań w konkretnych środowiskach lokalnych w Polsce.

Uczniowie jako młode pokolenie obywateli są beneficjentem działań społecznych nie tylko o zasięgu ogólnopolskim, ale również – na co wskazują wytyczne zawarte w dokumentach europejskich, jak i w dokumencie *Polskiej Strategii Polityki Społecznej* – powinni stać się ważnym odniesieniem w środowisku lokalnym. Na konieczność wzmacniania działań partycypacji środowiskowej dorastającego pokolenia w warunkach ubóstwa materialnego zwraca uwagę nie tylko nakaz moralny, ale w coraz większym stopniu akceptowane i rozpowszechniane w naszym społeczeństwie następujące ideologie i teorie demokratyczne:

- idea społeczeństwa obywatelskiego – zakładająca, że prawa obywateli, ich odpowiedzialność i aktywność w kształtowaniu społeczeństwa to priorytetowe założenia funkcjonowania społeczeństwa;

- koncepcja kapitału ludzkiego – zorientowana na rozwój i wykorzystywanie potencjału jednostek i grup w różnych środowiskach społecznych;

- zasada zrównoważonego rozwoju – informuje, iż celowemu i planowemu dążeniu do zmiany społecznej powinno towarzyszyć zachowanie równowagi w rozwoju wszystkich elementów systemu społecznego oraz w relacjach między nimi;

- zasada inkluzji społecznej – włączająca do systemu społecznego wszystkich bez względu na stan zdrowotny, materialny, płeć itp., zapobiegając w ten sposób wykluczeniu społecznemu i jego konsekwencji<sup>20</sup>.

Upowszechnianiu wymienionym założeniom odpowiada wypracowanie strategii w formie długofalowych programów. Wdrażanie efektywnych programów opartych na partnerstwie lokalnym stanowi jedną z ważnych form wyrównywania szans edukacyjnych i życiowych uczniów. To także dobra inwestycja społeczna w rozwój społeczności lokalnej. Dlatego tak ważne jest, aby programy o takim przesłaniu były wdrażane w środowiskach o niskim kapitale społecznym, na terenach zaniedbanych ekonomicznie i kulturowo, z dużym wskaźnikiem bezrobocia.

---

<sup>20</sup> A. Naumiuk, *Funkcje organizacji pozarządowych ze szczególnym uwzględnieniem organizacji działających na polu pomocy społecznej*, [w:] *Praca socjalna w środowisku lokalnym*, red. M. Bąkiewicz, M. Grewiński, Warszawa 2009, s. 35-36.

W kontekście podjętego problemu ważne jest rozpoznanie i określenie aktualnych warunków wpływających na równość szans uczniów z rodzin ubogich w środowisku szkolnym. Jednak żadne przedsięwzięcie – jak pokazuje analiza porównawcza zagranicznych praktyk i doświadczenia wdrażania programów edukacyjnych – nie jest możliwe bez udziału szkoły i pracujących w niej nauczycieli, którzy współtworzą środowisko szkolne i są kreatorami procesu dydaktycznego, wychowawczego i opiekuńczego. W rozważaniach o inkluzji szkolnej nauczyciele to bardzo ważni partnerzy, ponieważ w każdym z omawianych zakresów działania ich udział i profesjonalne zaangażowanie jest niezbędne.

Zaprezentowana w kolejnym podrozdziale analiza empiryczna z przeprowadzonych badań z zakresu udziału szkoły w procesie inkluzji uczniów z rodzin ubogich dostarczy istotnych informacji, które mogą stanowić również głos w dyskusji na temat: czy inkluzja szkolna uczniów z rodzin ubogich jest w pełni urzeczywistniana, czy jest tylko teoretycznym, egalitarnym założeniem.

### **Szkoła w procesie inkluzji uczniów z rodzin ubogich**

Szukając odpowiedzi na pytanie zawarte w tytule tekstu: Inkluzja szkolna uczniów z rodzin ubogich – iluzja czy rzeczywistość? podjęłam próbę przeprowadzenia diagnozy 25 szkół podstawowych (9 szkół miejskich i 16 szkół wiejskich) funkcjonujących na terenie województwa mazowieckiego, w tym 146 pracujących w nich nauczycieli, z nieznaczną przewagą nauczycieli szkół miejskich. Dobór szkół, szczególnie w środowisku wiejskim, miał charakter celowy. Wyselekcjonowano szkoły funkcjonujące na terenach zaniedbanych ekonomicznie i kulturowo. W badaniach posłużono się metodą sondażu diagnostycznego, z wykorzystaniem techniki wywiadu i techniki ankiety. Wywiad przeprowadzono głównie wśród dyrektorów szkół, a kwestionariusz ankiety rozproszono w grupie dobrowolnie i chętnie angażujących się do badań nauczycieli. Grupę badanych nauczycieli stanowią: 8,2% – nauczyciele stażyści; 21,2% – nauczyciele kontraktowi; 32,8% – nauczyciele mianowani; 37,8% – nauczyciele dyplomowani. Wszyscy legitymują się wykształceniem wyższym z przygotowaniem pedagogicznym.

Celem moich badań jest określenie poziomu urzeczywistniania inkluzji szkolnej uczniów z rodzin ubogich w obszarze myślenia, działania nauczycieli oraz organizowania warunków we współczesnej szkole. Osiągnięciu tego celu posłużyły następujące problemy badawcze:

- Jaka jest świadomość nauczycieli w zakresie wykorzystania niezbędnej wiedzy i umiejętności pedagogicznych do pracy z uczniem z rodziny ubogiej?

- Jakie działania nauczycieli wyznaczają obszar wsparcia uczniów z problemem ubóstwa?

- Jaka jest samoocena nauczycieli w zakresie organizowania profesjonalnego wsparcia uczniom dorastającym w niewystarczających warunkach materialnych swojej rodziny?

- Jakie są propozycje nauczycieli w zakresie wsparcia i uaktywniania różnych form włączających uczniów z rodzin ubogich?

- Jaki jest rzeczywisty zakres działań pomocowych i wsparcia uczniów z rodzin ubogich w szkołach objętych badaniem?

Analiza wyników badań uwidacznia fakt, iż we wszystkich szkołach objętych badaniem z większym lub mniejszym nasileniem nauczyciele dostrzegają uczniów z rodzin ubogich. Interpretacja wypowiedzi respondentów obrazuje również, iż wszyscy nauczyciele wykazują dużą wrażliwość i współczucie dla tej grupy uczniów. Opisując wybrane sytuacje z życia szkoły, niejednokrotnie podają przykłady świadczące o dużej ich wrażliwości i chęci niesienia pomocy.

Organizowaniu wsparcia w warunkach szkolnych powinna towarzyszyć świadomość nauczycieli w zakresie postrzegania problemu i zdawania sobie sprawy z konsekwencji dorastania uczniów w trudnych warunkach materialnych swojej rodziny. To także gotowość nauczyciela do podjęcia konkretnych działań w zakresie identyfikacji ucznia i określenia jego indywidualnych problemów. Podstawowy zakres działań polegał na rozpoznaniu: kogo mamy wspierać i według jakich kryteriów można dokonać właściwej diagnozy w celu ustalenia toku działań wspierających i włączających. Jednakże, aż 72,8% diagnozowanych nauczycieli uważa, iż rozpoznanie takiego ucznia i jego problemów nie wymaga szczególnej procedury diagnostycznej. Ta sama grupa nauczycieli identyfikuje ucznia za pomocą potocznego rozumienia życia w ubóstwie materialnym. Oto niektóre z nich: *zaniedbany; nie korzysta z płatnych wycieczek; nie przynosi drugiego śniadania; nie opłaca składek szkolnych; nie ma, lub posiada słabej jakości pomoce dydaktyczne; nie ma telefonu komórkowego, tabletu; nie ma kontaktów na portalach; chodzi w używanej odzieży, często niemodnej po starszym rodzeństwie; korzysta z bezpłatnego dożywiania*. Pozostali, to jest prawie 30% nauczycieli z najwyższym stażem pedagogicznym, w kontekst identyfikacji ucznia z problemem ubóstwa oprócz jawnych oznak wpisują także dodatkowe elementy podlegające koniecznej diagnozie, które dotyczą osiągnięć edukacyjnych, samopoczucia w szkole i w domu,

relacji interpersonalnych, atmosfery w domu rodzinnym ucznia. Podobne zjawisko można również dostrzec w dziedzinie znajomości przez nauczycieli konsekwencji dorastania dzieci w warunkach ubóstwa swojej rodziny. Tylko 48,8% zwraca bowiem uwagę na wpływ procesu socjalizacji w rodzinie ubogiej na egzystencję w dorosłym życiu w perspektywie niskich aspiracji edukacyjnych, zdobywania mało prestiżowego wykształcenia, zagrożenia bezrobociem, czy nawet powielania sytuacji swojej rodziny. Warto zaznaczyć, iż w tej kategorii myślenia mieszczą się w przeważającej części nauczyciele dyplomowani, mianowani, natomiast rzadziej stażyści i nauczyciele kontraktowi.

W celu organizowania w środowisku szkolnym równych szans uczniom z rodzin ubogich potrzebne jest działanie kompleksowe, w tym nie tylko pomoc rzeczowa, ale także wytworzenie różnych sytuacji, w których uczeń ma możliwość zaistnienia jako osoba ważna, potrafiąca wykazać się posiadaną wiedzą i umiejętnościami. Do aranżowania takich sytuacji niezbędne są kompetencje nauczycieli wspomagane czujnością i wrażliwością pedagogiczną. Tymczasem, jak dowodzą wyniki moich badań, aż 79 nauczycieli, co stanowi 54% ogółu badanych, uważa, że nie jest konieczna wiedza ani szczególnie umiejętności czy kompetencje do pracy z uczniem z rodziny ubogiej. Potwierdzają to wybrane wypowiedzi nauczycieli: *Do pracy z takim uczniem nie jest potrzebna wiedza o biedzie ani szczególne umiejętności, po prostu trzeba chcieć pomóc* (nauczyciel kontraktowy, szkoła wiejska); *Dziecko ubogie da się szybko zauważyć i niepotrzebne są szczególne kompetencje do pracy z nim* (nauczyciel kontraktowy, szkoła wiejska); *Dzieciom z rodzin ubogich należy pomóc finansowo, a to jest rola państwa i różnych instytucji, a nie kwestia pomocy nauczycieli* (nauczyciel mianowany, szkoła miejska). Mniejsza grupa, tj. 67 osób (46% ogółu nauczycieli) jest zdania, iż do pracy z takim uczniem trzeba mieć nie tylko wiedzę na temat konsekwencji dorastania dzieci w warunkach ubóstwa, ale także szczególne podejście, które wynika z posiadanej merytorycznej i metodycznej praktyki. Może ona pomóc w ukierunkowaniu na wybór zróżnicowanych podejść edukacyjnych, dostosowując je do potrzeb uczniów wymagających różnego rodzaju wsparcia. Egzemplifikacją są wybrane wypowiedzi nauczycieli: *Konieczna jest wiedza nauczycielom, jak dostrzec takich uczniów (przecież nie każde dziecko z rodziny ubogiej musi być zaniedbane i musi korzystać z bezpłatnego dożywiania), musimy wiedzieć jak zdiagnozować samopoczucie ucznia w szkole, jak mu pomóc i jak rozmawiać z rodzicami (nie wszyscy rodzice ujawniają swoją biedę i chcą o niej mówić), do jakich instytucji ich pokierować w razie potrzeby* (nauczyciel dyplomowany, szkoła miejska); *Należy posiadać umiejętność psychicznego wsparcia uczniów, budowania ich poczucia własnej wartości, wiary w siebie, pewności, nadziei na przyszłość* (na-

uczyciel dyplomowany, szkoła miejska); *Nauczyciel powinien wiedzieć jak zaprojektować sytuację, aby uczeń z takiej rodziny mógł dowartościować siebie i nabrał pewności do życia* (nauczyciel mianowany, szkoła wiejska); *Szczególnie my nauczyciele szkół wiejskich powinniśmy posiadać obszerną wiedzę na temat możliwości pomocowych uczniom z rodzin ubogich, ponieważ w naszych szkołach nie mamy do pomocy pedagogów. Musimy radzić sobie sami z tymi problemami, ale jak?* (nauczyciel kontraktowy, szkoła wiejska).

Nauczyciele cechujący się doświadczeniem w pracy z uczniami wywodzącymi się z rodzin o niskim statusie społecznym oprócz szczególnej wiedzy w zakresie wsparcia zwracają uwagę na posiadanie odpowiednich cech charakteru, jak: dyskrekcja, empatia, cierpliwość, wrażliwość, budzenie zaufania do uczniów i ich rodziców.

Zróżnicowany kontekst świadomości nauczycieli w zakresie wykorzystania niezbędnej wiedzy pedagogicznej upoważnia do rozpoznania podejmowanych przez nich działań w obszarze wsparcia uczniów z rodzin ubogich w środowisku szkolnym. Z wypowiedzi nauczycieli wynika, iż bardzo rzadko podejmują samodzielne działania na rzecz innego wsparcia jak tylko dydaktyczne, wynikające z trudności w nauce niektórych uczniów. Pomimo tego, że wszyscy nauczyciele w swojej praktyce pedagogicznej zetknęli się z grupą takich uczniów, to tylko 22 respondentów (15% ogółu badanych) twierdzi, że systematycznie prowadzi obserwacje, jak również indywidualne rozmowy. Najczęściej dotyczą one relacji interpersonalnych w grupie rówieśniczej i samopoczucia w szkole. Przyczyną wykorzystania wymienionych metod poznawania wychowanka jest – zdaniem nauczycieli – diagnoza sytuacji lub opracowanie strategii pomagającej przezwyciężyć różnego rodzaju trudności wychowawcze, pojawiające się w klasie szkolnej. Wśród wypowiedzi respondentów można również odnotować takie, które informują o sporadycznych interwencjach wychowawczych, wynikających z niewłaściwych zachowań wobec uczniów z problemem ubóstwa, jak i odwrotnie. Jednakże, nauczyciele najczęściej planują swoją działalność na podstawie zadań wyznaczonych przez program przedmiotowy i szkolny. Jeśli decydują się na inny rodzaj pomocy, to przede wszystkim wsparcie rzeczowe, organizując na przykład różne akcje charytatywne. Przyznają się także, że przynoszą kanapki uczniom, niekiedy wspomagają finansowo wyjazdy szkolne z własnego budżetu, dyskretnie organizują składki klasowe, bądź zwracają się z prośbą do samorządów gminnych – o czym piszą nieliczni – o pomoc finansową dla poszczególnych uczniów. Są to na pewno szlachetne czyny, ale czy wystarczą do pełnego urzeczywistnienia inkluzji szkolnej?

Zaprezentowana analiza wypowiedzi stanowi ważny materiał empiryczny do kolejnej kategorii problemowej, a mianowicie samooceny nauczy-



cieli w zakresie niesienia profesjonalnego wsparcia uczniom dorastającym w niewystarczających warunkach materialnych swojej rodziny. Ta grupa nauczycieli, która nie widzi potrzeby posiadania określonej wiedzy i szczególnych umiejętności do współpracy z uczniem z rodziny ubogiej ocenia najczęściej swój wkład pedagogiczny w stopniu dobrym i wystarczającym. Wskaźniki procentowe w tej grupie nauczycieli przedstawiają się następująco: 11,5% – bardzo dobrze; 37,9% – dobrze; 48,6% – wystarczająco; 2,0% – niezadowolająco.

Odmienną samoocenę prezentują nauczyciele uważający, że do pracy z uczniem dorastającym w warunkach ubóstwa materialnego potrzebna jest wiedza i określone umiejętności psychologiczno-pedagogiczne. Uzyskane wskaźniki procentowe ukazują bardziej krytyczne podejście niż u poprzedników oraz inną strukturę skali samooceny. Żaden nauczyciel nie ocenił swych działań w stopniu bardzo dobrym, 69,9% – dobrze, 37,4% – wystarczająco, a 3,7% – niezadowolająco. Nauczyciele oceniający w ten sposób swoje zaangażowanie i poziom niesienia profesjonalnego wsparcia twierdzą, iż wiedzę oraz umiejętności nabywali na drodze własnych doświadczeń, na zasadzie prób i błędów oraz konsultacji z kolegami o wyższym stażu pedagogicznym. Dość częstym akcentem pojawiającym się w wypowiedziach tej grupy respondentów jest wskazywanie na posiadanie niepełnych umiejętności, które utrudniają im proces zadowolającej współpracy z uczniem i jego rodzicami. Dotyczą one pełnej diagnozy ucznia, współpracy z jego domem rodzinnym, zakresem wsparcia emocjonalnego i opiekuńczego, oddziaływań wychowawczych, łącznie z budowaniem poczucia wartości.

Poziom świadomości nauczycieli i zaobserwowane rzeczywiste warunki w środowisku szkolnym stanowią także wyznacznik ich propozycji w dziedzinie wsparcia i uaktywniania różnych form włączających uczniów w rzeczywistość szkolną i ogólnospołeczną. Wszyscy nauczyciele – na co wskazuje analiza wypowiedzi – są zgodni co do tego, że aktualne wsparcie i pomoc ze strony szkoły wobec uczniów z rodzin defaworyzowanych ekonomicznie są niewystarczające. Nauczyciele głębiej analizujący zjawisko dorastania dzieci w warunkach ubóstwa i dostrzegający niekorzystne konsekwencje życia dla ich przyszłości upatrują w środowisku szkolnym miejsca, w którym można kompensować braki rozwojowe środowiska rodzinnego. Propozycje dotyczą systematycznej pomocy rzeczowej, udziału tych uczniów w różnych formach rozwoju aktywności poznawczej oraz organizowania sytuacji, które doskonalą różne sfery ich osobowości. Dlatego, jako priorytetowe zadanie, umożliwiające włączenie uczniów w rzeczywistość szkolną, wspomniana grupa nauczycieli proponuje wyeliminowanie wszelkich działań stygmatyzujących. Umożliwienie tej grupie uczniów, w równym stopniu

z innymi, korzystania z różnych form zajęć ponadobowiązkowych. W obszarze propozycji odnajdują się nieliczne głosy o organizowanie zajęć pozalekcyjnych, które umożliwiłyby przygotowywanie uczniów do dorosłego życia w kategoriach refleksji nad własnym postępowaniem, rozwijając jednocześnie zamiłowanie do nauki i pracy. Obecnie – jak pisze dyplomowany nauczyciel szkoły miejskiej – *programy nauczania są nadal przepełnione podstawowymi treściami, które musimy zrealizować. Zostaje mało czasu na zagadnienia wychowawcze, społeczne. Moim zdaniem, uczniowie nie są w wystarczającym stopniu przygotowani do rozwiązywania codziennych problemów, a szkoda, ponieważ szkoła dla niektórych uczniów jest jedynym miejscem, w którym mogą się uczyć właściwie iść przez życie.* Na szczególną uwagę zasługuje także kolejna wypowiedź nauczyciela mianowanego szkoły wiejskiej: *Z mojej obserwacji wynika, że szkoła w małym stopniu uczestniczy w wyrównywaniu szans. Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze i pomoc rzeczowa nie rozwiązują do końca problemu dzieci z rodzin ubogich.*

Dla pozostałej grupy nauczycieli, tj. około 50%, wsparcie szkoły wobec uczniów z rodzin ubogich powinno przejawiać się przede wszystkim w zwiększeniu pomocy rzeczowej i finansowej. Prawie połowa z nich zwraca uwagę na konieczność organizowania różnych sytuacji, które włączałyby uczniów do życia społecznego. Bowiem, jak sami twierdzą na podstawie obserwacji, niemożność uczestniczenia tych dzieci w różnych formach edukacji i rekreacji z przyczyn finansowych dyskryminuje je i wyklucza z życia szkoły. Najczęściej, zdaniem nauczycieli, są to następujące formy, z których uczniowie nie zawsze korzystają: wyjazdy na basen, do kina, na wycieczkę, a nawet korzystanie z usług kina objazdowego. Podając różne propozycje o charakterze socjalnym, nie dostrzegają potrzeby realizacji innych przedsięwzięć edukacyjnych oprócz zajęć wyrównawczych i korekcyjno-kompensacyjnych, wynikających z trudności dydaktycznych. W grupie tej są również nauczyciele, którzy uważają, iż zadaniem szkoły nie powinna być troska o przygotowywanie uczniów do rozwiązywania problemów życia codziennego. Do takich czynności, ich zdaniem, przysposabia rodzina. Tylko ona jest odpowiedzialna za przygotowanie swoich dzieci do udziału w życiu społecznym, a szkoła pełni tylko funkcję uzupełniającą.

Rozpoznanie rozbieżności w myśleniu i działaniu nauczycieli w zakresie inkluzji szkolnej uczniów wywodzących się z rodzin o niskim statusie społeczno-ekonomicznym umożliwia przejście do ostatniego etapu analizy empirycznej i udzielenia odpowiedzi na pytanie: Jaki jest rzeczywisty zakres działań pomocowych i wsparcia uczniów z rodzin ubogich w szkołach objętych badaniem?

Badania ukazują, iż nie każde środowisko szkolne w jednoznaczny sposób uaktywnia działania na rzecz minimalizowania skutków dorastania dzieci w rodzinie ubogiej. Charakterystycznym zjawiskiem we wszystkich szkołach objętych badaniem jest utożsamianie wsparcia uczniów z rodziny ubogiej głównie z pomocą rzeczową i finansową, zaś czynnikiem różnicującym jest jej jakość i intensywność. Rzadziej zaś można odnotować informacje o świadomych inicjatywach szkoły na rzecz organizowania nadobowiązkowych zajęć wspierających rozwój społeczny, emocjonalny w zakresie nabywania umiejętności komunikacyjnych, stymulujących kreatywne zachowania oraz budowania wiedzy o sobie i świecie w konstruktywistycznym wymiarze edukacyjnym. We wszystkich szkołach realizowane są zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze, korekcyjno-kompensacyjne z przeznaczeniem dla uczniów posiadających opinie z poradni psychologiczno-pedagogicznej. Jednak nie w każdej szkole mają miejsce zajęcia rozwijające zainteresowania uczniów. Jeśli są realizowane, to rzadko uczęszczają na nie uczniowie z rodzin ubogich. Licniejszą grupę stanowią oni na zajęciach dydaktyczno-wyrównawczych lub korekcyjno-kompensacyjnych.

W perspektywie diagnozowanych środowisk szczególną aktywność wykazują szkoły miejskie, ponieważ zarówno ich dyrektorzy, jak i nauczyciele oprócz ofert pomocowych, przewidzianych możliwościami socjalnymi państwa, wskazują na dodatkową różnorodność pomocową oferowaną uczniom poprzez organizowanie akcji charytatywnych, wolontariatu przy współdziałaniu środowiska szkolnego, jednostek samorządowych, organizacji pozarządowych i studentów. Zjawiskiem charakterystycznym wynikającym z diagnozy jest to, iż tylko jedna spośród 25. szkół – wzorem dobrych praktyk zagranicznych – we współpracy i współdziałaniu z innymi instytucjami pozarządowymi i samorządowymi jest inicjatorem organizowania uczniom wielozakresowego wsparcia. Działająca świetlica w szkole miejskiej pełni funkcję nieodpłatnej formy edukacyjno-opiekuńczej, w której uczniowie mają możliwość korzystania z jej ofert od poniedziałku do piątku w godzinach popołudniowych. Pod opieką nauczycieli i wychowawców uczniowie mają możliwość odrabiania pracy domowej, uczestniczenia w różnych formach zajęć: wyrównawczych, korekcyjno-kompensacyjnych, socjoterapeutycznych, rozwijania zainteresowań (zajęcia sportowe, teatralne, kulinarne, informatyczne, plastyczne). Wsparcie edukacyjne i opiekuńcze grupy uczniów wzbogacone jest pomocą materialną i żywnościową.

Według ekspertów problemu<sup>21</sup>, obszarem znacznie obciążonym zjawiskiem dziedziczenia biedy, powracania fali ubóstwa, czy pojawiania się no-

<sup>21</sup> Zob. E. Tarkowska (red.), *Zrozumieć biednego. O dawnej i obecnej biedzie w Polsce*, Warszawa 2000; tejże, *Co wiemy i czego nie wiemy o polskiej biedzie*, [w:] *Co nas łączy, co nas dzieli?* red. J. Mucha, E. Narkiewicz-Niedbalec, M. Zielińska, Zielona Góra 2008; A. Szukielojć-

wej biedy jest środowisko wiejskie. Tymczasem, jak pokazują badania, w szkołach wiejskich rola wsparcia przejawia się głównie w realizowaniu podstaw socjalnych odgórnie zagwarantowanych przez państwo, przekazywaniu informacji o uczniach potrzebujących pomocy do wyspecjalizowanych oddziałów samorządu gminnego – ośrodka pomocy, którego rezultatem jest przyznanie bezpłatnych posiłków i stypendiów socjalnych oraz innych możliwości pomocy materialnej, które oferują samorządy lokalne.

Podsumowując, należy stwierdzić, iż nauczyciele to ważne osoby w procesie urzeczywistniania inkluzji szkolnej, ponieważ w wielu przypadkach mogą być i są inicjatorami wartościowych ofert edukacyjnych wspierających proces wszechstronnego rozwoju uczniów. Poziom wiedzy społeczności szkolnej – w tym nauczycieli – jest etapem wyjściowym do głębszego rozumienia i szerszej świadomości w zakresie wyznaczania perspektyw działań inkluzyjnych w środowisku szkolnym. Tymczasem z badań wynika, że wydawane przez nauczycieli opinie i ujawniane refleksje ukazują nie tylko zróżnicowany poziom ich świadomości. Wypowiedzi nauczycieli, ugruntowane bezpośrednią obserwacją, ukazują także ograniczone możliwości i zarazem niedociągnięcia w zakresie możliwości organizowania równych szans uczniom w warunkach funkcjonowania szkoły. Różnorodność myślenia i działania nauczycieli oraz niedoskonałość warunków szkolnych mogą być barierami w urzeczywistnianiu inkluzji szkolnej uczniów z rodzin dotkniętych problemem ubóstwa.

### **Bariery w urzeczywistnianiu inkluzji szkolnej uczniów z rodzin ubogich – wnioski z badań**

Urzeczywistnianie inkluzji w środowisku szkolnym uczniów z rodzin ubogich wymaga zintegrowanych przedsięwzięć dydaktyczno-wychowawczo-opiekuńczych, gwarantujących możliwości wyrównywania szans w aspekcie edukacyjnym i społecznym, dając tym samym możliwość włączenia się uczniom w szeroko rozumianą aktywność społeczną. Czesław Kupisiewicz w licznych raportach oświatowych powstałych w drugiej połowie XX wieku zwraca uwagę na występowanie nierówności społecznych w środowisku szkolnym, zaznaczając jednocześnie, iż łagodzenie ich skutków stało się wyzwaniem oraz stałym elementem wszystkich propozycji

i projektów oświatowych<sup>22</sup>. Także priorytetowym założeniem reformy z 1999 roku było: świadoma polityka oświatowa w zakresie zwiększenia możliwości kształcenia dzieci, młodzieży i dorosłych, pomoc materialna, wsparcie poprzez działalność środowisk lokalnych oraz świadome i zaplanowane oddziaływania szkoły w kierunku minimalizowania nierówności edukacyjnych<sup>23</sup>.

Zatem, czy ambitne założenia reformy w kierunku minimalizowania nierówności społecznych odnajdują odzwierciedlenie w efektach pracy współczesnej szkoły? Czy szkoły potrafią sprostać aktualnym problemom społecznym swoich uczniów? Odpowiedzi na postawione pytania można udzielić już na podstawie wyników pierwszych badań przeprowadzonych w 2005 roku, a więc po sześciu latach wdrażanej reformy. Badania były realizowane w ramach projektu „System edukacji wobec ubóstwa i wykluczenia społecznego” przez Elżbietę Tarkowską, Katarzynę Górniak, Agnieszkę Kalbarczyk, pod kierunkiem Stanisławy Golimowskiej. Badanie umożliwiło Autorkom sformułowanie wniosku, iż szkoły ujawniły w ukrytym programie szereg niekorzystnych zjawisk, polegających nie tyle na wyrównywaniu szans, co na pogłębianiu zróżnicowania – nie na ich integracji, lecz na różnych postaciach wykluczania i stygmatyzacji<sup>24</sup>.

Mały głos w dyskusji mogą także stanowić wnioski z moich badań, których znaczenie może mieć wpływ na hamowanie procesu inkluzji szkolnej uczniów z rodzin o niskim statusie społecznym. Przeprowadzona diagnoza w szkołach podstawowych, w konfrontacji z analizą przedsięwzięć i programów wyrównujących szanse edukacyjne w różnych krajach Europy, umożliwiła sformułowanie poniższych wniosków.

- Szkoły w większości rozpatrywanych przypadków – w porównaniu z zaprezentowanymi praktykami zagranicznymi – nie mają programów wyrównujących szanse uczniów. Ofertami w ramach propagowania idei wyrównywania szans są bezpłatne obiady, zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze i korekcyjno-kompensacyjne, wyprawki szkolne, a więc obowiązkowe i powszechnie stosowane wsparcie. Zjawiskiem charakterystycznym był udział niektórych szkół w programach unijnych z zakresu wyrównywania

---

<sup>22</sup> Cz. Kupisiewicz, *Projekty reform edukacyjnych w Polsce. Główne tezy i wpływ na funkcjonowanie szkolnictwa*, Warszawa 2006.

<sup>23</sup> Zob. U. Tyluś, *Wyrównywanie szans edukacyjnych jako aktualny problem społeczny*, [w:] *Edukacja – wczoraj, dziś i jutro* – t. III, red. E. Jagiełło, R. Matysiuk, U. Tyluś, *Dyskurs wokół wybranych problemów społecznych i oświatowych*, Siedlce 2012, s. 92-115.

<sup>24</sup> E. Tarkowska, „Nie masz kasy, jesteś nikim”. *O pogłębianiu nierówności przez szkołę*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty* – t. 4, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk 2008, s. 403.

szans, ale to w dosłownym znaczeniu „był”, ponieważ wraz z zakończeniem realizacji programów szersza działalność nie ma już miejsca.

- Brakuje stałej współpracy pomiędzy szkołą a środowiskiem lokalnym na rzecz uaktywniania inkluzji szkolnej. Współpraca szkół z potencjalnymi partnerami lokalnymi i samorządami gminnymi ma przeważnie charakter jednostronny, polegający na wsparciu finansowym swoich uczniów.

- Szerszy zakres działań pomocowych – choć jeszcze niewystarczający – dla uczniów z rodzin ubogich oferują szkoły miejskie w porównaniu z możliwościami szkół wiejskich. Szkoły miejskie oprócz podstawowego wsparcia wyznaczonego możliwościami socjalnymi państwa organizują dodatkowe zajęcia świetlicowe w ramach działalności wolontariatu. Jednak wszelkie działania – zarówno w szkołach miejskich, jak i wiejskich – są organizowane z przewagą pomocy socjalnej, charytatywnej i tradycyjnych zajęć edukacyjnych (zajęcia wyrównawcze, korekcyjno-kompensacyjne, świetlicowe), nie biorąc pod uwagę przedsięwzięć programowych wspierających proces wychowania i samowychowania.

- Poziom wiedzy i świadomości nauczycieli w dziedzinie postrzegania oraz niesienia wsparcia uczniom dorastającym w warunkach ubóstwa materialnego jest zróżnicowany, z przewagą potocznego rozumienia zjawiska ubóstwa. Koncentrowanie się głównie na pomocy rzeczowej i finansowej uniemożliwia kompensowanie innych deficytów i braków występujących w rodzinnym środowisku ucznia.

- Zróżnicowanemu poziomowi świadomości nauczycieli towarzyszą zróżnicowane problemowo działania, podejścia i propozycje w zakresie wzmacniania działań dydaktyczno-opiekuńczo-wychowawczych. Charakterystyczną cechą w pracy nauczycieli jest nastawienie na realizację funkcji dydaktycznej jako najważniejszego aspektu edukacyjnego, traktując go jako dyspozycję transferową przenoszącą poziom zdobytej wiedzy i umiejętności na kształtowanie i doskonalenie sfery osobowości.

- Wszyscy badani nauczyciele dostrzegają problem ubóstwa w szkole. Jednak – jak twierdzą niektórzy – doświadczenie pedagogiczne kreuje ich pragmatyczność działań, a nie wiedza i umiejętności wyjściowe nabyte w toku kształcenia wyższego. Ta grupa nauczycieli ma także wyższe oczekiwania względem ośrodków doskonalenia zawodowego i wyższych uczelni w zakresie przygotowywania do pracy z uczniem z rodziny ubogiej, wymieniając te dziedziny, które obecnie sprawiają im najwięcej problemów: diagnoza, możliwe formy współpracy z domem rodzinnym ucznia, zakres wsparcia emocjonalnego i opiekuńczego, zakres oddziaływań wychowawczych łącznie z budowaniem poczucia wartości.

- Samoocena nauczycieli w zakresie pracy z uczniem dorastającym w niewystarczających warunkach materialnych swojej rodziny jest zróżnicowana. Czynnikiem różnicującym staje się sposób rozumienia istoty ubóstwa i znajomość konsekwencji dorastania dzieci w jego warunkach. Biorąc pod uwagę, im wyższa świadomość nauczyciela, tym niższa ocena odnośnie jego zaangażowania i szkoły w proces inkluzji uczniów z rodzin ubogich.

- Badania autorki niniejszej pracy uwidaczniają fakt, że im wyższy poziom wiedzy i świadomości społeczności szkolnej, tym bogatsza inicjatywa i szerszy zakres działań wspierających uczniów z rodzin ubogich.

Edukacja instytucjonalna to nie przywilej w obecnych czasach, a demokratyczne wyzwanie oświatowe i społeczne. Dlatego, współczesne szkoły powinny mieć swój udział w minimalizowaniu nierówności społecznych. Powinny w równym stopniu uwzględniać możliwości rozwojowe i konteksty społeczne swoich uczniów. Można to rozpocząć od budowania wiedzy i kształtowania świadomości osób odpowiedzialnych za proces dydaktyczny, wychowawczy i opiekuńczy w środowisku szkolnym, a za przykładem praktyk zagranicznych – wdrażać programy nie tylko zainicjowane systemowo, ale również autorskie, wynikające z możliwości szkół i aktualnych potrzeb dzieci i młodzieży, przy wsparciu środowiska lokalnego, samorządów lokalnych i środków unijnych.

Wprawdzie wnioski z badań dotyczą niewielkiego wycinka rzeczywistości, bo tylko 25 szkół i pracujących w nich nauczycieli, to jednak tworzą podstawy do wiedzy praktycznej, koniecznej do ustalenia racjonalnych przedsięwzięć. Wnioski z badań upoważniają także do stwierdzenia, iż inkluzja szkolna uczniów z rodzin ubogich jest raczej w perspektywie nadziei aniżeli dokonań. Należy ona do obszaru myślenia nad profesjonalnym doskonaleniem kwestii merytorycznej i organizacyjnej, a więc stanowi nadal egalitarystyczne, ważne wyzwanie oświatowe i społeczne.

## BIBLIOGRAFIA

- Banach Cz., *Szkoła naszych oczekiwań i marzeń, potrzeb, projekcji i działań od A do Ż*, Oficyna Ekonomiczna Wydawnictwa eMPI<sup>2</sup>, Poznań 2005.
- Balachowicz J., *Konstruktywizm w teorii i praktyce edukacji*, Edukacja, 2003, 3.
- Booth T., Ainscow M., *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*, Published by the Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), 2002. [http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index English.pdf](http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf) [dostęp: 31.08.2014].
- Bruner J.S., *Kultura edukacji*, przekł. T. Brzostkowska-Tereszkiewicz, Universitas, Kraków 2006.

- Emanuelsson I., *Integration and segregation – inclusion and exclusion*, International Journal of Educational Research, 1998, 29.
- Gmytrasiewicz M., *Bezrobocie a edukacja*, Polityka Społeczna, 1991, 2.
- Góralaska R., *Biała Księga Komisji Europejskiej: Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, [w:] *Modernizacja edukacji i projekty międzynarodowe*, red. Z. Kruszewski, Wydawnictwo Naukowe Novum, Płock 2008.
- Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All*, UNESCO, 2005 <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf> [dostęp: 21.08.2014].
- [http://www.estyn.gov.uk/inspection\\_reports/Duffryn\\_Infant\\_School\\_November\\_2009.pdf](http://www.estyn.gov.uk/inspection_reports/Duffryn_Infant_School_November_2009.pdf) [dostęp: 31.08.2014].
- Komunikat Komisji Joint Report on Social Inclusion: summarising the results of the examination of the National Action Plans for Social Inclusion (2003-2005), COM(2003)773.
- Kupisiewicz Cz., *Projekty reform edukacyjnych w Polsce. Główne tezy i wpływ na funkcjonowanie szkolnictwa*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Marzec H., *Dziecko w rodzinie z ubóstwem materialnym*, MWSH-P, Łowicz 2001.
- Naumiuk A., *Funkcje organizacji pozarządowych ze szczególnym uwzględnieniem organizacji działających na polu pomocy społecznej*, [w:] *Praca socjalna w środowisku lokalnym*, red. M. Bąkiewicz, M. Grewiński, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2009
- Ramirez F.O., Rubinson R., *Creating members: the political incorporation and expansion of public education*, [w:] *National Development and the World System; Educational Economic and Political Change 1950-1970*, red. J. Meyer, M. Hannan, University of Chicago Press, Chicago 1979.
- Restrick L.B., *Learning in School and Out*, Educational Researcher, 1987, 16.
- Rościszewska-Woźniak M., *Szkocja – Centrum Rodzinne Greendykes w Edynburgu*, [w:] *Bo jakie początki, takie będzie wszystko*, red. T. Ogrodzińska, Fundacja Rozwoju Dzieci im. Jana A. Komeńskiego, Warszawa 2010.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (DzU nr 228, poz. 1487).
- Schneider J., Avis M., Leighton P., Kingsley J., *Supporting Children and Families. Lessons from Sure Start for Evidence-Based Practice in Health, Social Care and Education*, London-Philadelphia 2007.
- Silcock P., *New Progressivism*, Falmer Press, London 1999.
- Slee R., *Inclusion in practice: does practice make perfect?* Educational Review, 2001, 53.
- Slee R., *Limits to and possibilities for educational reform*, International Journal of Inclusive Education, 2006, 10(2-3).
- Szarfenberg R., *Strategia antywykluczeniowa w Unii Europejskiej*, [www.szarf.ips.uw.edu.pl](http://www.szarf.ips.uw.edu.pl) [dostęp: 10.04.2014].
- Szukielój-Bieńkuńska A., *Ubóstwo w Polsce. Zasięg i społeczne zróżnicowanie*, [w:] *Księga Ubogich*, red. E. Wrońska, Wydawnictwo BRPO, Warszawa 2009.
- Szymański M., *Kryzys i zmiana*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2001.
- Tarkowska E. (red.), *Zrozumieć biednego. O dawnej i obecnej biedzie w Polsce*, Wydawnictwo Typografia, Warszawa 2000.
- Tarkowska E., *Szkoła wobec ubóstwa i wykluczenia społecznego*, [w:] *Dzieci i młodzież – bariery i szanse rozwojowe – materiały z konferencji zorganizowanej przez Rzecznika Praw*



- Dziecka i Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, oprac. Biuro Rzecznika Praw Dziecka, Bydgoszcz 2006.
- Tarkowska E., *Co wiemy i czego nie wiemy o polskiej biedzie*, [w:] *Co nas łączy, co nas dzieli?* red. J. Mucha, E. Narkiewicz-Niedbalec, M. Zielińska, Wydawnictwo Polskiego Towarzystwa Socjologicznego, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2008
- Tarkowska E., „*Nie masz kasy, jesteś nikim*”. *O pogłębianiu nierówności przez szkołę*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty* – t. 4, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2008.
- Teaching the Primary Curriculum for Constructive Learning*, red. M. Littidye, L. Huxford, David Fulton Publishers, London 1998.
- Tyłuś U., *Wyrównywanie szans edukacyjnych jako aktualny problem społeczny*, [w:] *Edukacja – wczoraj, dziś i jutro* – t. III, red. E. Jagiełło, R. Matysiuk, U. Tyłuś, *Dyskurs wokół wybranych problemów społecznych i oświatowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego w Siedlcach, Siedlce 2012.
- Ubóstwo ekonomiczne w Polsce w 2013 roku* (na podstawie badania budżetów gospodarstw domowych). Informacja sygnałna, GUS, Departament Badań Społecznych i Warunków Życia, Warszawa [https://WWW.stat.gov.pl/.../gfx/.../wz\\_ubostwo\\_ekonomiczne\\_w\\_polsce\\_w\\_2013.pdf](https://WWW.stat.gov.pl/.../gfx/.../wz_ubostwo_ekonomiczne_w_polsce_w_2013.pdf) [dostęp: 17.07.2014].
- Zacharuk T., *Wprowadzenie do edukacji inkluzyjnej*, Pedagogium, Instytut Badań Edukacyjnych, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce 2008.



TOMASZ GMEREK

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza  
w Poznaniu*

## POLITYKA EDUKACYJNA I JĘZYKOWA WOBEC MNIEJSZOŚCI SAMI W NORWEGII

ABSTRACT. Gmerek Tomasz, *Polityka edukacyjna i językowa wobec mniejszości Sami w Norwegii* [Education and Language Policy Towards Sami Minority in Norway]. *Studia Edukacyjne* nr 38, 2016, Poznań 2016, pp. 187-214. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-3013-7. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.38.12

The article is devoted to the discussion of education and language policy as factors of ethnic assimilation and on the other hand as a factor of the revitalization of an indigenous culture. The study analyses the position of the Sami language and culture in the education system in Norway. It focuses on language as the main cultural factor of Sami ethnic identity. The author emphasizes the assimilation and marginalization process of the minority language policy in Norway and the possibilities of language revitalization in contemporary Sami society.

**Key words:** Sami, education, language, policy, discrimination, assimilation, revitalization, minority

### Wstęp

Północne tereny Półwyspu Skandynawskiego od tysięcy lat zamieszkiwane są przez Samów (Lapończyków). Osiedli oni w trzech krajach skandynawskich (Norwegii, Szwecji i Finlandii) oraz w Federacji Rosyjskiej (na Półwyspie Kolskim). Ich liczba w każdym z wymienionych krajów jest zróżnicowana. Współcześnie, według szacunków, żyje około 70-80 tysięcy przedstawicieli tego ludu, z czego blisko 20 tysięcy w Szwecji, 40-50 tysięcy w Norwegii, 6-8 tysięcy w Finlandii i około 2000 w Rosji<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Por. *Antalet samer i Sápmi*, Samiskt Informationscentrum, adres internetowy: [www.samer.se](http://www.samer.se)

Polityka państw skandynawskich od setek lat zorientowana była na asymilację Samów w nurt dominującej kultury. W początkowym okresie uosabiały ją procesy chrystianizacji. Kolejny etap stanowiły procesy indoktrynacji państwowej (norwegizacji, szwedyzacji, czy finnizacji). Prowadzone były one za pośrednictwem różnorodnych instytucji państwowych – w szczególności zaś systemu edukacji<sup>2</sup>. Współczesne przemiany w sposobie życia Samów (coraz większa asymilacja w społeczeństwa skandynawskie) stanowią zagrożenie dla tożsamości tej grupy etnicznej. Dostrzegalny kryzys, jaki w globalnym świecie dotyka wiele lokalnych kultur, szczególnie widoczny jest w odniesieniu do kwestii języka. Procesy asymilacji w państwach skandynawskich spowodowały destrukcję tradycyjnych społeczności i nieomal całkowite wyrugowanie języka lapońskiego z użycia<sup>3</sup>.

Samowie w krajach skandynawskich mają własne organizacje, będące ich reprezentacjami politycznymi. We wszystkich trzech krajach funkcjonują lapońskie parlamenty, które dbają o sprawy lapońskie na forum państwowym. Z kolei, Samowie w Rosji zrzeszeni są w ramach własnej organizacji pozarządowej<sup>4</sup>. Generalnie, Samowie w krajach skandynawskich nie dysponują własnym terytorium, a region kulturowy *Sápmi* (obejmujący ziemie tradycyjnie, historycznie zajmowane przez Samów) stanowi raczej pojęcie symboliczne, niż odnoszące się do realiów politycznych<sup>5</sup>.

W Norwegii parlament lapoński (lap. *Sámediggi*, norw. *Sametinget*) rozpoczął działalność w 1989 roku w Kautokeino, w obecności norweskiego króla. Stanowi on tam organizację wyłanianą w demokratycznych wyborach, a jego celem jest rozwijanie prawa do samorządności oraz samostanowienia<sup>6</sup>.

Ponadto, warto zauważyć, że choć współcześnie działania organizacji lapońskich stają się coraz bardziej zorganizowane (posiadając przy tym wsparcie ze strony instytucji państwowych), to jednak dostrzegalny jest proces systematycznego zmniejszania się liczby osób używających języka lapońskiego<sup>7</sup>. Jedną z przyczyn tego zjawiska są możliwości i ograniczenia

<sup>2</sup> H. Minde, *Assimilation of the Sami – Implementation and Consequences*, Acta Borealia, 2003, 20, 2, s. 131; D. Lindmark, *Pietism and Colonialism. Swedish Schooling in Eighteenth-century Sápmi*, Acta Borealia, 2006, 23, 2, s. 116-117.

<sup>3</sup> V.-P. Lehtola, *The Sami People – Traditions in Transition*, Jyväskylä 2002, s. 62.

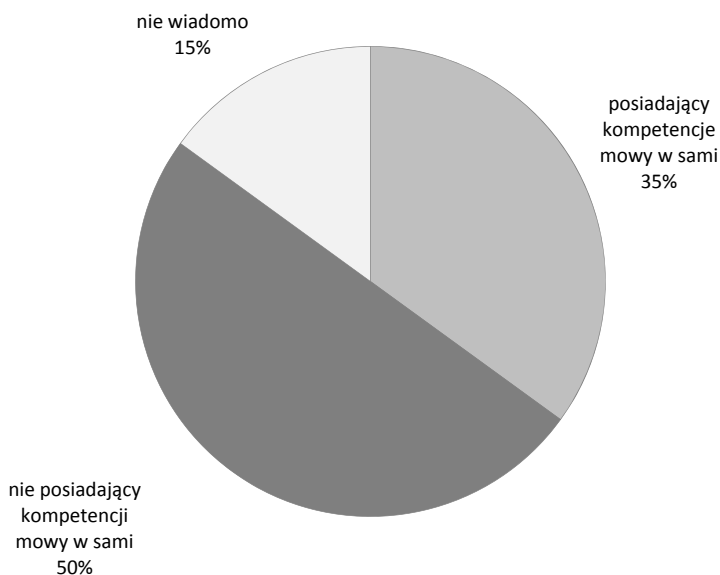
<sup>4</sup> J. Strömngren, *Sápmi Sweden*, [w:] *The Indigenous World 2010*, red. C. Mikkelsen, Copenhagen 2010, s. 26.

<sup>5</sup> J. Eriksson, K. Karppi, *Conclusion: Continuity and change in state-Saami relations*, [w:] *Conflict and Cooperation in the North*, red. K. Karppi, J. Eriksson, Umeå 2002, s. 371-373.

<sup>6</sup> O.H. Magga, *The Saami Parliament: Fulfillment of self-determination?* [w:] *Conflict and Cooperation*, s. 299-301.

<sup>7</sup> C. Javo i in., *Parental Values and Ethnic Identity in Indigenous Sami Families: A Qualitative Study*, Family Process, 2003, 42, 1, s. 162.

w sferze uzyskiwania sukcesu życiowego dzieci mniejszości. Język norweski i znajomość angielskiego dostarcza o wiele większych możliwości życiowych. Z drugiej strony, pojawia się wyraźny konflikt wartości pomiędzy normami i wzorcami zachowań reprezentowanymi przez tradycyjną kulturę i tymi powiązаныmi z globalnymi dyskursami popkulturowymi. Sposoby wyrażania siebie i swoich emocji przez współczesnych nastolatków są połączone z używaniem języka norweskiego czy angielskiego, co stanowi kolejny czynnik porzucania języka lapońskiego.



Ryc. 1. Szacunkowa\* liczba Samów posiadających kompetencje w zakresie mowy w języku lapońskim

(źródło: H. Rydving, *Language proficiency and Ethnicity: The Sami Case*, [w:] *Circumpolar Ethnicity and Identity*, red. T. Irimoto, T. Yamada, Osaka 2004, s. 360)

\* - liczba osób mówiących w języku sami jest trudna do zweryfikowania zarówno ze względu na szacunkową liczbę reprezentantów społeczności Samów, jak i nieokreślone kryteria definiowania używających języka sami.

Celem niniejszego artykułu jest analiza wybranych kontekstów norweskiej polityki edukacyjnej wobec Samów. Nacisk położono na ukazanie przemian w sferze polityki względem tej mniejszości tubylczej - z perspektywy historycznej i społecznej. Artykuł stanowi przede wszystkim prezentację reform w sferze szkolnictwa dla Samów w kilku ostatnich dekadach XX wieku i na początku wieku XXI.

## Edukacja jako instrument polityki asymilacji Lapończyków w Norwegii

Można stwierdzić, iż norweska polityka edukacyjna od setek lat zorientowana była na asymilację Samów w nurt dominującej kultury. W początkowym okresie uosabiała ją procesy chrystianizacji. V.D. Rust zauważa w tym kontekście, że

przez setki lat Norwegowie próbowali wykorzenić animistyczne praktyki religijne Lapończyków. Specjalne chrześcijańskie szkoły z internatem były tworzone dla nich już w szesnastym wieku<sup>8</sup>.

Także w wieku siedemnastym celem szkolnictwa w Norwegii była chrystianizacja (Samowie żyli niejako na marginesie kultury norweskiej). W tym czasie

chodziło bardziej o to, żeby Lapończycy nawrócili się i zostali chrześcijanami, niż o „nawrócenie” po to, aby stali się Norwegami, a zatem aż do końca wieku XVII kwestia języka nie stanowiła jeszcze żadnego problemu.

Dopiero około roku 1700 – jak piszą O. Vorren i E. Manker:

wytworzyła się inna linia postępowania i od tego czasu praca oświatowa tkwiła niejako w „próżni”, między oświatą dla Lapończyków w ich własnym języku a nauczaniem ich po norwesku. Zmieniało się także podejście ludzi na stanowiskach w administracji państwowej do kwestii językowej i sprawy narodowych mniejszości<sup>9</sup>.

Trzeba w tym miejscu wyraźnie zauważyć, iż w osiemnastym wieku wyraźniejsza stała się – nie tylko w Norwegii – dyskryminacja Samów ze względu na język. W Norwegii język lapoński (dotychczas nauczany w szkołach) zastąpiony został duńskim w roku 1773.

Można stwierdzić, że począwszy od osiemnastego wieku Norwegia prowadziła wobec Samów świadomą politykę asymilacyjną. Przechodziła ona kolejne fazy, w których formowała się również polityka edukacyjna wobec Lapończyków<sup>10</sup>. W wielu przypadkach oparta była ona na poglądach darwinowskich, w których relacje społeczne interpretowane są na zasadzie walki różnych sektorów społeczeństwa ze sobą. W tym kontekście „niższe” kultury skazane są na zagładę. Już w 1851 roku w lapońskich szkołach zaka-

---

<sup>8</sup> V.D. Rust, *The Democratic Tradition and the Evolution of Schooling in Norway*, New York 1989, s. 85.

<sup>9</sup> O. Vorren, E. Manker, *Lapończycy*, Warszawa 1980, s. 166.

<sup>10</sup> H. Minde, *Assimilation of the Sami*, s. 126-132.

ziano nauki w języku sami. Ponadto, we wszystkich internatach, w których przebywały lapońskie dzieci zabraniano im rozmawiać ze sobą w tym języku – obowiązywał wyłącznie język norweski. W ramach poszczególnych szkół dokonywano także segregacji dzieci w zależności od tego, czy pochodziły z rodzin hodowców reniferów czy z rodzin prowadzących osiadły tryb życia w (na poły zurbanizowanych) obszarach regionu Finnmark<sup>11</sup>. V.-P. Lehtola zauważa przy tym, iż w norweskiej polityce asymilacji istniało wiele trendów. Pierwszy z nich związany był z norweską polityką kolonizacji terenów należących do Samów (osadnictwem i związanym z nim wydziedziczeniem Lapończyków z ich własności i prawa do ziemi). Z kolei drugi dotyczył polityki edukacyjnej (i związanego z nią zakazu używania języka sami). W ramach tego drugiego trendu można wyróżnić dwie główne strategie asymilacji. Pierwsza z nich to *aktywny kolonializm*. Strategia ta zakładała asymilację Samów w społeczeństwo norweskie i zmierzała do wymazania języka lapońskiego. Z kolei druga strategia – *stopniowy kolonializm* – polegała na cywilizowaniu Samów za pośrednictwem religii chrześcijańskiej i kierowaniu ich w nurt języka i kultury norweskiej (dopuszczała ona jednak czytanie tekstów religijnych w języku lapońskim)<sup>12</sup>. Warto dodać, iż Nowy Testament przetłumaczony został na język lapoński już w 1755 roku, natomiast cała Biblia – w 1811 roku<sup>13</sup>.

Wraz z uzyskaniem przez Norwegię niepodległości od Szwecji w 1905 roku, nasiliły się tendencje zmierzające do stworzenia niezależnego narodu norweskiego oraz wspólnej, narodowej tożsamości (opartej na kulturze wiejskiej południowej Norwegii oraz historycznym dziedzictwie wikingów). W tym kontekście, Samowie (koczownicy – przekraczający wielokrotnie północne granice) zaczęli być postrzegani jako zagrożenie dla jedności narodu norweskiego. W tym samym czasie stanowili oni ponadto widoczną grupę etniczną i językową w północnych obszarach Norwegii<sup>14</sup>. W rezultacie – jak zauważa R. Bernard:

głównym politycznym celem stało się uczynienie Lapończyków Norwegami, zarówno w sferze kultury jak i tożsamości – mieli być lojalni wobec narodu norweskiego.

---

<sup>11</sup> T.G. Svensson, *Education and the Struggle for Adequate Cultural Competence in the Modern World: the Sami Case*, [w:] *Education and Cultural Differences. New Perspectives*, red. D. Ray, D.H. Poonwassie, New York 1992, s. 49.

<sup>12</sup> V.-P. Lehtola, *The Sami People*, s. 44-45.

<sup>13</sup> H. Beach, *The Saami of Lapland Lapland. The Minority Rights Group, Report No 55*, London 1988, s. 5.

<sup>14</sup> T. Trosterud, *Language Assimilation During the Modernisation Process: Experiences from Norway and North-West Russia*, Acta Borealia, 2008, 25, 2, s. 93-95.

Taka nacjonalistyczna linia polityki wyprowadzona była z ideologii społecznego darwinizmu oraz idei nadrzędności kultury norweskiej nad kulturami mniejszości<sup>15</sup>.

Szkoły z internatami stały się kluczowym elementem służącym realizacji polityki norwegizacji. Procesy te powiązane były z ekspansją szkolnictwa, w szczególności na terenie Finnmarku. Od roku 1905 szkolnictwo podstawowe uległo przemianom i rozbudowie poprzez tworzenie szkół z internatem. Często stosowanym trybem kształcenia był system zmianowy. Oznaczało to, że dzieci chodziły do szkoły przez parę tygodni, po czym miały wolne, następnie powracały do szkoły. Funkcjonowało przy tym kilka typów szkół. Ich podział oznaczał, że albo wszystkie roczniki dzieci chodziły do jednej klasy, albo w kilku klasach grupowano po kilka roczników uczniów, bądź w każdej klasie kształcił się tylko jeden rocznik. Warto zwrócić uwagę, że nauczyciele byli z reguły Norwegami. Podręczniki i lekcje opracowywano i prowadzono w języku norweskim, chociaż zdarzało się, że w szkołach, w których pracowali nauczyciele znający samski, język ten pełnił rolę pomocniczego<sup>16</sup>.

Zespół szkolny odróżniał się z reguły od reszty zabudowy. Budynek był większy, wyglądał inaczej i użytkowano je w zasadzie do jednego celu, jakim było nauczanie. Szczególnie wyróżniały się szkoły z internatem; często były to budynki największe w całej okolicy. Warto zauważyć, że kształcenie odbywało się okresowo. Oznacza to, że jesienią do szkoły uczęszczały z reguły najmłodsze dzieci, w środku zimy najstarsze. Chodziło o to, aby dzieci najstarsze przebywały w domu wówczas, kiedy były rodzicom potrzebne oraz by do szkoły chodziły w okresie, kiedy w domu było najmniej pracy, a panujące warunki pogodowe były najtrudniejsze. Stopniowo wprowadzono całoroczną szkołę (co drugi dzień) dla tych dzieci, które mogły mieszkać we własnych domach. Dopiero w późniejszym okresie wprowadzono nauczanie codzienne.

W dużych szkołach z internatami obowiązywały trzy różne systemy nauczania. Do jednych klas chodziły dzieci Samów-koczowników, do innych dzieci mające stałe miejsce zamieszkania, ale mieszkające daleko od szkoły, a do jeszcze innych dzieci mieszkające w pobliżu szkoły, wracające do domu co dzień. W ten sposób dziecko uczyło się razem z kolegami, którzy pochodzili z tego samego środowiska. Najczęściej jednak było tak, że szkoła miała tylko jeden system nauczania i do jednej klasy chodziły dzieci Sa-

<sup>15</sup> R. Bernard, *Education and Violence: A Case from Norwegian Sami History*, [w:] *Globalisation and Education. Essays on Quality of Equality*, red. A. Tjedvoll, I. da Silva Holmesland, *Studies in Comparative and International Education*, 1997, 3, 10, s. 67.

<sup>16</sup> A. Hoëm, *Samebarns oppvekstvilkår før*, [w:] *Identitet og livsudfoldelse. En artikkelsamling om flerfolkelige damfunn med vekt på sameness situasjon*, red. R. Erke, A. Høgmo, Tromsø 1986, s. 42.



mów osiadłych, dzieci wędrownych pasterzy reniferów i dzieci z innego środowiska<sup>17</sup>.

W rzeczywistości, środowisko internatowe odrywało dzieci od własnego środowiska. Ze względu na promowaną obcą kulturę i język, stanowiło przy tym miejsce wielu traumatycznych przeżyć. R. Bernard – wykorzystując kategorie teorii przemocy (politycznej, ekonomicznej i społecznej) stworzonej przez Johana Galthunga – podjęła analizę poezji jednego z czołowych lapońskich artystów. Nils Aslak Valkeapää w jednym ze swoich utworów opisuje doświadczenia lapońskiego chłopca w szkole podstawowej z internatem (warto w tym miejscu dodać, iż umieszczanie lapońskich dzieci w szkołach z internatem było działaniem celowym, służącym pozbawiania dzieci kontaktu z językiem lapońskim i asymilacji w kulturę norweską). Analizy utworu tego lapońskiego poety – dokonane przez R. Bernard – dostarczają wglądu w sytuację i warunki istniejące w norweskich szkołach w owym czasie. Opisane są cierpienia psychiczne i fizyczne chłopca (bezpośrednia przemoc – na przykład znęcanie się nad nim „jako odmieńcem” przez innych uczniów), jak również regulacje prawne panujące w tych placówkach (przemoc strukturalna – na przykład obcy chłopcu język używany w szkole oraz wartości promowane przez nauczycieli). Autorka analizuje też – ukazane w poemacie – reakcje chłopca na przemoc (strach, alienację, samotność, tęsknotę za domem)<sup>18</sup>. Analiza przeprowadzona przez R. Bernard podaje ogrom cierpienia i poniżenia, jakiego doświadczył młody Lapończyk, co dostarcza niezwykle silnych argumentów przeciwko polityce edukacyjnej przemocy (której smutną egzemplifikację stanowi polityka norwegizacji ludu Sami).

W rezultacie procesów stygmatyzacji lapońskiej kultury, sytuacja społeczna i ekonomiczna Samów uległa znacznemu pogorszeniu. R. Bernard zauważa, iż pomiędzy rokiem 1930 a 1950, liczba Lapończyków spadła z 18 442 do 8 778<sup>19</sup>. Wielu Lapończyków zdecydowało się porzucić dawny styl życia; jak zauważa w tym kontekście A. Smehaugen, „Samowie byli aż do końca lat pięćdziesiątych mocno piętnowani i wielu z nich wybrało strategię asymilacji”<sup>20</sup>. Równocześnie, wielu Samów wstydziło się swojego pochodzenia etnicznego; wielu też je ukrywało, funkcjonując w niezwykle trudny sposób na pograniczu dwóch tożsamości. Z kolei inną (odwrotną) reakcją na opisywane procesy było odcinanie się od kultury norweskiej.

<sup>17</sup> Tamże, s. 48.

<sup>18</sup> R. Bernard, *Education and Violence*, s. 76-83.

<sup>19</sup> Tamże, s. 67.

<sup>20</sup> A. Smehaugen, *Inclusion and Exclusion in Culture, Learning and Education. A European Perspective. The Cases of Spain and Norway*, Edsbruck 2001, s. 120.

W szczególności przedstawiciele społeczności wyznających laestadianizm (posiadający silny wpływ w wielu obszarach północnych) odrzucali materialne wartości nowoczesnego społeczeństwa norweskiego<sup>21</sup>.

## Norweska polityka edukacyjna i językowa wobec Samów po II wojnie światowej

Polityka wobec Samów w okresie powojennym charakteryzowała się stopniową (lecz bardzo powolną) zmianą nastawienia. Wiele ważnych ustaw i działań związanych z lapońskim szkolnictwem – z perspektywy niezależności społecznej i kulturowej Samów<sup>22</sup> – podjęto dopiero w dwu ostatnich dekadach wieku XX. Trzeba w tym kontekście powiedzieć, iż niezwykle ważną rolę w procesach zmian odegrały oddolne ruchy i protesty lapońskie. Samowie podejmowali wiele działań na rzecz poprawy swojego bytu, zarówno w sensie warunków ekonomicznych (na przykład ochrony zajmowanych terenów wypasu reniferów podczas konfliktu w Alta), jak i ochrony własnych tradycji i kultury<sup>23</sup>, języka<sup>24</sup>, czy niezależności politycznej<sup>25</sup>.

Pierwsze dekady powojenne nie przyniosły zasadniczych zmian w norweskiej polityce edukacyjnej wobec Samów. Nadal jej istotę stanowiła przemoc, ignorancja wobec tradycji, wartości i języka lapońskiego, jak również nastawienie zorientowane na etniczną kolonizację. Kluczowe w tym procesie było wyrywanie dzieci z ich środowiska<sup>26</sup>. Oficjalnie polityka ta zakończyła się dopiero pod koniec lat sześćdziesiątych. Potwierdzają to słowa K.J. Solstada, który zauważa, że „bezkompromisowa polityka w prosty sposób ignorująca język uczniów skończyła się w latach sześćdziesiątych”<sup>27</sup>. W podobnie krytycznym tonie wypowiada się R. Bernard, pisząc, iż

<sup>21</sup> R. Bernard, *Education and Violence*, s. 68.

<sup>22</sup> A. Høgmo, *Innledning: Samfunn, kultur, etnisiet og identitet*, [w:] *Identitet og livsutfoldelse*, red. R. Erke, A. Høgmo, Tromsø 1986, s. 12-13.

<sup>23</sup> L.P. Niia, *Saami Culture – the Will of the Saami*, [w:] *Readings in Saami History, Culture and Language II*, red. R. Kvist, Umeå 1991, s. 149.

<sup>24</sup> E. Helander, *A Saami Strategy for Language Preservation*, [w:] tamże, s. 136.

<sup>25</sup> V. Stordahl, *Samithing and Sami Committees – a Useful Political and Administrative Solution for the Sami in Norway?* [w:] *Self Determination and Indigenous Peoples. Sami Rights and Northern Perspectives*, Copenhagen 1987, s. 57 i n.

<sup>26</sup> A. Hoëm, *Yrkesfelle, sambygding, Same eller Norsk*, Oslo 1976, s. VII.

<sup>27</sup> K.J. Solstad, *Equity at Risk. Planned Educational Change in Norway: Pitfalls and Progress*, Oslo 1996, s. 52-53.

formalnie, nie wcześniej niż po zakończeniu drugiej wojny światowej, a w rzeczywistości nie wcześniej niż w końcu lat sześćdziesiątych nastąpił radykalny odwrót od norweskiej polityki asymilacji<sup>28</sup>.

W rzeczywistości, dopiero Ustawa o edukacji podstawowej z 1969 roku (ze zmianami w roku 1974 i 1985) wprowadziła możliwość kształcenia w języku lapońskim<sup>29</sup>. Badania nad edukacją dla Samów (krytyczne wobec obowiązującej w owym czasie linii polityki edukacyjnej) zidentyfikowały pewne znaczące problemy, stając się następnie inspiracją i wyzwaniem dla poszukiwania nowych rozwiązań politycznych i oświatowych. Na przykład, badania prowadzone przez A. Hoem'a w połowie lat sześćdziesiątych wskazały, iż polityka asymilacji realizowana za pośrednictwem norweskich placówek edukacyjnych jest nieskuteczna nie tylko w odniesieniu do asymilacji Samów w nurt kultury norweskiej, lecz także z perspektywy rozwoju nowoczesnego społeczeństwa. Tak ujmuje to K.J. Solstad:

Badania Hoem'a ujawniły, iż ignorowanie języka sami oraz dziedzictwa kulturowego, które dzieci przynosiły ze sobą do szkół spowodowały, że wysiłki szkół wyraźnie osłabły zarówno z punktu widzenia pojedynczego dziecka, jego rodziny, lokalnej społeczności Samów, jak i – w rzeczywistości – całego norweskiego społeczeństwa<sup>30</sup>.

Szkoły te w niewielkim stopniu przygotowywały młodych Lapończyków do życia w ramach własnych społeczności (nie rozwijały zarówno tradycyjnych umiejętności, jak i poczucia identyfikacji czy lapońskiej tożsamości); nie dostarczały im także znaczących szans kontynuacji kształcenia na wyższych poziomach systemu edukacji. T.G. Svensson stwierdza przy tym, iż szkoły

w niewielkim stopniu przygotowywały absolwentów do podejmowania wyborów odnośnie kariery zawodowej w lokalnych środowiskach (...), jak również stopniowo ograniczały liczbę Saamów, którzy aktywnie okazywali swą świadomość kulturową, nie zważając na niski poziom własnej egzystencji<sup>31</sup>.

Należy tutaj wyraźnie podkreślić, że programy kształcenia w szkołach dla Samów były identyczne, jak w pozostałych norweskich szkołach. Lapońscy uczniowie kształceni byli zatem po norwesku, niejednokrotnie nie rozumiejąc nawet jednego słowa w tym języku! A. Høgmø przytacza w tym kontekście wypowiedź dorosłego już Lapończyka, który opisuje swoje doświadczenia w szkole:

<sup>28</sup> R. Bernard, *Education and Violence*, s. 83.

<sup>29</sup> E. Helander, *A Saami Strategy for Language*, s. 135.

<sup>30</sup> K.J. Solstad, *Equity at Risk*, s. 12.

<sup>31</sup> T.G. Svensson, *Education and the Struggle*, s. 49.

Kiedy zacząłem chodzić do szkoły podstawowej, nie rozumiałem norweskich słów, a nasz nauczyciel nie mówił w sami. Na początku uczyliśmy się czytać po norwesku i po pewnym czasie dosyć dobrze czytaliśmy w tym języku, jednak nie rozumieliśmy prawie nic co było w tekście. Później zaczęliśmy dopiero rozumieć znaczenie tego co czytamy. Mieliśmy także nie rozmawiać w sami w szkole, ponieważ powinniśmy uczyć się po norwesku. Lecz my musieliśmy rozmawiać w sami, ponieważ był to jedyny język jaki znaliśmy. Niemożliwe było dla dzieci wysiedzieć cicho przez cały dzień<sup>32</sup>.

Wydaje się, iż wypowiedź ta dobrze oddaje istotę funkcjonowania norweskich szkół dla Samów w owym czasie, dostarczając równocześnie wyjaśnienia ich niskiej efektywności.

Norweskie szkolnictwo dla Samów w drugiej połowie wieku XX ulegało wielu zmianom, lecz – jak wspomniano – rozpoczęły się one dopiero w połowie lat sześćdziesiątych. Wtedy właśnie po raz pierwszy umożliwiono lapońskim dzieciom naukę czytania i pisanie w ich ojczystym języku. Trzeba jednak wyraźnie zaznaczyć, że dopiero Ustawa o szkolnictwie podstawowym z 1969 roku (wraz z jej późniejszymi poprawkami) zagwarantowała, że lapońskie dzieci – w obszarach zamieszkiwanych przez Samów – będą nauczone języka lapońskiego przez sześć pierwszych lat kształcenia w szkole (na prośbę swoich rodziców). Jednym z najważniejszych celów ustawy stało się przy tym uzyskanie poziomu kształcenia porównywalnego z istniejącym w typowych szkołach norweskich. Z kolei, poprawka do ustawy z 1985 roku dostarczała możliwości nauczania w języku lapońskim dzieci w trzech pierwszych klasach szkoły podstawowej. Dawała ona także młodym Lapończykom możliwości podjęcia decyzji o kontynuacji nauki języka lapońskiego w klasach od siódmej do dziewiątej<sup>33</sup>.

Zmiany następowały również w sferze szkolnictwa na poziomie średnim. W latach siedemdziesiątych rozpoczęto realizację nowej polityki w zakresie języka lapońskiego. Zarówno w szkołach na poziomie gimnazjum, jak również w nowo utworzonych dla młodzieży lapońskiej szkołach na poziomie liceum, uczniowie pochodzący ze społeczności Sami uzyskali możliwość wyboru języka lapońskiego jako jednego z dwu obowiązkowych języków nauczanych w szkole. Ta zmiana norweskiej polityki oświatowej spowodowała duże zapotrzebowanie na odpowiednią literaturę (napisaną w języku sami), jak również wykwalifikowanych nauczycieli. W odpowiedzi na wspomniane potrzeby, w 1973 roku utworzono dla Samów koledż na-

---

<sup>32</sup> A. Høgmo, *The Situation in Primary Education in the Saami Area: Two Cases*, Scandinavian Journal of Educational Research, 1983, 27, 1, s. 18.

<sup>33</sup> H. Beach, *The Saami of Lapland*, s. 5-6.

uczycielski w miejscowości Alta (co w konsekwencji spowodowało nabór młodych Lapończyków do zawodu nauczyciela)<sup>34</sup>.

Trzeba powiedzieć, że proces wprowadzania języka sami do szkół, jak również tworzenia programów kształcenia w tym języku napotykał na pewne istotne problemy. Wynikały one zarówno z warunków strukturalnych (na przykład brak odpowiednich podręczników), barier lingwistycznych (na przykład fakt, iż lapońskie dzieci w bardzo zróżnicowanym zakresie operowały językiem norweskim), wątpliwości dotyczących celów szkolnictwa dla mniejszości etnicznej (na przykład zawartość programów kształcenia), jak również przemian nowoczesnego społeczeństwa norweskiego (a co za tym idzie – próby określenia w nim swojego miejsca przez Samów). A. Høgmo analizował sytuację w dwu wybranych szkołach podstawowych dla Samów na początku lat osiemdziesiątych. Zwrócił przy tym uwagę na zróżnicowanie problemów, jakie istnieją w zależności od specyfiki środowiska lokalnego i regionu, w którym funkcjonuje dana placówka. Tak podsumowuje swoje analizy:

Dzisiejsza sytuacja Samów może być opisana jako przypadek podwójnej opresji: społecznej opresji codziennego życia na poziomie lokalnym – dokonywanej przez norweskie sąsiedztwo, jak również politycznej opresji na poziomie narodowym – dokonywanej przez rząd norweski, który uzurpuje sobie prawne zwierzchnictwo nad Samami i zamieszkiwanym przez nich terytorium. Taka jest też sytuacja w edukacji<sup>35</sup>.

Autor ten wyróżnia kilka podstawowych problemów dostrzegalnych w edukacji dla Samów. Po pierwsze, silna polityka asymilacji stworzyła sytuację, w której Lapończycy doświadczali potrzeby posiadania formalnych kwalifikacji w odniesieniu do oficjalnej sfery życia, zdeterminowanej przez Norwegów. Z kolei, w ich prywatnej sferze życie samo w sobie jest postrzegane jako najlepsza edukacja. Po drugie, procesy modernizacji w obszarach zamieszkiwanych przez Samów w dużym stopniu związały ich ze społeczeństwem norweskim – zarówno w sferze społecznej, jak i ekonomicznej. Taka sytuacja czyni Lapończyków bardziej zależnymi od kwalifikacji potrzebnych w norweskim społeczeństwie i zwrotnie – ma istotny wpływ na wybory edukacyjne (preferowanie umieszczania dzieci w klasach norweskich, nie zaś w klasach z językiem sami). Z kolei, w domu dzieci wychowywane są w kulturze Sami. W konsekwencji, młodzi Lapończycy są przygotowywani do podwójnego życia – prywatnej sfery życia Samów oraz funkcjonowania w sferze zawodowej na sposób norweski (szkoła jest w tym kontekście postrzegana jako instrument przygotowujący do życia zawodowego).

<sup>34</sup> T.G. Svensson, *Education and the Struggle*, s. 52.

<sup>35</sup> A. Høgmo, *The Situation in Primary Education in the Saami Area*, s. 31.

Tabela 1

Liczba uczniów korzystających z kształcenia w języku sami (jako pierwszym i drugim języku) w szkołach norweskich.

Dane dla szkół podstawowych i średnich pierwszego stopnia w latach 2004-2008

Uczniowie	2004	2005	2006*	2007*	2008*
Całkowita liczba uczniów w Norwegii	618 250	619 640	619 038	616 388	614 033
Uczniowie z sami jako językiem nauczania – liczba całkowita	997	977	991	938	940
Liczba uczniów z językiem wykładowym północnym sami jako pierwszym	968	953	971	984	997
Liczba uczniów z językiem wykładowym północnym sami jako drugim	820	839	689	536	573
Liczba uczniów z językiem wykładowym lule sami jako pierwszym	34	29	31	25	27
Liczba uczniów z językiem wykładowym lule sami jako drugim	24	27	30	40	36
Liczba uczniów z językiem wykładowym południowym sami jako pierwszym	10	16	18	16	19
Liczba uczniów z językiem wykładowym południowym sami jako drugim	69	81	78	73	68

\* – sami jako drugi język dotyczy uczniów w klasach 1-7 objętych samskim programem kształcenia.

Źródło: *Sami Statistics 2010*, Statistisk sentralbyrå-Statistics Norway, Oslo-Kongsvinger 2010, s. 67.

Inny ważny problem stanowi kwestia zagrożenia języka sami. A. Høgmo zauważa, że nawet w szkole działającej w regionie, w którym dzieci trady-

cyjnie przygotowywane są do zawodu hodowcy reniferów (a szkoły postrzegane są przez ich rodziców jako instrument służący do osiągnięcia tego celu), istnieje problem zagrożenia języka lapońskiego. Główne zagrożenie dla języka sami stanowią przede wszystkim norweskie mass media. Ponadto, jak stwierdza w tym kontekście Høgmo:

przy istniejących brakach materiałów kształcenia w klasach dla Samów, niemożliwym staje się konkurencja z klasami norweskimi. Z tego powodu, zagrożony jest również język lapoński jako przedmiot. Przedmioty, które nauczane są w języku norweskim dostarczają nauczycielowi możliwości użycia szerokiego repertuaru środków dydaktycznych, takich jak książki, zabawki, czy środki audio-video, w przeciwieństwie do przedmiotów nauczanych w języku sami<sup>36</sup>

(gdzie nauczanie opiera się zwykle na materiałach przygotowywanych przez nauczycieli w domu). W konsekwencji, pisze dalej cytowany autor:

nie dziwi fakt, iż zainteresowanie dzieci przedmiotami lapońskimi zmniejsza się wraz z ich wstępowaniem na kolejne szczeble edukacji (...). Także wielu rodziców dochodzi do konkluzji, że jedyną wartą zachodu jest edukacja w języku norweskim<sup>37</sup>.

Według A. Høgmo, szkolnictwo dla Samów stanęło w obliczu swoistego paradoksu. Z jednej strony norweskie szkoły podstawowe dla Samów doświadczają bowiem problemów braku uprawomocnienia ze względu na dzieci. Dotyczy to dwóch aspektów: problemów z nieadekwatnością programu (program zbyt mocno ukierunkowany na treści norweskie – obcy dzieciom) oraz problemu niskiej dyscypliny w szkole (konfliktem wartości i w związku z tym trudnościami uzyskania kontroli nad dziećmi). Z drugiej strony, nowe szkolnictwo dla Samów doświadcza braku uprawomocnienia ze strony rodziców, którzy obawiają się niższego poziomu edukacji (i tym samym mniejszych szans dla swoich dzieci) w klasach z lapońskim językiem wykładowym. W tym kontekście A. Høgmo zauważa, iż

podstawowe szkolnictwo dla Samów musi rozwijać bardziej elastyczne formy funkcjonowania, zarówno w zawartości programów kształcenia, jak i w swej strukturze<sup>38</sup>.

Autor ten krytycznie podsumowuje swoje analizy:

---

<sup>36</sup> Tamże.

<sup>37</sup> Tamże, s. 32.

<sup>38</sup> Tamże.

Trzeba stwierdzić, iż jest nadal długa droga do zniesienia niekorzystnych uwarunkowań, których doświadczają lapońskie dzieci, i do stworzenia równych edukacyjnych szans w tym obszarze<sup>39</sup>.

Mniej więcej w tym samym czasie, kiedy A. Høgmo prowadził swoje badania, rozpoczęto zakrojone na szeroką skalę prezentacje tematyki samskiej, obejmujące zarówno dążenia i żądania tej społeczności, jak i prezentacje dotyczące jej kultury. Jednocześnie silnie zaznaczano kwestie dotyczące kształcenia nauczycieli (były one zawarte w dokumentach oświatowych, na przykład *Det regionale høgskolestyret for Finnmark* z 1983 roku). Jak zauważa przy tym J.H. Keskitalo,

działania te w końcu doprowadziły do powołania Lapońskiego koledżu uniwersyteckiego. Przystąpiono także do prac nad odnową metod funkcjonowania szkoły podstawowej według wzorca programowego norweskiej szkoły M74. W tym okresie przez pewien czas przywoływano opracowania badawcze Lapońskiej Rady ds. Oświaty z lat 1983-1984 (*Sámi oahpahusráđi 1984, Samisk utdanningsråd 1984*)<sup>40</sup>.

Ciekawe wnioski odnośnie do zagadnień wspomnianych powyżej formułują również F. Darnell i A. Hoëm. Autorzy ci zauważają w polityce norweskiej obecność najczęstszej konsekwencji dążeń do stworzenia programów kształcenia opartych zarówno na kulturze i języku narodowym, jak i na elementach kultury oraz języka mniejszości etnicznej, jaką stanowi nieadekwatna korelacja obu tych sfer. W Norwegii najczęstszym rozwiązaniem stało się albo ignorowanie kultury mniejszości, albo przeciwnie – rozwijanie programu kształcenia wyłącznie na niej. Takie podejście skutkowało na przykład działaniami zmierzającymi do tworzenia klas składających się z uczniów o różnym stopniu powiązania z kulturą norweską i lapońską. Inne działania zmierzały do zróżnicowania pomiędzy dziećmi dwujęzycznymi i operującymi tylko jednym językiem. Problemy dotyczyły także zawartości profesjonalnej wiedzy oraz zdolności językowych norweskich i lapońskich nauczycieli, jak również tworzenia podręczników w tych językach. Cytowani autorzy stwierdzają, iż

działania te nieustannie podejmowane przez władze oświatowe, nauczycieli, jak i samych Lapończyków były frustrujące w ich próbach znajdowania sposobu połączenia tych dwu opcji w zrównoważony sposób<sup>41</sup>.

<sup>39</sup> Tamże, s. 33.

<sup>40</sup> J.H. Keskitalo, *Sámi oahpaheaddjioehppu ja vuoddoskuola nuppástuhttináiggis 1980-logu gaskamuuttus – soames pedagogalaš ooddidanhástalusat*, [w:] *Sámi oahpahus, Sámi dutkan, Sámi ášahus. Sámi allaskuola 20 jagi*, red. J.H. Keskitalo, K. Nystad, T. Pettersen, Guovdageaidnu 2009, s. 71.

<sup>41</sup> F. Darnell, A. Hoëm, *Taken to Extremes. Education in the Far North*, Oslo 1996, s. 172-173.



Także inne zagadnienia stały się podstawą dyskusji i poszukiwania kompromisowych rozwiązań w sferze edukacji dla Samów. Jedną z najważniejszych kwestii była zawartość programów kształcenia (na przykład próba odpowiedzi na pytanie: co stanowi *stricte* lapońską wiedzę?). Inna kwestia dotyczyła określenia, który język to „język ojczysty”, czy inaczej: „pierwszy język”? Odpowiedzi na te pytania nie były proste i wymagały wielu dyskusji i rozsądnych działań oświatowych. Znaczącym przełomem w procesie definiowania lapońskiego programu kształcenia stało się utworzenie Rady Edukacji Sami w 1976 roku w miejscowości Guovdageaidnu. Od tego czasu Samowie uzyskali znaczący wpływ na konstruowanie programu kształcenia w lapońskich szkołach. F. Darnell i A. Hoëm w następujący sposób podsumowują współczesne dyskusje i rozwiązania podejmowane w lapońskiej edukacji:

Aktualnie, debata ta jest w zasadzie podobna do tej, jaka miała miejsce w poprzednich stuleciach. Jakkolwiek, zmiana w dzisiejszych czasach reprezentuje również znaczące odejście od przeszłości – Lapończycy samodzielnie prowadzą debatę i dostarczają jej o wiele większej dynamiki niż niegdyś<sup>42</sup>.

Warto w tym kontekście wspomnieć o najnowszych przemianach lapońskiego szkolnictwa w Norwegii. Wydaje się bowiem, iż uosabiają one głęboką zmianę norweskiego stosunku do lapońskiej mniejszości etnicznej; nie tylko odwrót od polityki przemocy, lecz także afirmację różnic kulturowych. Jak bowiem stwierdza w tym kontekście V.-P. Lehtola:

odważną reformę szkolną przeprowadzono w 1997 roku, wprowadzając lapoński program kształcenia w szkołach położonych w obszarach zamieszkiwanych przez Saamów. Poza językiem, także i kultura stała się częścią programu szkolnego. Zawartość tego programu jest poważnym krokiem naprzód w dyskusji dotyczącej roli szkół w procesie wspierania rozwoju lapońskiej tożsamości<sup>43</sup>.

Współcześnie zatem, jak można stwierdzić, w norweskiej polityce edukacyjnej kładzie się nacisk na kategorię „różnicy kulturowej” i „wzbogacania programu szkolnego”. Na przykład, wprowadzona w 1989 roku ustawa o ochronie języka zakłada, że zarówno język norweski, jak i lapoński posiadają równy status w edukacji i stanowią oficjalne języki we wszystkich regionach, w których żyje znacząca liczba Samów.

<sup>42</sup> Tamże, s. 171, 173.

<sup>43</sup> V.-P. Lehtola, *The Sami People*, s. 90.

Tabela 2

Liczba uczniów kształcących się w języku sami w norweskich szkołach podstawowych i średnich pierwszego stopnia. Dane dla wybranych obszarów w 2008 roku

Uczniowie	W całej Norwegii	Dystrykt administracyjny*	Finnmark	Troms	Nordland	Oslo
Całkowita liczba uczniów	614 033	2 695	9 988	20 348	31 288	54 335
Całkowita liczba uczniów z lapońskim językiem wykładowym	940	874	840	54	30	-
W klasach 1-7 łącznie	656	607	583	42	21	-
Klasa 1	93	85	81	8	4	-
Klasa 2	80	76	72	7	1	-
Klasa 3	118	109	105	8	3	-
Klasa 4	98	91	88	6	2	-
Klasa 5	83	74	73	7	1	-
Klasa 6	86	81	75	2	7	-
Klasa 7	98	91	89	4	3	-
W klasach 8-10 łącznie	284	267	257	12	9	-
Klasa 8	97	89	84	5	5	-
Klasa 9	100	93	91	4	2	-
Klasa 10	87	85	82	3	2	-
Całkowita liczba uczniów z językiem wykładowym sami jako pierwszym	997	855	903	64	6	10
Całkowita liczba uczniów z językiem wykładowym sami jako drugim 2**	573	227	308	210	10	11
Całkowita liczba uczniów z językiem wykładowym sami jako drugim 3***	769	257	620	99	34	1

Uczniowie	W całej Norwegii	Dystrykt administracyjny*	Finnmark	Troms	Nordland	Oslo
Całkowita liczba uczniów z językiem wykładowym lule sami jako pierwszym	27	27	1	-	26	-
Całkowita liczba uczniów z językiem wykładowym lule sami jako drugim 2	36	24	-	5	30	-
Całkowita liczba uczniów z językiem wykładowym lule sami jako drugim 3	14	11	-	2	12	-
Całkowita liczba uczniów z językiem wykładowym południowym sami jako pierwszym	19	5	-	-	4	-
Całkowita liczba uczniów z językiem wykładowym południowym sami jako drugim 2	68	20	-	-	19	-
Całkowita liczba uczniów z językiem wykładowym południowym sami jako drugim 3	14	2	-	-	1	-

\* - kategoria „dystrykt administracyjny” odnosi się do wykonywania artykułu §3.1. ustawy dotyczącej lapońskiego parlamentu Samethingu oraz zapisów ustawy (Sami Act). Specjalne zasady związane z używaniem języka lapońskiego obowiązują w dystrykcie administracyjnym. Od 1 września 2009 roku obszar ten obejmuje gminy Tysfjord, Kåfjord, Kautokeino, Porsanger, Karasjok, Tana, Nesseby, Lavangen i Snåsa. W gminach tych uczniowie otrzymują kształcenie zgodne z samskim programem kształcenia na poziomie szkolnictwa podstawowego i średniego [Sami Curriculum for Knowledge Promotion in Primary and Secondary Education and Training]. Dane o uczniach z dystryktu administracyjnego są ujęte w tabeli.

\*\* - kategoria „sami jako drugi język 2” odnosi się do dzieci kształcących się w klasach 1-7 w programie samskim.

\*\*\* - kategoria „sami jako drugi język 3” odnosi się do dzieci kształcących się w klasach 1-4 w programie samskim.

Współcześnie, program kształcenia w szkołach samskich tworzony jest na podstawie kilku koncepcji – wybieranych przez władze gminne oraz konkretne szkoły prowadzące edukację w języku lapońskim. W szczególonym stopniu dotyczy to właśnie użycia języka sami w procesie kształcenia. W pierwszej koncepcji język ten może być używany w nauczaniu wszystkich przedmiotów w szkole podstawowej i średniej pierwszego stopnia (poziom obowiązkowy). Druga koncepcja dotyczy użycia sami jako języka pierwszego (L1) lub drugiego (L2). W tym przypadku kształcenie w pozostałych przedmiotach odbywa się w języku norweskim. Ponadto, sami może być elementem koncepcji, w której jest włączony jako element kultury lapońskiej, na przedmiocie „samski język i kultura”. W pewnych przypadkach, nawet w obszarach zamieszkiwanych przez samów, język ten nie jest używany w procesie kształcenia. Jak zauważa przy tym V. Hirvonen, w gminach Guovdageaidnu, Kárášjohka i Unjárga sami jest obowiązkowy dla każdego ucznia, jednak w Porsángu, Deatnu i Gáivuotna stnowi on opcję do wyboru. Oznacza to, że wielu uczniów z tych miejscowości nie kształci się w sami<sup>44</sup>.

Przemiany w polityce językowej w norweskich szkołach dla Samów nie oznaczają jednak, że sytuacja języka lapońskiego znacząco się poprawia. Trzeba bowiem stwierdzić, że dwujęzyczna edukacja w norweskich szkołach zwykle oparta jest na modelach przejściowych (które stanowią słabą formę edukacji bilingwalnej), zmierzając do asymilacji<sup>45</sup>.

Problemy w zakresie kształcenia w języku sami stwarza również zróżnicowanie w zakresie dialektów. Koncepcje dotyczące środków nauczania muszą zatem uwzględniać również „różnorodność szkoły samskiej, której charakterystyczną cechą jest zróżnicowanie uczniów pod względem podstaw językowych oraz charakterystycznych dla społeczności samskiej więzi kulturowych”. Istotne są również zagadnienia rozwoju pomocy naukowych (na przykład podręczników), które byłyby dostosowane do specyfiki szkoły samskiej i środowiska lapońskiego, z uwzględnieniem wspólnych wartości i interesów poszczególnych grup<sup>46</sup>.

Najnowsze przemiany norweskiej polityki oświatowej wobec mniejszości wskazują także na niezwykle silny trend decentralizacji. Reforma szkolnictwa rozszerzonego i średniego, przeprowadzona w roku 1997, zaowocowała przekazaniem części kompetencji zarządzania oświatą dla Samów

<sup>44</sup> V. Hirvonen, *'Out on the fells, I feel like a Sámi': Is There Linguistic and Cultural Equality in the Sámi School?* [w:] *Can Schools Save Indigenous Languages? Policy and Practice on Four Continents*, red. N.H. Hornberger, New York 2008, s. 22-23.

<sup>45</sup> Tamże, s. 31.

<sup>46</sup> J.H. Keskitalo, *Sámi oahpaheaddjioehppu ja vuodđoskuvla nuppástuhttináiggis*, s. 76.

w ręce lapońskiego Parlamentu [*Samethingu*] w 2000 roku. W ten sposób Samowie uzyskali duży wpływ na kształt wszystkich poziomów lapońskiego szkolnictwa. Trzeba jednak w tym miejscu zauważyć, iż przekazanie kompetencji zarządzania oświatą w ręce Saamów nie odbywało się bez oporów części środowisk norweskich (podobnie zresztą jak proces tworzenia lapońskiego parlamentu). Tak opisuje ten fakt J. Todal:

Prawo decydujące o przekazaniu kontroli na edukacją w ręce Samów było uzupełnieniem znaczącego postępu, reprezentującego przerwanie tradycyjnej norweskiej polityki asymilacji. Postęp, który dokonał się w 2000 roku wzbudził bardzo niewielki sprzeciw – o wiele mniejszy niż otwarta opozycja wobec procesu uzyskiwania przez Samów większej etnicznej samorządności, która wystąpiła podczas tworzenia Parlamentu Lapońskiego dekadę wcześniej. W tym czasie ci, którzy wspierali taką politykę byli określani ekstremistami przez norweskie media. Dekadę później, to co wzbudzało tak wielkie kontrowersje, stanowi oficjalną politykę norweskiego rządu<sup>47</sup>.

Tabela 3

Liczba samskich przedszkoli\*, przedszkoli oferujących lekcje języka sami\*\* oraz liczba dzieci w samskich przedszkolach i dzieci kształcących się w języku sami.  
Dane dla 2008 roku

Gmina	Samskie przedszkola			Kształcenie w języku sami	
	Liczba samskich przedszkoli	Liczba dzieci w samskich przedszkolach	Liczba samskich dzieci w przedszkolach***	Liczba przedszkoli kształcących w języku sami	Liczba dzieci kształcących się w języku sami
W całej Norwegii	41	1186	905	19	35
2030 Sør-Varanger	1	41	15	-	-
2027 Nesseby	1	18	27	-	-
2025 Tana	5	112	84	-	-
2021 Karasjok	3	108	132	-	-
2020 Porsanger	6	174	134	-	-
2012 Alta	3	116	76	2	5
2011 Kautokeino	7	147	161	1	-

<sup>47</sup> J. Todal, *The Sami School System in Norway and International Cooperation*, Comparative Education, 2003, 39, 2, s. 185.

Gmina	Samskie przedszkola			Kształcenie w języku sami	
	Liczba samskich przedszkoli	Liczba dzieci w samskich przedszkolach	Liczba samskich dzieci w przedszkolach***	Liczba przedszkoli kształcących w języku sami	Liczba dzieci kształcących się w języku sami
2003 Vadsø	1	51	10	-	-
1942 Nordreisa	1	58	14	-	-
1940 Kåfjord	4	108	105	-	-
1938 Lyngen	-	-	-	1	-
1924 Målselv	1	9	6	-	-
1920 Lavangen	1	16	17	-	-
1913 Skånland	1	15	19	-	-
1902 Tromsø	2	85	41	2	-
1901 Harstad	-	-	-	3	4
1850 Tysfjord	1	35	21	-	-
1833 Rana	-	-	-	1	-
1804 Bodø	1	57	6	-	-
1739 Røyrvik	-	-	-	1	3
1736 Snåsa	1	6	10	2	5
1640 Røros	-	-	-	2	8
1601 Trondheim	-	-	-	1	-
0626 Lier	-	-	-	1	-
0301 Oslo	1	30	27	-	-
0228 Rælingen	-	-	-	1	-
0227 Fet	-	-	-	1	-

\* - przedszkola, których statuty wskazują na funkcjonowanie oparte na kulturze i języku sami, otrzymujące subsydia z Samskiego Parlamentu Norwegii;

\*\* - przedszkola, które nie stanowią typowo samskich instytucji, jednak otrzymujące od Samskiego Parlamentu subsydia mające na celu prowadzenie zajęć w języku sami;

\*\*\* - samskie przedszkola mogące również prowadzić grupy dla dzieci nie pochodzących z tej grupy etnicznej. Liczba samskich dzieci obejmuje te, które według informacji pochodzącej od rodziców są Lapończykami.

Źródło: *Sami Statistics 2010*, Statistik sentralbyrå-Statistics Norway, Oslo-Kongsvinger 2010, s. 69.

Trzeba w tym miejscu opisać również ten przykład regionalnej polityki norweskiej w sferze edukacji wyższej, jakim było utworzenie koledżu dla mniejszości Sami<sup>48</sup>. Jest to instytucja powołana specjalnie dla przedstawicieli

<sup>48</sup> J.T. Solbakk, *The Sámi People – A Handbook*, Karasjok 2006, s. 93.

lapońskiej mniejszości etnicznej, której przodkowie – co trzeba jeszcze raz zdecydowanie podkreślić – zamieszkiwali Półwysep Skandynawski długo przed przybyciem Norwegów<sup>49</sup>. Koledż Guovdageaidnu powstał w 1973 roku. Początkowo funkcjonował on jednak jako Nordycki Instytut Sami [*Sami Instituhitta*]. Tak opisuje cel jego utworzenia V.-P. Lehtola:

Zamierzeniem było, aby instytut nie odgrywał tylko lokalnej roli, lecz aby stanowił płaszczyznę współpracy wszystkich krajów Nordyckich. Miał on znaczący wpływ na rozwój edukacji oraz wysiłków naukowych Sami, a także na ich bieżącą politykę.

Członkowie społeczności Sami postulowali, aby instytut został utworzony w Guovdageaidnu („w centrum *Sápmi* oraz ich codziennego życia”), nie zaś w którymś z miast uniwersyteckich<sup>50</sup>.

Instytut Sami utworzony został dzięki wsparciu pięciu największych krajów zrzeszonych w Radzie Nordyckiej (Dania oraz Islandia brały udział w tym projekcie, pomimo iż na ich terenach nie żyją Lapończycy). Kształcenie w koledżu odbywa się w językach sami, a zatrudniany w nim personel naukowy posługuje się również tymi językami – i rekrutuje się przede wszystkim spośród rodzin lapońskich<sup>51</sup>. Instytucja ta stanowi miejsce promowania specyficznej kultury i tożsamości, a jej pracownicy naukowcy podejmują studia na językach, historią, kulturą oraz prawnymi aspektami funkcjonowania społeczności lapońskiej. Trzeba zaznaczyć, iż bardzo ważną częścią programu tej instytucji jest wymiana naukowa z innymi uniwersytetami północy<sup>52</sup>. Ponadto, koledż spełnia współcześnie funkcje podtrzymywania i promowania tradycji oraz tożsamości etnicznej Sami, a także – co w globalnej kulturze niezwykle ważne – doniosłą rolę w zakresie ochrony i upowszechniania języka lapońskiego<sup>53</sup>.

W koledżu wytworzono swoiste „lapońskie środowisko”, stanowiące bazę dla procesów rewitalizacji kultury i języka sami. T. Moring i L. Markelin stwierdzają, że u podstaw istnienia lapońskiego koledżu uniwersyteckiego w Kautokeino leżą dwa podstawowe cele. Po pierwsze, wprowadzenie nauczania języka samskiego, kultury samskiej i związanych z tym zagadnień. Drugim celem jest rozwijanie instytucji pozwalającej na uzyskiwanie przez Samów wyższego wykształcenia, posiadającej zróżnicowaną ofertę programową i uwzględniającą zwyczaje samskie. Język od samego początku

<sup>49</sup> H. Runblom, *The Saami of the North*, [w:] *The Baltic Sea Region Region. Culture-Societies-Politics*, red. W. Maciejewski, Poznań 2001, s. 412.

<sup>50</sup> V.-P. Lehtola, *The Sami People*, s. 70.

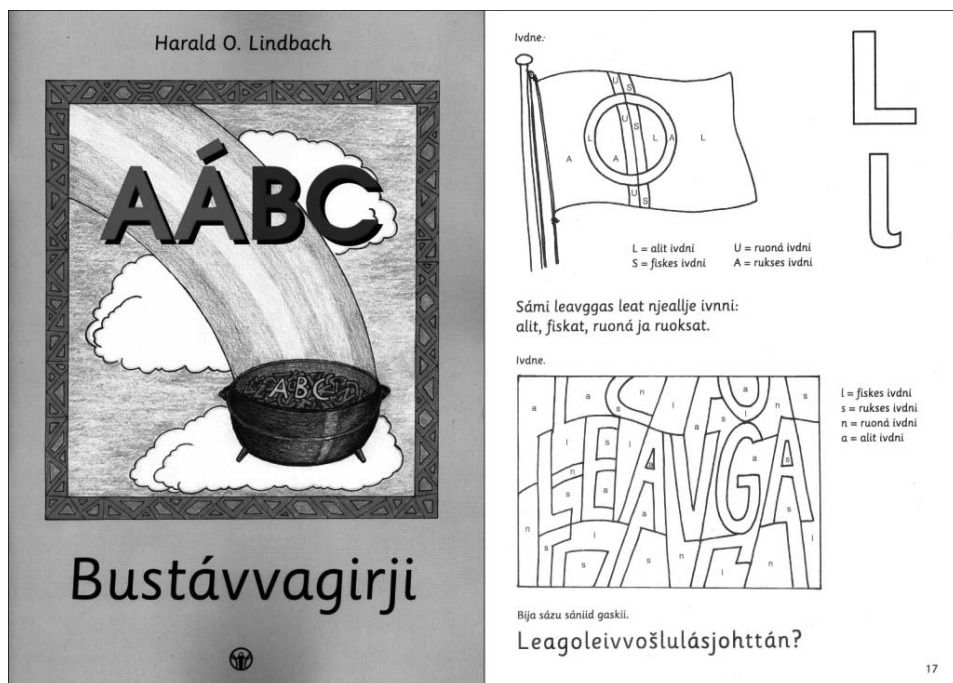
<sup>51</sup> T.G. Svensson, *Education and the Struggle*, s. 53.

<sup>52</sup> V.-P. Lehtola, *The Sami People*, s. 71.

<sup>53</sup> E. Helander, *A Saami Strategy for Language*, s. 135.

funkcjonowania koledżu stanowił podstawowe zagadnienie. Już w wizji lapońskiego koledżu uniwersyteckiego zwraca się uwagę, że stanowi on

wiodącą instytucję zorientowaną na badanie kultury autochtonicznej i na kształcenie na poziomie wyższym, kultywującą i rozwijającą język samski, samską kulturę i sposób życia. Tradycje przekazu ustnego, postrzeganie świata w kontekście przyrody oraz tradycyjne zwyczaje stanowią podstawę naszego dziedzictwa duchowego i sposobu życia. Nauka i wiedza to elementy wspólnie służące przyszłym pokoleniom<sup>54</sup>.



Ryc. 2. Okładka i strona z książki zawierającej ćwiczenia do nauki czytania w języku sami

(źródło: H.O. Lindbach, *AÁBC Bustávagirji*, Idut 1999; fot. Tomasz Gmerek)

Przed uczelnią staje wiele wyzwań, które znajdują się w sprzeczności z etnicznym charakterem tej uczelni. Jednym z nich jest internacjonalizacja i silnie zaznaczona potrzeba stosowania w kontaktach naukowych języka angielskiego. Pojawiają się zatem kwestie dotyczące pogodzenia tych oczekiwań ze zobowiązaniami i odpowiedzialnością za rozwijanie naukowego języka samskiego. Inne kwestie dotyczą pogodzenia dążeń i oczekiwań spo-

<sup>54</sup> T. Moring, L. Markelin, *Sámi allaskuvla – strategiija sámegiela mággabealálašvuhtii alit oahpahasas eurohpalaš geahččanguigiin*, [w:] *Sámi oahpahas, Sámi dutkan, Sámi ásašus*, s. 98.



łeczności samskiej w Norwegii, a także w pozostałych krajach Skandynawii i w Rosji. Z tej perspektywy, trzeba stwierdzić, że lapoński koledż uniwersytecki stawia sobie za cel wypełnianie zobowiązania do służenia społeczności samskiej i zagwarantowanie, by w przyszłości pozycja języka samskiego i samskiej kultury były silne. Kluczowe jest zobowiązanie do kształcenia i prowadzenia badań naukowych w języku samskim, co stanowi umocnienie tego języka i jego pozycji, przy oddziaływaniu na wszystkich członków współczesnego społeczeństwa. Poza rozwojem języka mówionego podejmowane są działania na rzecz umacniania pozycji kultury pisanej<sup>55</sup>.

Rektor lapońskiej uczelni S. Pedersen zwraca uwagę, iż

perspektywa „pełnej samskości” jako taka wymaga, by działania edukacyjne i badawcze (przyszłego) uniwersytetu lapońskiego uwzględniały trudności wynikające z faktu, że poza językiem północnosamskim istnieje wiele dialektów i inne języki samskie.

Podkreśla również konieczność wzięcia odpowiedzialności za wypełnienie zadań ochrony różnorodności językowej społeczności lapońskich<sup>56</sup>.

Warto w tym miejscu dodać, iż szacunkowy rozkład populacji Lapończyków (zakładający liczebność nie przekraczającą 60 000) przedstawia się następująco: Południowi Sami – 1 200 osób, Ume Sami – 1 000 osób, Arjeplog/Pite Sami – 2 000 osób, Lule Sami – 7 000-8 000 osób, Północni Sami – 42 500 osób, Inari Sami – 900 osób, Skolt Sami – 1 000 osób, Akkala Sami – 100 osób, Kildin Sami – 1 000 osób oraz Ter Sami – 400 osób. Należy jednak zauważyć, że znaczna liczba Samów współcześnie nie używa swojego języka<sup>57</sup> bądź nie ma żadnych kompetencji językowych w języku własnej tubylczej społeczności<sup>58</sup>.

Rewitalizacja języka lapońskiego w Norwegii związana była z istotnymi zmianami obowiązującego prawa oświatowego. W 1985 roku norweski Parlament zdecydował o zmianie prawa, które umożliwiło nauczanie w języku sami, a szkoły zostały zobligowane do używania tego języka w procesie kształcenia uczniów ze społeczności samskiej. W tym czasie zauważalna stała się współpraca samskich gmin i organizacji w celu lepszego powiązania szkół ze społecznościami samskimi.

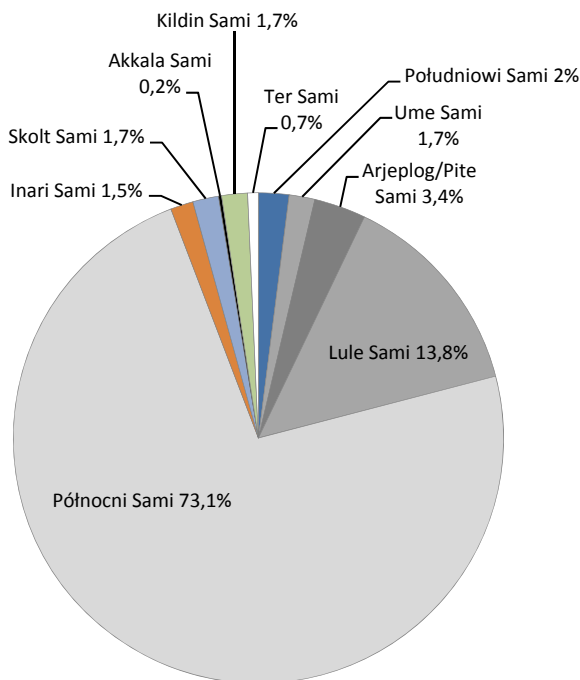
---

<sup>55</sup> S. Pedersen, *Sámi allaskuvla, Sámi dieđalaš allaskuvla, Sámi universitehta – muhtun jurdagat*, [w:] tamże, s. 115.

<sup>56</sup> Tamże, s. 116.

<sup>57</sup> M. Svonni, *Saami Language as a Marker of Ethnic Identity among the Saami*, [w:] *Essays*, s. 117.

<sup>58</sup> H. Rydving, *Language proficiency and Ethnicity: The Sami Case*, [w:] *Circumpolar Ethnicity*, s. 359.

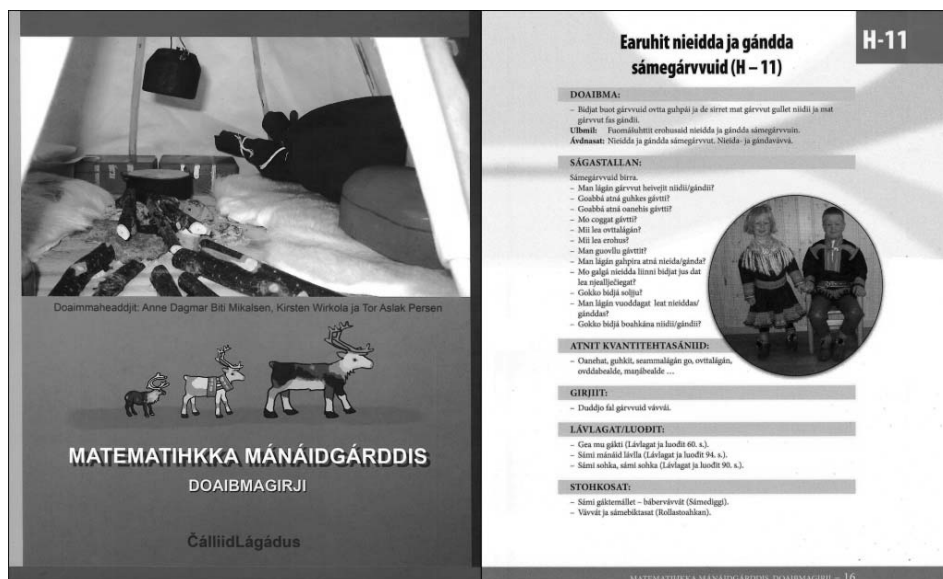


Ryc. 3. Szacunkowy rozkład populacji Samów (odsetek) w zależności od obszarów występowania dialektów języka lapońskiego

(źródło: H. Rydving, *Language proficiency and Ethnicity: The Sami Case*, [w:] *Circumpolar Ethnicity and Identity*, red. T. Irimoto, T. Yamada, Osaka 2004, s. 359)

Istotne w tym czasie stały się również kwestie kształcenia samskich nauczycieli. Przemianom tym towarzyszyły oddolne działania lapońskich instytucji. Jednocześnie zarówno sytuacja na scenie politycznej, jak i rozwój zawodowy zaczęły wspomagać tworzenie się samskiej tożsamości. Przemiany zapoczątkowane w tym okresie były stopniowo rozwijane, to jednak „ciągle jeszcze niektóre istotne elementy należy uznać za nieukończone. Kwestie badawczo-rozwojowe, do których rozstrzygnięcia przystąpiono w połowie lat 80-tych nadal pozostają nierozwiązane”<sup>59</sup>.

<sup>59</sup> J.H. Keskitalo, *Sámi oahpaheaddjioehppu ja vuodđoskuvla nuppástuhttináiggis*, s. 76.



Ryc. 4. Materiały dydaktyczne w języku sami dla nauczycieli

(źródło: A.D. Biti Mikalsen, K. Wirkola, T.A. Petersen, *Matematiikka Mánáidgárddis*, Kárášjohka 2010; fot. Tomasz Gmerek)

Szczególnie ważne zmiany norweskiej polityki edukacyjnej wobec mniejszości samskiej miały miejsce pod koniec lat dziewięćdziesiątych. W 1997 roku uchwalono ustawę, która obligowała lokalne władze oświatowe w obszarach zamieszkiwanych przez Samów do prowadzenia edukacji w języku lapońskim we wszystkich przedmiotach na poziomie szkoły podstawowej. Równocześnie, kształcenie w języku sami stało się powszechnie stosowaną praktyką w tych gminach<sup>60</sup>. Kwestia lapońskich programów kształcenia została uregulowana w ustawodawstwie norweskim już w 1997 roku. W Szwecji samski program kształcenia opracowano dopiero w 2011 roku. Z kolei, w Finlandii prace nad opracowaniem tubylczego programu kształcenia dla uczniów samskich jeszcze trwają<sup>61</sup>.

Współcześnie w Norwegii istnieją możliwości kształcenia w języku lapońskim na wszystkich poziomach szkolnictwa. Dotyczy to oczywiście wybranych instytucji oświatowych. W obszarach regionu administracyjnego Sápmi funkcjonują dwie szkoły średnie drugiego stopnia – prowadzące

<sup>60</sup> K. Özerk, *The Revitalisation of a Threatened Indigenous Language. The Case of the Sami People in Norway*, [w:] *Traveller, Nomadic and Migrant Education*, red. P.A. Danaher, M. Kenny, J.R. Leder, New York 2009, s. 140.

<sup>61</sup> P. Keskitalo, K. Määttä, S. Uusiautti, *Sámi education*, Frankfurt am Main 2013, s. 10-11.

kształcenie w języku lapońskim. Istotny aspekt kształcenia w języku samskim odnosi się również do form kształcenia na odległość. Dzieci z rodzin lapońskich mieszkające poza obszarem funkcjonowania szkół lapońskich mają możliwość kształcenia w języku sami (ustawowym wymogiem jest liczba dziesięciu uczniów chętnych do nauki w tym języku). W sytuacji, kiedy szkoła nie jest w stanie zapewnić lekcji z nauczycielem języka lapońskiego, dzieci mają prawo do korzystania z bezpłatnych lekcji tego języka za pośrednictwem środków audiowizualnych (głównie telewizji)<sup>62</sup>.

### Zakończenie

We współczesnej Norwegii działalność instytucji edukacyjnych dynamizuje procesy rewitalizacji języka i kultury Samów. Kluczowe dla funkcjonowania samskich szkół staje się uwzględnienie lapońskich treści kształcenia<sup>63</sup>. Szczególny aspekt tego procesu dostrzegalny jest jednak z perspektywy liczby dzieci kształcących się w języku lapońskim. Jeszcze w latach dziewięćdziesiątych wielu rodziców sceptycznie odnosiło się do kształcenia własnych dzieci w języku sami. Podnoszono wiele argumentów, które miały głównie charakter pragmatyczny (dotyczący celowości takiego kształcenia i użyteczności lapońskiego we współczesnym społeczeństwie). I choć argumenty te wywołują do dzisiaj żywą dyskusję w wielu samskich rodzinach, to jednak wzrost liczby uczniów kształcących się w sami odzwierciedla skuteczność działań służących odradzaniu się języka i kultury lapońskiej.

### BIBLIOGRAFIA

- Antalet samer i Sápmi*, Samiskt Informationscentrum, adres internetowy: [www.samer.se](http://www.samer.se)  
Beach H., *The Saami of Lapland Lapland. The Minority Rights Group*, Report No 55, London 1988.  
Bernard R., *Education and Violence: A Case from Norwegian Sami History*, [w:] *Globalisation and Education. Essays on Quality of Equality*, red. A. Tjedvoll, I. da Silva Holmesland, *Studies in Comparative and International Education*, 1997, 3, 10.  
Darnell F., Hoëm A., *Taken to Extremes. Education in the Far North*, Oslo 1996.  
Eriksson J., Karppi K., *Conclusion: Continuity and change in state-Saami relations*, [w:] *Conflict and Cooperation in the North*, red. K. Karppi, J. Eriksson, Umeå 2002.

<sup>62</sup> K. Özerk, *The Revitalisation of a Threatened Indigenous Language*, s. 140.

<sup>63</sup> V. Hirvonen, *Sámi jurddašeami ja oahppanvugiid sirdin oahpahussii ja dutkamii*, [w:] *Sámi oahpahus, Sámi dutkan, Sámi ásašus*, s. 48-49.

- Helander E., *A Saami Strategy for Language Preservation*, [w:] *Readings in Saami History, Culture and Language II*, red. R. Kvist, Umeå 1991.
- Hirvonen V., 'Out on the fells, I feel like a Sámi': *Is There Linguistic and Cultural Equality in the Sámi School?*, [w:] *Can Schools Save Indigenous Languages? Policy and Practice on Four Continents*, red. N. H. Hornberger, New York 2008.
- Hirvonen V., *Sámi jurddašeamii ja oahppanvugiid sirdin oahpahussii ja dutkamii*, [w:] *Sámi oahpahus, Sámi dutkan, Sámi ášahus. Sámi allaskuola 20 jagi*, red. J.H. Keskitalo, K. Nystad, T. Pettersen, Guovdageaidnu 2009.
- Hoëm A., *Yrkesfelle, sambygding, Same eller Norsk*, Oslo 1976.
- Hoëm A., *Samebarns oppvekstvilkår før*, [w:] *Identitet og livsutfoldelse. En artikkelsamling om flerfolkelige damfunn med vekt på sameness situasjon*, red. R. Erke, A. Høgmo, Tromsø 1986.
- Høgmo A., *The Situation in Primary Education in the Saami Area: Two Cases*, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1983, 27, 1.
- Høgmo A., *Innledning: Samfunn, kultur, etnisiet og identitet*, [w:] *Identitet og livsutfoldelse*, red. R. Erke, A. Høgmo, Tromsø 1986.
- Javo C., Alapack R., Heyerdahl S., Rønning J.A., *Parental Values and Ethnic Identity in Indigenous Sami Families: A Qualitative Study*, *Family Process*, 2003, 42, 1.
- Keskitalo J.H., *Sámi oahpaheadjioehppu ja vuodđoskuola nuppástuhttináiggis 1980-logu gaskamuuttus – soames pedagogalaš ovdđidanhástalusat*, [w:] *Sámi oahpahus, Sámi dutkan, Sámi ášahus. Sámi allaskuola 20 jagi*, red. J.H. Keskitalo, K. Nystad, T. Pettersen, Guovdageaidnu 2009.
- Keskitalo P., Määttä K., Uusiautti S., *Sámi education*, Frankfurt am Main 2013.
- Lehtola V.-P., *The Sami People – Traditions in Transition*, Jyväskylä 2002.
- Lindmark D., *Pietism and Colonialism. Swedish Schooling in Eighteen-century Sápmi*, *Acta Borealia*, 2006, 23, 2.
- Maga O.H., *The Saami Parliament: Fulfillment of self-determination?* [w:] *Conflict and Cooperation in the North*, red. K. Karppi, J. Eriksson, Umeå 2002.
- Minde H., *Assimilation of the Sami – Implementation and Consequences*, *Acta Borealia*, 2003, 20, 2.
- Moring T., Markelin L., *Sámi allaskuola – strategiija sámegiela mánggabealálašvuhtii alit oahpahusas eurohpalaš geahččanvugiin*, [w:] *Sámi oahpahus, Sámi dutkan, Sámi ášahus. Sámi allaskuola 20 jagi*, red. J.H. Keskitalo, K. Nystad, T. Pettersen, Guovdageaidnu 2009.
- Niia L.P., *Saami Culture – the Will of the Saami*, [w:] *Readings in Saami History, Culture and Language II*, red. R. Kvist, Umeå 1991.
- Özerk K., *The Revitalisation of a Threatened Indigenous Language. The Case of the Sami People in Norway*, [w:] *Traveller, Nomadic and Migrant Education*, red. P.A. Danaher, M. Kenney, J.R. Leder, New York 2009.
- Pedersen S., *Sámi allaskuola, Sámi dieđalaš allaskuola, Sámi universitehta – muhtun jurdagat*, [w:] *Sámi oahpahus, Sámi dutkan, Sámi ášahus. Sámi allaskuola 20 jagi*, red. J.H. Keskitalo, K. Nystad, T. Pettersen, Guovdageaidnu 2009.
- Runblom H., *The Saami of the North*, [w:] *The Baltic Sea Region Region. Culture-Societies-Politics*, red. W. Maciejewski, Poznań 2001.
- Rust V.D., *The Democratic Tradition and the Evolution of Schooling in Norway*, New York 1989.
- Rydving H., *Language proficiency and Ethnicity: The Sami Case*, [w:] *Circumpolar Ethnicity and Identity*, red. T. Irimoto, T. Yamada, Osaka 2004.
- Sami Statistics 2010*, Statistisk sentralbyrå-Statistics Norway, Oslo-Kongsvinger 2010.

- Smehaugen A., *Inclusion and Exclusion in Culture, Learning and Education. A European Perspective. The Cases of Spain and Norway*, Edsbruck 2001.
- Solbakk J.T., *The Sámi People – A Handbook*, Karasjok 2006.
- Solstad K.J., *Equity at Risk. Planned Educational Change in Norway: Pitfalls and Progress*, Oslo 1996.
- Stordahl V., *Samithing and Sami Committees – a Useful Political and Administrative Solution for the Sami in Norway?* [w:] *Self Determination and Indigenous Peoples. Sami Rights and Northern Perspectives*, Copenhagen 1987.
- Strömngren J., *Sápmi Sweden*, [w:] *The Indigenous World 2010*, red. C. Mikkelsen, Copenhagen 2010.
- Svensson T.G., *Education and the Struggle for Adequate Cultural Competence in the Modern World: the Sami Case*, [w:] *Education and Cultural Differences. New Perspectives*, red. D. Ray, D.H. Poonwassie, New York 1992.
- Svonni M., *Saami Language as a Marker of Ethnic Identity among the Saami*,
- Todal J., *The Sami School System in Norway and International Cooperation*, *Comparative Education*, 2003, 39, 2.
- Trosterud T., *Language Assimilation During the Modernisation Process: Experiences from Norway and North-West Russia*, *Acta Borealia*, 2008, 25, 2.
- Vorren O., Manker E., *Lapończycy*, Warszawa 1980.

EUGENIA POTULICKA

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza  
w Poznaniu*

## ZMIANA KONCEPCJI KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI JAKO PODSTAWA REFORM EDUKACJI

ABSTRACT. Potulicka Eugenia, *Zmiana koncepcji kształcenia nauczycieli jako podstawa reform edukacji* [Transforming Teacher Education as a Foundation of Education Reform]. Studia Edukacyjne nr 38, 2016, Poznań 2016, pp. 215-226. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-3013-7. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.38.13

The author presents a teacher education model for the 21st century. It has been elaborated by the International Alliance of Leading Education Institutes as its first task. The profession has been redefined and program for training teachers constructed.

**Key words:** teacher education model, redefining professionals, program for the 21st century

### Wstęp

W roku 2007 powstało międzynarodowe konsorcjum dziewięciu uczelni poszukujących sposobów poprawy jakości edukacji we własnym kraju i dążących do przeprowadzenia rozwojowi edukacji w skali międzynarodowej – International Alliance of Leading Education Institutes (IALEI). Jego członkowie reprezentują najbardziej wiarygodny i autorytatywny głos pozwalający wpływać na politykę rządów w kluczowych sprawach edukacji. Jest to *think tank* identyfikujący trendy w edukacji, wpływający na politykę i praktykę oświatową w skali lokalnej oraz międzynarodowej. Jego cel to dostarczenie wiedzy rządów, agencjom międzynarodowym, fundacjom i społeczeństwu. Prowadzi on też badania i gromadzi doświadczenia lokalne

w grupie międzynarodowej. Jest to nowa dymensja w międzynarodowej współpracy w dziedzinie edukacji<sup>1</sup>.

Członkami konsorcjum są: Institute of Education, University of London; Danish School of Education, University of Aarhus; Faculty of Education University of Wisconsin; Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto; Graduate School of Education, The University of Melbourne; National Institute of Education, Nanyang Technological University, Singapore; College of Education, Seoul National University, Korea Płd.; School of Education, Beijing Normal University, China i Faculty of Education, University of Sao Paulo, Brazylia.

Głównym powodem ufundowania IALEI było uznanie, że edukacja potrzebuje „głosu” udzielającego rozsądnych, wyważonych porad dotyczących istotnych kwestii edukacyjnych, a także grupy podejmującej działania na froncie politycznym. Kształcenie nauczycieli wybrano jako temat pierwszego międzynarodowego przeglądu. Kierowanie tym projektem powierzono Narodowemu Instytutowi Edukacji (NIE) Singapuru<sup>2</sup>. Opracowanie bazuje głównie na raporcie z przywołanego projektu, ten z kolei na źródłach publikowanych i opracowaniach instytucji członkowskich.

Singapurski instytut ma bardzo sprecyzowaną wizję dążenia do rangi instytucji wyróżniającej się w skali globalnej w zakresie kształcenia nauczycieli i badań edukacyjnych<sup>3</sup>. Jego pracownicy dogłębnie rozumieją, że wiedza w ogromnym stopniu przyczyniła się w tym kraju do jego sukcesów ekonomicznych. Nie ma on bowiem zasobów naturalnych w postaci surowców. Edukacja przygotowuje jego obywateli do konkutowania na arenie międzynarodowej dzięki umiejętnościom i kompetencjom niezbędnym w XXI wieku. Przygotowuje ich jako obywateli świata zachowujących wszakże narodową kulturę, tożsamość i wartości zakorzenione w rodzinie i społeczności lokalnej. Edukacja praktykuje podejście holistyczne celem stymulowania rozwoju pełni potencjału ucznia. Model kształcenia nauczycieli opracowany przez pracowników NIE można przedstawić jako składający się z poniższych elementów. Trzeba jednak zaznaczyć, że ustawicznie rozwija on kulturę wielkiego respektu dla uczenia się<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> L.S. Kong, *Message from the director*, [w:] *Transforming teacher education*, red. S. Copinathan at al., Singapore 2008, s. 1.

<sup>2</sup> S. Copinathan at al., *Transforming teacher education. Redefining professionals for 21<sup>st</sup> century school*, Singapore 2008, s. 4.

<sup>3</sup> L. Darling-Hammond, *Foreword*, [w:] *A teacher education model for the 21<sup>st</sup> century*, Singapore 2009.

<sup>4</sup> L.S. Kong, *Preface*, [w:] *A teacher education model for the 21<sup>st</sup> century*, s. 11.



---

### Schemat koncepcji kształcenia nauczycieli w Singapurze

---

Wizja – instytucja wyróżniająca się w świecie

Misja – przewodzenie w edukacji nauczycieli i badaniach edukacyjnych

Filary – osiągnięcie międzynarodowego uznania poprzez badania pedagogiczne, zaspokojenie potrzeb udziałowców, wpływanie na tworzenie globalnego partnerstwa edukacyjnego

Strategie – nauczanie, badania, umożliwianie korporacyjnego wsparcia

---

Źródło: *A teacher education model for the 21<sup>st</sup> century. A report by the National Institute of Education, Singapore 2009.*

W świecie narasta przekonanie, że jakość nauczycieli to najważniejszy element przygotowania uczniów dla społeczeństwa podejmującego dalekowszoczne zmiany ekonomiczne i społeczne. Dlatego, konieczna jest polityka i strategia lepszego przygotowania nauczycieli do pracy i lepszego nauczania. Wszystkie systemy kształcenia nauczycieli muszą ponownie przemyśleć swoje główne założenia i procesy przygotowywania do zawodu w nowym kontekście globalnym.

Ciągle dominująca agenda neoliberalna i rynek edukacyjny to podstawowe wyzwanie. Nowoczesna technologia jest źle wykorzystywana, mimo powstania uniwersytetów *on-line*. Większe są potrzeby studentów. Paradigmat kapitału ludzkiego wymaga głębokiego opanowania i rozumienia interdyscyplinarnej wiedzy oraz zdobycia umiejętności miękkich w zakresie komunikowania się, inicjatywy, dynamiki grupy i zdolności rozwiązywania problemów. Z drugiej strony, osłabienie przywiązania do państwa i narodu w niektórych krajach, a nawet deficyt obywatelskości niepokoi decydentów politycznych. Wymaga to nowych modeli kształcenia nauczycieli i nowych warunków w szkołach, umożliwiających borykanie się z aktualnymi, kompleksowymi wyzwaniami. Zalecana przez Bank Światowy reforma nauczania jest wprowadzeniem zmian w kształceniu nauczycieli, rekrutacji kandydatów do tego zawodu, poszerzaniu wiadomości i doskonaleniu umiejętności w trakcie pracy celem zapewnienia tego, by warunki pracy pedagogów promowały efektywne nauczanie i ogniskowanie się na osiągnięciach uczniów<sup>5</sup>.

Nauczanie jest wymagającą i skomplikowaną pracą intelektualną. Trudna rola nauczycieli współcześnie jeszcze bardziej się rozszerza w stronę *coacha* – pośrednika w uczeniu się, lidera zespołu międzyprzedmiotowego, eksperta-praktyka i innych. Wszystko to wymaga uwzględnienia w przygotowaniu nauczycieli. Jednak w pewnym sensie kluczowy problem profesji

---

<sup>5</sup> *Expanding opportunities and building competencies for young people. A new agenda for secondary education*, Washington DC 2005, s. 103.

nauczycielskiej pozostaje taki sam. Chodzi o to, jak systemy edukacji mogą pozyskać utalentowanych i zmotywowanych do nauczania kandydatów? Jak będą oni wynagradzani? Jak w krajach z nadmierną kontrolą biurokratyczną państwo ogranicza oczekiwanie autonomii nauczycieli w miejscach ich pracy?

## Przedefiniowany profesjonalizm zawodu nauczycielskiego

Pilną potrzebą jest uznanie kompleksowości i złożoności pracy nauczycieli, a poprawa jakości kadry w tym zawodzie wymaga rekonceptualizacji tego, jak przygotowujemy ich nową generację. Autorzy raportu znaleźli kluczowy trend w myśli pedagogicznej, sugerujący pojawienie się konsensusu w wysiłkach związanych z edukacją nauczycieli. Geoff Whitty stwierdza, że potrzebne jest przedefiniowanie profesjonalizmu tego zawodu. Wymaga tego współczesny kontekst ich pracy – gwałtownie zmieniająca się technologia i warunki ekonomiczne. W pracy nauczyciela konieczne są wyjątkowe umiejętności i opanowanie cech specyficznych dla XXI wieku, dodała Linda Darling-Hammond. Niestety, laicy uważają, że nauczanie wymaga bardzo krótkiego okresu przygotowania do tej czynności. Wydziały pedagogiczne muszą się przeciwstawić presji na zmniejszenie tego przygotowania, która podcina ich reputację oraz jakość kształcenia nauczycieli<sup>6</sup>.

Charakteryzując przedefiniowany profesjonalizm nauczycielski, Carl Bereiter i Marlene Scardamalia proponują nową koncepcję kształcenia do tego zawodu, zgodnie z którą nauczyciele muszą opanować różnorodne, odmienne kategorie wiedzy: 1) merytoryczną z nauczanego przedmiotu, 2) ogólną wiedzę pedagogiczną definiowaną jako zasady i strategie zarządzania klasą, 3) wiedzę dotyczącą programu kształcenia, 4) specjalną wiedzę pedagogiczną będącą amalgamatem treści i pedagogii unikatowych dla nauczyciela, stanowiącą ich własne rozumienie profesjonalizmu, 5) wiedzę o uczniach i ich charakterystykach, 6) wiedzę o kontekstach pracy nauczycielskiej – począwszy od pracy z grupą klasową po wiedzę o zarządzaniu i finansowaniu okręgów szkolnych oraz o społeczności lokalnej i jej kulturze, 7) wiedzę o celach edukacji, jej zadaniach i wartościach oraz o ich podstawach filozoficznych i historycznych<sup>7</sup>. Celem edukacji nauczycielskiej w XXI wieku powinno być kształtowanie umiejętności eksperckiego podej-

<sup>6</sup> S. Copinathan at al., *Transforming teacher education*, s. 9 i 21-23; L. Darling-Hammond, *Constructing 21<sup>st</sup> century teacher education*, *Journal of Teacher Education*, 2006, 54, X, s. 1.

<sup>7</sup> C. Bereiter, M. Scardamalia, *Beyond Bloom's taxonomy: Rethinking knowledge for the knowledge age*, [w:] *Fundamental change*, red. M. Fullan, Dordrecht 2005, s. 5 i n.

mowania decyzji oraz strategii metakognitywnych, dotyczących postępowania w nietypowych sytuacjach<sup>8</sup>.

Inny aspekt profesjonalizacji zawodu nauczycielskiego to refleksyjność. Mimo szerokiej akceptacji dla koncepcji Schona potrzebna jest większa refleksyjność, introspekcja, głęboki wgląd w każdą interakcję z uczniem. Obejmuje to rozważenie stanu jego umysłu, myśli i motywacji oraz emocji w kontekście uczenia się<sup>9</sup>. W Korei Południowej kształcenie nauczycieli wydłużono od 5 do 6 lat, a główna idea systemu tego kształcenia to promowanie zdolności badawczych, otwartej postawy i krytycyzmu<sup>10</sup>.

Trzeci element przeddefiniowanej profesjonalizacji zawodu nauczycielskiego wiąże się z kwestią jego autonomii i odpowiedzialności. Globalnym trendem jest nacisk rządów na rozliczanie pedagogów z osiągnięć uczniów.

Związany z tym element to koncepcja określana jako zawodowa heteronomia, uwzględnianie faktu, że nauczyciele pracują jako część społeczeństwa. Heteronomia zawodowa to sytuacja, w której nauczyciele współpracują w szerokim społeczeństwie, zwłaszcza z rodzicami. Wszyscy udziałowcy – począwszy od państwa, uczelni kształcących pedagogów i nauczycieli, muszą respektować heteronomię. Wykracza ona poza stare pojęcie kolegalności, uwzględniające tylko współpracę nauczycieli. Przeddefiniowana profesja nauczycielska wymaga, by nauczyciele byli uczącymi się, powiązani z większą społecznością uczącą się działania refleksyjnego<sup>11</sup>. W Singapurze wszyscy nauczyciele mają prawo do 100 godzin doksztalcenia się w roku, są odpowiedzialni za swoje całonocne uczenie się i rozwój swojej kariery<sup>12</sup>.

Przeddefiniowana profesja nauczycielska to imperatyw, wymaga on od członków tego zawodu głębokiego zrozumienia, że jest to pilna potrzeba związana z ciągle niedostatecznymi osiągnięciami uczniów i marginalizacją wielu z nich. Zdaniem autorów przywołanego raportu, największym wymaganiem jest nauczanie braterstwa, rozumienia różnych społeczeństw, kultur i globalnych atrybutów, które uczniowie wnoszą do szkoły<sup>13</sup>.

Linda Darling-Hammond wymienia natomiast następujące kategorie wiedzy, które muszą opanować nauczyciele. Po pierwsze, wiedzę typu „co”:  
1) o uczniach i ich rozwoju w kontekście społecznym, w tym rozwoju języka,  
2) wiedzę o celach edukacji, celach programu nauczania przedmio-

<sup>8</sup> *Development of 21<sup>st</sup> century skills for innovation and enterprise*, Helsinki 2013, s. 6.

<sup>9</sup> S. Copinathan at al., *Transforming teacher education*, s. 25-26.

<sup>10</sup> Y. Cho, *Innovations in training teachers. The development of Korean education through a new system for colleges of education*, Seoul 2008, s. 29.

<sup>11</sup> I. Goodson, A. Hargreaves, *Teacher's professional lives: Aspirations and actualities*, [w:] *Teacher's professional lives*, red. I. Goodson, A. Hargreaves, London 1996, s. 1 i n.

<sup>12</sup> S. Copinathan at al., *Transforming teacher education*, s. 34.

<sup>13</sup> Tamże, s. 36.

tu/przedmiotów i wiedzę przedmiotową, 3) pedagogiczną wiedzę o nauczaniu, w tym nauczaniu zróżnicowanych uczniów i zaspokajaniu nieprzewidywanych potrzeb, pogłębioną wiedzę o ocenianiu i zarządzaniu klasą.

Nauczanie jest służbą na rzecz uczniów. Chodzi o głębokie zrozumienie procesów uczenia się, różnic w tym procesie występujących i wiedzę o konstruowaniu programu. Wymaga to połączenia celów nauczania przedmiotu z wiedzą o uczeniu się i rozwoju dzieci<sup>14</sup>. Celem jest rozwijanie potencjału każdego dziecka: moralnego, intelektualnego, społecznego i estetycznego<sup>15</sup>. Program edukacji nauczycieli musi im pomóc w rozwijaniu dyspozycji ustawicznego poszukiwania odpowiedzi na trudne problemy nauczania i uczenia się oraz w opanowaniu umiejętności uczenia się z praktyki – badania praktyki, umiejętności wnikliwej obserwacji i analizy, uczenia się od kolegów.

Drugi typ wiedzy wymieniany przez L. Darling-Hammond, to wiedza o projektowaniu programów i pedagogii, wiedza typu „jak”. Prawdopodobnie najtrudniejsza jest integracja wiedzy pedagogicznej i jej wykorzystanie w klasie. Wiedza o nauczaniu kształtuje praktykę nauczyciela i umożliwia mu stanie się ekspertem w ustawicznym uczeniu się. Na ten typ wiedzy składają się: 1) wiedza o nauczaniu wymagająca rozumienia tego procesu w zupełnie inny sposób niż studiowania, 2) umiejętność wykonywania wielu rzeczy równocześnie, 3) rozumienia i reagowania na wielowymiarową naturę klasy, żonglowania różnymi celami dydaktycznymi i społecznymi, radzenia sobie z kompleksowymi problemami.

Szczególnie dobre programy kształcenia nauczycieli cechuje, jej zdaniem: 1) wspólna i jasna wizja dobrego nauczania przenikająca wszystkie zajęcia i doświadczenia praktyczne, tworząca spójny zestaw doświadczeń uczenia się; 2) dobrze zdefiniowane standardy profesjonalnych praktyk używane w roli poradnika i kryterium oceny zajęć uniwersyteckich i szkolnych; 3) mocny trzon programu nauczania osadzony w kontekście praktyki, ugruntowany w wiedzy o dziecku i uczącym się dorosłym, wiedzy o ich rozwoju, o społecznych i kulturowych kontekstach uczenia się, o programie nauczanego przedmiotu i ocenianiu oraz nauczanie metodyki; 4) szerokie doświadczenie kliniczne, co najmniej 30 tygodni nadzorowanej praktyki z nauczaniem przez studenta, starannie wybrane cele wspierające ściśle z nimi związane idee prezentowane na zajęciach uniwersyteckich; 5) szerokie wykorzystanie metody studium przypadku, badań w działaniu, oceniając nauczania; 6) jasne strategie pomocy studentom, konfrontowanie ich

<sup>14</sup> L. Darling-Hammond, *Constructing 21<sup>st</sup> century teacher education*, s. 5-6.

<sup>15</sup> *A teacher education model*, s. 34.

przekonań i założeń o uczeniu się i własnym uczeniu się z doświadczeniami praktyków, które są inne od doświadczeń danego studenta; 7) ściśle powiązanie wspólnej wiedzy i podzielanych przekonań kadry szkolnej i uniwersyteckiej, wspólne zaangażowanie w podnoszenie poziomu nauczania szkolnego i kształcenia nauczycieli<sup>16</sup>.

Takie kształcenie nauczycieli opiera się na ważnych pedagogicznych kamieniach węgielnych: 1) spójności oraz integracji między zajęciami uniwersyteckimi i klinicznymi, 2) szerokim i dobrze nadzorowanym doświadczeniu klinicznym związanym z prowadzeniem zajęć, użycie pedagogii wiążącej teorię z praktyką; co najmniej jednego roku nauczania przez studenta pod bezpośrednim nadzorem jednego lub dwu praktyków ekspertów modelujących nauczanie; 3) nowe relacje ze szkołą – silne zanurzenie w szeroko podzielanej kulturze moralnej i praktyce wznoszącej studentów ku lepszym efektom poprzez udział w ofertach profesjonalnych badań. Model kształcenia nauczycieli w Singapurze ogniskuje się na ześrodkowaniu na uczniach, tożsamości nauczycieli oraz na służbie profesji zawodowej i społeczeństwu<sup>17</sup>.

Proponowane kształcenie nauczycieli to miejsce rozwoju, w którym sztuka praktyki jest normą. Stanowi to niezwykle ważny element przygotowywania pedagogów, ale najtrudniejszy. Stanowczo natomiast należy się przeciwstawić presji ku rozwadnianiu kształcenia nauczycieli. Szybka „produkcja” źle przygotowanych nauczycieli to główny problem obecnego stanu edukacji, a nie jego rozwiązanie<sup>18</sup>.

## Drogi przygotowywania do zawodu nauczycielskiego

Wśród trendów w tym zakresie międzynarodowy zespół wyróżnia: 1) Coraz częstsze dążenie do pozyskania na studia nauczycielskie bardzo dobrych kandydatów, zwiększenia wymagań wobec nich, do wymagań tradycyjnych dołącza się odpowiednie wymagania dotyczące osobowości. Aby pozyskać najzdolniejszą młodzież na studiach pedagogicznych w Singapurze, proponuje się między innymi studia w szybszym tempie umożliwiające zdobycie tytułu bakałarza, a potem magistra. Są one przeznaczone dla 10% najzdolniejszych kandydatów<sup>19</sup>. 2) Ustawiczne odpowiadanie na zmieniające się potrzeby – od nauczycieli oczekuje się zindywidualizowanego i róż-

<sup>16</sup> L. Darling-Hammond, *Constructing 21<sup>st</sup> century teacher education*, s. 6.

<sup>17</sup> *A teacher education model*, s. 23.

<sup>18</sup> L. Darling-Hammond, *Constructing 21<sup>st</sup> century teacher education*, s. 7-12.

<sup>19</sup> *A teacher education model*, s. 25.

nicowanego nauczania. 3) Ożywianie programów uniwersyteckich – promowanie kompleksowego uczenia się, oceniania rozumienia problemów pedagogicznych wśród kandydatów do zawodu, badania autentycznych problemów przez studentów, bycia praktykami intelektualistami. Stwierdzono, że w krajach należących do OECD programy studiów nauczycielskich są zbyt akademickie i niedostatecznie uwrażliwione na potrzeby początkujących nauczycieli, ponadto brak danych o efektywności tych programów. Potrzebne jest postrzeganie kształcenia nauczycieli jako kontinuum, w którym początkowe kształcenie do zawodu to tylko pierwszy krok. 4) Likwidowanie przepaści między teorią i praktyką (co jest ustawicznym problemem). Autorzy raportu zwracają uwagę na to, że mało jest dowodów wartości studiów pedagogicznych w karierze nauczycieli. Wiążą nadzieję z bardziej holistycznym przygotowaniem do zawodu, nie tylko w kontekście rozwoju jednostki, ale także w kontekście wspólnoty lokalnej i świata. Chodzi także o refleksyjną praktykę, krytyczne poszukiwania i zaangażowanie, podejście konstruktywistyczne. Najczęściej praktykowane sposoby likwidowania analizowanej przepaści, to: uczenie się przez doświadczenie, badania w szkole albo wprowadzanie klasy szkolnej do uniwersytetu czy opracowywanie projektów rozwiązywania problemów pedagogicznych. 5) Przygotowanie nauczycieli jest wzmacniane przez wprowadzenie do zawodu, które stanowi podstawę uczenia się przez całe życie. Jest to faza uczenia się – nauczania, proces wejścia w kulturę szkoły. Jest to forma programu dla początkujących adeptów zawodu. Czynne formowanie profesjonalizmu i tożsamości nauczycielskiej musi mieć cele wykraczające poza wsparcie nowicjuszy i asystowanie im, celem powinno być promowanie rozwoju w ich karierze i poprawa jakości nauczania. Zdaniem międzynarodowych autorów, wprowadzenie do zawodu powinno trwać dłużej niż rok, odbywać się pod kierunkiem mentorów, brać pod uwagę warunki pracy w szkole i uczniów. W roli mentorów występują nauczyciele-mistrzowie. Do procesu wprowadzania do zawodu należy także włączać różnych partnerów, ściśle współpracujących, z dobrze wyartykułowanymi rolami każdego partnera. Wypełniający takie role mentorzy wymagają nowego programu ich przygotowania. 6) Celem edukacji jest przygotowanie nowej generacji nauczycieli ze zdolnościami promowania kompleksowego uczenia się, nauczania opartego na wnioskach z badań, wykorzystującej wiedzę akademicką integrując ją z umiejętnościami pedagogicznymi i *praxis*, zaangażowanej we wspólne ustawiczne uczenie się odbywające się przede wszystkim w szkole, z dobrze opanowaną alfabetyzacją cyfrową, pozwalającą na samodzielne kierowanie uczeniem się<sup>20</sup>.

---

<sup>20</sup> S. Copinathan at al., *Transforming teacher education*, s. 38-60.

NIE w Singapurze oczekuje, że nauczyciele ukształtują u uczniów między innymi następujące umiejętności i cechy wymagane w XXI wieku: 1) umiejętności uczenia się i rozwiązywania problemów, innowacyjność, myślenie krytyczne, twórczość; 2) umiejętności życiowe – elastyczność i umiejętność adaptacji, podejmowania rozsądnych decyzji i samokierowania, pracy w zespołach, umiejętności społeczne i międzykulturowe, produktywność i nawyk rozliczania się, umiejętności przywódcze i odpowiedzialność; 3) umiejętności i cechy obywatelskie – docenianie różnorodności, świadomość globalną, ekologiczną i środowiskową oraz pożądane wartości, etykę i profesjonalizm, a także umiejętności wykorzystania współczesnej technologii medialnej. Wymaga się także, by nauczyciele rozwijali u uczniów umiejętności tworzenia wiedzy na podstawie wiarygodnych informacji, jej ewaluacji i syntetyzowania, rozwijania „umiejętności wyższego rzędu” (*higher order*)<sup>21</sup>. Raport przygotowany przez międzynarodową organizację ufundowaną przez ONZ oraz fińskie ministerstwo spraw zagranicznych informuje na podstawie wspólnych badań, że najważniejszymi umiejętnościami w XXI wieku są: przedsiębiorczość, innowacyjność i twórczość (wymieniane najczęściej); inicjatywa i samokierowanie oraz produktywność i rozliczanie się – na miejscu drugim, a umiejętności podstawowe, przywódcze i odpowiedzialność – na miejscu trzecim<sup>22</sup>.

Autorzy przywoływanego raportu podkreślają jednak, że transformacja od roli studentów wydziałów pedagogicznych do roli nauczycieli uczniów jest bardzo trudna. Wprowadzenie do zawodu jest fazą w uczeniu się nauczania, procesem inkulturacji w organizacji szkolnej i formalnym programem dla początkujących nauczycieli.

## Wprowadzenie do rozwoju profesjonalnego

Postulowane jest rozumienie rozwoju profesjonalnego jako aktywnego prowadzenia do zmian wiadomości i umiejętności oraz bardziej efektywnego reagowania na problemy napotymane w praktyce. Szkoły są wartościowym miejscem takiego procesu. Długie tradycje studiowania lekcji mają Japończycy i Chińczycy. W Singapurze w roku 2001 wprowadzono usługi w zakresie rozwoju profesjonalnego nauczycieli i rozwijania ich kariery. Od roku 2006 prowadzony jest ustrukturyzowany monitoring tych usług, realizowany przez ministerstwo edukacji we współpracy z Narodowym Instytu-

<sup>21</sup> *A teacher education model*, s. 30 - 31.

<sup>22</sup> *Development of 21<sup>st</sup> century skills*, s. 5 i 22-23.

tem Edukacji. Kursy są zorientowane na praktykę i współpracę, ich oferta jest szeroka – do wyboru – część kursów akademickich może służyć celom certyfikacji i akredytacji. Ministerstwo utworzyło też sieć współpracujących nauczycieli o podobnych zainteresowaniach. Istniało już ponad 1000 takich sieci. Sukcesem tego kraju, którego zazdroszczą inni, są silne i konstruktywne więzi między partnerami współpracy: Instytutem Edukacji Nauczycieli, ministerstwem edukacji oraz szkołami<sup>23</sup>. Zdaniem autorów raportu, tworzenie takich sieci należy szybko upowszechniać. W Chinach dostępne są kursy *on-line* Marthy Stone z Harvardu dotyczące nauczania ześrodkowanego na uczniu. Profesjonalne uczenie się nauczycieli powinno być nawykiem<sup>24</sup>.

### Partnerstwo w edukacji nauczycieli

W procesie przygotowywania nauczycieli trzeba wyjść poza tradycyjne wydziały pedagogiczne. Dzięki efektywnemu partnerstwu kształtuje się lepszą jakość nauczycieli, uzyskuje lepsze wyniki uczniów w kontekście sensownego zaangażowania udziałowców w procesie edukacji pedagogów. W Stanach Zjednoczonych popularne są szkoły profesjonalnego rozwoju przyrównywane do klinik. Wspomniana powyżej doskonała współpraca udziałowców w Singapurze pozwala na włączenie badań do tworzenia polityki oświatowej i wdrażania jej w systemie szkolnym. Wdrażanie jest jasno, a zarazem ostrożnie planowane, prowadząc do rzeczywistych zmian w szkolnictwie. W koncepcji kształcenia nauczycieli w Singapurze bardzo ważnym elementem jest wysokiej jakości kliniczne *przygotowanie kandydatów do zawodu. Doświadczeni praktycy cały czas współpracują z uniwersytetami, wspólnie przygotowują i realizują program. Te cechy jako niezwykle cenne uznała L. Darling-Hammond, wybitna pedagog amerykańska. Szkoły kliniczne w jej kraju także zaczynają zmieniać kształcenie nauczycieli, jednak tanie alternatywy podcinają jakość przygotowywania kandydatów do zawodu*<sup>25</sup>.

*Dobrym przykładem szkoły profesjonalnego rozwoju jest Oxford Internship Scheme, w którym współpracują uniwersytet, kuratorium i szkoły średnie. Celem jest opanowanie umiejętności i postaw koniecznych dla samorozwoju*

---

<sup>23</sup> S. Chong, S. Copinathan, *Singapore*, [w:] *Teacher education in English speaking world. Past, present and future*, red. T. O'Donoghue, C. Whitehead, Charlotte 2008 s. 121 i n.; *A teacher education model*, s. 35.

<sup>24</sup> S. Copinathan at al., *Transforming teacher education*, s. 76.

<sup>25</sup> L. Darling-Hammond, *Constructing 21<sup>st</sup> century teacher education*, s. 3.



i samoewaluacji. Program uniwersytetu i szkół jest ściśle zintegrowany po wspólnym przygotowaniu.

Zauważalna jest ogólna tendencja do zwiększenia liczby partnerów w edukacji nauczycieli, przede wszystkim rodziców. Wspólnie podzielane cele udziałowców wiążą się z jasno określonymi zadaniami każdego partnera i elastycznością strategii, ze wzajemnym respektowaniem się i stałą odpowiedzialnością finansową oraz instytucjonalizacją współpracy z rolą rządu jako kluczowego facylitatora współpracy. W Brazylii od roku 1996 istnieje prawo Law of Policies and Base of Brazillian Education, w ramach którego realizowany jest unikatowy program kształcenia nauczycieli we współpracy z trzema uniwersytetami.

Autorzy raportu o tendencjach w kształceniu nauczycieli konkludują, że nauczyciel, jak i nauczanie to najważniejsze czynniki w podnoszeniu osiągnięć uczniów. Trzeba jednak przededefiniować profesjonalizm pedagogiczny, zmienić koncepcję kształcenia nauczycieli, pozyskać dobrych kandydatów do zawodu, rozszerzyć ramy współpracy we wprowadzaniu do zawodu i zmienić charakter współpracy z pomocą rządów<sup>26</sup>.

W dwóch artykułach niniejszego numeru Studiów Edukacyjnych Czytelniczcy znajdują krytyczne rozważania o azjatyckich wzorcach nauczania i wychowania (których brakuje w moim tekście) – chińskich i singapurskich. Czy modele edukacji z zupełnie innych kultur ze względu na odmienną hierarchię wartości powinny być dla nas wzorem? Czy jesteśmy gotowi ponosić takie koszty azjatyckich sukcesów, jakie ponoszą Chińczycy czy Japończycy?

W tym tomie nie jesteśmy w stanie odpowiedzieć na powyższe pytania. Z moich rozważań nasuwają się wszakże dwa pilne wnioski dla polskiej polityki i praktyki oświatowej. Po pierwsze, konieczne jest co najmniej przywrócenie instytucji i tradycji szkół ćwiczeń, w których odbywały się praktyki pedagogiczne. Ten postulat należałoby zrealizować jak najszybciej. Po drugie, w perspektywie długofalowej trzeba by zaplanować utworzenie uniwersyteckich placówek pedagogicznych dla całego systemu edukacji i opieki – od żłobków począwszy po wzorcowy wydział pedagogiczny. Uważam, że i ten trudny do realizacji kierunek zmian należy koniecznie obrać.

## BIBLIOGRAFIA

*A teacher education model for the 21<sup>st</sup> century school*, National Institute of Education, Singapore 2009.

---

<sup>26</sup> S. Copinathan at al., *Transforming teacher education*, s. 96-97.

- Bereiter C., Scardamalia M., *Beyond Bloom's taxonomy. Rethinking knowledge for the knowledge age*, [w:] *Fundamental change*, red. M. Fullan, International handbook of educational change series, Springer, Dordrecht 2005.
- Cho Y., *Innovations in training teachers. The development of Korean education through a new system for colleges of education*, Seoul National University, Seoul 2008.
- Chong S., Copinathan S., Singapore, [w:] *Teacher education in English speaking world. Past, present and future*, red. T. O'Donoghue, C. Whitehead, Information Age Publishing, Charlotte 2008.
- Copinathan S. at al., *Transforming teacher education. Redefining professionals for 21<sup>st</sup> century school*, National Institute for Education, Singapore 2009.
- Darling-Hammond L., *Constructing 21<sup>st</sup> century teacher education*, Journal of Teacher Education, 2006, 57, X.
- Darling-Hammond L., *Foreword*, [w:] *A teacher education model for the 21<sup>st</sup> century school*, National Institute of Education, Singapore 2009.
- Development of the 21<sup>st</sup> century skills for innovation and enterprise*, Ministry for Foreign Affairs, Helsinki 2013.
- Expanding opportunities and building competencies for young people. A new agenda for secondary education*, World Bank Institute, Washington DC 2005.
- Goodson I., Hargreaves A., *Teacher's professional lives: Aspirations and actualities*, [w:] *Teacher's professional lives*, red. I. Goodson, A. Hargreaves, Falmer, London 1996.
- Kong L.S., *Message from the director*, [w:] *Transforming teacher education*, red. S. Copinathan at al., National Institute of Education, Singapore 2008.
- Kong L.S., *Preface*, [w:] *A teacher education model for the 21<sup>st</sup> century*, National Institute of Education, Singapore 2009.

ANNA ODROWĄŻ-COATES

*Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej  
w Warszawie*

## NEUTRALNOŚĆ PŁCI W SZWEDZKIEJ POLITYCE EDUKACYJNEJ

ABSTRACT. Odrowąż-Coates Anna, *Neutralność płci w szwedzkiej polityce edukacyjnej* [Gender Neutrality in Swedish Education Policy]. *Studia Edukacyjne* nr 38, 2016, Poznań 2016, pp. 227-251. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-3013-7. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.38.14

The Author discusses the concept of gender neutrality in the context of the Swedish education system. The article is based on critical analyses of the international press discourse, studies of Nordic scholars and on a small-scale empirical study carried out in Stockholm in the autumn of 2014. The study involved non participant observation, interviews with academics associated with the subject matter, interviews with head teachers of schools and nurseries in Stockholm and a number of open-question, questionnaires completed by teachers and students enrolled in specialist teaching courses at Stockholm University at the time of the study. This triangulation of qualitative techniques allowed the building of an in-depth understanding of what gender neutrality means in educational practice.

**Key words:** gender neutrality, equality, norm critical pedagogy, school curriculum

### Wprowadzenie

Termin „neutralność płci” rozumiany jest w tym tekście zamiennie z równością płci i równouprawnieniem płci, gdyż tak w Szwecji rozumieli go badacze tego zagadnienia i nauczyciele<sup>1</sup>. Szwecja od lat zajmuje wysoką pozycję (czwartą w 2013 i 2014 roku) w światowych rankingach równo-

---

<sup>1</sup> Na podstawie wywiadów swobodnych przeprowadzonych w języku angielskim, we wrześniu 2014 roku, ze sztokholmskimi badaczami problematyki „gender neutral” oraz odpowiedzi z kwestionariusza ankiety przeprowadzonego na dwóch grupach nauczycieli (N21 + N20) i dla porównania na jednej grupie studentów zagranicznych ostatniego roku kierunków pedagogicznych na Uniwersytecie Sztokholmskim, w ramach wymiany międzynarodowej ERASMUS (N18).

uprawnienia płci – Gender Gap Index<sup>2</sup>. Nie bez znaczenia pozostaje długa tradycja zauważania problemów kobiet w społeczeństwie. Już w XIII wieku król Szwecji Birger Jarl wprowadził prawo dotyczące przemocy wobec kobiet, wyznaczające kary za porwanie i gwałt na nich<sup>3</sup>. W 1718 roku przyznano prawo do głosowania w wyborach lokalnych i narodowych płacącym podatki członkiniom gildii w miastach (co prawda odwołano to prawo kilkadziesiąt lat później, niemniej sama koncepcja jest istotna)<sup>4</sup>. W 1778 roku Gustaw III, w celu zapobiegania mordowaniu dzieci zrodzonych poza związkiem małżeńskim oraz ochrony godności kobiet, wydał akt *Barnamord-splakat*, zezwalający na opuszczenie miasta przez niezamężną kobietę ciężarną i anonimowy poród, który oznaczał, że na akcie urodzenia wystąpiła by jako „matka nieznana”. Jak podaje Biuro Analiz Statystycznych (SOU), na początku XIX wieku kobiety biznesu mogły decydować o swoich sprawach bez konieczności uzyskania zgody męża<sup>5</sup>, a kobiety niezamężne uzyskały podmiotowość prawną<sup>6</sup>. W 1842 roku wprowadzona została powszechna edukacja elementarna dla osób obojga płci<sup>7</sup>. Przykładów, stawiających Szwecję na pozycji pioniera praw kobiet, jest znacznie więcej, niemniej w niniejszej pracy uwagę skupi najnowszy trend w szwedzkiej edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, tzw. egalitaryzm płci *jämställdhets*, często określanej w literaturze anglojęzycznej jako *gender neutrality* (ze szwedzkiego: *könsneutralitet*). Ruth Lister pisze o nowym skandynawskim gender-inkluzywnym (włączającym bez względu na płeć) modelu obywatelstwa, opartym na refleksyjnej, kosmopolitycznej solidarności społecznej<sup>8</sup>.

W kolejnych częściach przedstawiony zostanie: międzynarodowy dyskurs prasowy dotyczący neutralności płci w szwedzkiej edukacji, następnie w jaki sposób należy rozumieć koncepcję neutralności płci oraz jak przeja-

<sup>2</sup> *The global gender gap report 2013*, <http://reports.weforum.org/global-gender-gap-report-2013/>, *The global gender gap report 2014*, <http://reports.weforum.org/global-gender-gap-report-2014/rankings/> [dostęp: 20.10.2014].

<sup>3</sup> *Gender equality in Sweden*, <https://sweden.se/society/gender-equality-in-sweden/>, [dostęp: 20.10.2014].

<sup>4</sup> A. Karlsson-Sjögren, *Männerna, kvinnorna och rösträtten: medborgarskap och representation 1723–1866*, Carlsson, Stockholm 2006.

<sup>5</sup> A. Karlsson-Sjögren, *Mansdominans i förändring, om ledningsgrupper och styrelser: betänkande, Sverige Utredningen om kvinnor på ledande poster i näringslivet*, SOU 2003:16, Stockholm 2003.

<sup>6</sup> C. Bladh, *Månglerskor: att sälja från korg och bod i Stockholm 1819-1846*, Stockholm 1991.

<sup>7</sup> C. Florin, *Kunskapens rot är bitter men dess frukter äro ljuva, Om kvinnor och utbildning i ett historiskt perspektiv*, <http://www.ub.gu.se/kvinn/portaler/kunskap/historik/>, [dostęp: 20.10.2014].

<sup>8</sup> R. Lister, *Gender, Citizenship and Social Justice in the Nordic Welfare States: A view from the Outside*, [w:] *Gender equality and welfare politics in Scandinavia. The limits of political ambition?* red. K. Melby, A-B. Ravn, C. Carlsson Wetterberg, Bristol 2009, s. 215-220.

wia się ona w programach nauczania, a wreszcie w jaki sposób wdrażana jest w praktyce przez nauczycieli, wychowawców, pedagogów i dyrektorów placówek edukacyjnych. W pracy prezentowane będzie stanowisko pedagogiki kompensacyjnej (z ang. *compensatory pedagogy*) i normokrytycznej (*norm-critical pedagogy*) oraz nurtu pedagogiki płci kulturowej (*gender pedagogy*)<sup>9</sup>. Badania własne, z wykorzystaniem jakościowych technik badań terenowych, obejmujących obserwację nieuczestniczącą w terenie, wywiady swobodne oraz kwestionariusz ankiety z trzema pytaniami otwartymi, zaliczyć można do paradygmatu interpretatywnego. Ich analizy wpisują się w relatywistyczną hermeneutykę pedagogiki społecznej. Badania trwały cztery tygodnie i odbyły się we wrześniu 2014 roku w Sztokholmie. Objęto nimi dwa kameralne (każde dla około 20 dzieci) przedszkola w śródmieściu, które chciały pozostać anonimowe, dwie szkoły wielkomiejskie na obrzeżach miasta (każda dla ponad 400 uczniów, ze znacznym udziałem procentowym dzieci emigrantów) oraz środowisko akademickie związane z Uniwersyte-tem Sztokholmskim.

## Dyskurs prasowy

Termin „neutralność płci” w pewnych kontekstach społeczno-kulturowych wywołuje skojarzenia raczej negatywne i zwraca na siebie uwagę „dziwacznością” tego pojęcia<sup>10</sup>. Od kilku lat anglojęzyczna prasa międzynarodowa podejmuje wątki z nią związane, niemniej z analizy dyskursu wynika, iż robi to raczej dla wywoływania sensacji pośród osób, które nie mają merytorycznej wiedzy w tym zakresie. Pierwsze reakcje prasy wywołały idee wprowadzenia na rynek zabawek, gier i przedmiotów z założenia naturalnych płciowo, jak również wykorzystywanie neutralnej kolorystyki lub zamianę stereotypowej kolorystyki, jaką przypisuje się danej płci, produkując na przykład różowe karabiny i czołgi, czy lalki, których płci nie da się określić i można nadać im tożsamość płciową zgodnie z własnym uznaniem<sup>11</sup>. Stoiska z zabawkami oraz rynek książeczek dla dzieci stały się po-

---

<sup>9</sup> Nazwy angielskie podano z uwagi na to, że polskie odpowiedniki w pełni nie oddają ich znaczenia.

<sup>10</sup> N. Rothschild, *In Sweden, a debate over whether gender equality has gone too far*, *The Christian Science Monitor*, <http://www.csmonitor.com/World/Europe/2012/0407/In-Sweden-a-debate-over-whether-gender-equality-has-gone-too-far>, [dostęp: 20.10.2014].

<sup>11</sup> N. Rothschild, *Sweden's New Gender-Neutral Pronoun: Hen. A Country Tries to Banish Gender*, [http://www.slate.com/articles/double\\_x/doublex/2012/04/hen\\_sweden\\_s\\_new\\_gender\\_neutral\\_pronoun\\_causes\\_controversy\\_.html](http://www.slate.com/articles/double_x/doublex/2012/04/hen_sweden_s_new_gender_neutral_pronoun_causes_controversy_.html), [dostęp: 20.10.2014].

lem walki ideologicznej o neutralność płci. Kubusiowi Puchatkowi i *Księżdzie dżungli* zarzucono przedstawianie świata mężczyzn, marginalizując w nim postaci żeńskie. Książki prezentujące tradycyjny podział ról płci zostały albo wycofane, albo przy czytaniu zmieniano w nich celowo imiona, odwracając przedstawiony w historyjkach porządek, w celu wywołania wśród dzieci dyskusji na temat stereotypowych ról płci. Dotychczas rynek tradycyjnych zabawek jest skutecznym narzędziem przysposabiania dzieci w procesie socjalizacji do koncepcji neutralności płci, niemniej rynek gier komputerowych i aplikacji elektronicznych, który przejmuje znaczną część uwagi dzieci, nadal manifestuje silne podziały na gry typowo dziewczęce – opiekowanie się różowymi zwierzątkami, opieka nad niemowlakiem, zakupy ubrań i kosmetyków oraz uznane za typowo chłopięce – wyścigi, wojna, latanie samolotem, czy niszczenie obiektów i walka z zagrożeniem.

Kontrowersje wzbudziło wprowadzenie do języka szwedzkiego nowego słowa „*hen*” – zastępującego Pan/Pani (*han/hon*) zaimkiem odpłciowionym adekwatnym dla każdej możliwej płci<sup>12</sup>. Zaimek ten może być bardzo przydatny dla badaczy, kiedy nie chcą ujawnić tożsamości płciowej swoich respondentów, czy osób biorących udział w eksperymencie, pozwala też na odrzucenie uprzedzeń związanych z płcią i oczekiwań z nią związanych, gdy spodziewamy się, że na spotkanie przyjdzie „*hen*”. Lingwiści twierdzą, że wykorzystanie słowa „*hen*” stale wzrasta w Szwecji wśród: polityków, studentów, naukowców, w prasie i w Internecie<sup>13</sup>. W języku fińskim funkcjonuje podobny zaimek osobowy – *hän*, niemniej nie wywołuje on kontrowersji z uwagi na swoje długoterminowe istnienie w tym języku. Najżywsze kontrowersje wzbudziły jednak wysiłki wprowadzenia neutralności płci na gruncie przedszkolnym i szkolnym<sup>14</sup>. Największy rozgłos uzyskały pionierskie przedszkola, jak chociażby najbardziej znana Egalia w Sztokholmie, które w pełni realizują zalecenia ministerialne w zakresie pedagogiki gen-

<sup>12</sup> J. Tagliabue, *Swedish School's Big Lesson Begins With Dropping Personal Pronouns*, [http://www.nytimes.com/2012/11/14/world/europe/swedish-school-de-emphasizes-gender-lines.html?\\_r=0](http://www.nytimes.com/2012/11/14/world/europe/swedish-school-de-emphasizes-gender-lines.html?_r=0), [dostęp: 05.09.2014]; N. Bailey, *Recent Feminist Initiatives in Sweden Include Gender Neutral Pronoun, Bechdel Test*, <http://townhall.com/tipsheet/nicolebailey/2013/11/07/feminist-initiatives-just-passed-in-sweden-include-gender-neutral-pronoun-bechdel-test-n1742106>, [dostęp: 20.10.2014].

<sup>13</sup> Za: M. Lindqvist, *Könsneutrala hen inne bland svenska politiker*, <http://hbl.fi/nyheter/2013-04-08/436321/konsneutrala-hen-inne-bland-svenska-politiker>, [dostęp: 22.10.2014].

<sup>14</sup> A. Törnkvist, *School sets up "gender-neutral" dressing room*, <http://www.thelocal.se/20130425/47554>, [dostęp: 22.10.2014]. C. Hebblethwaite, *Sweden's "gender-neutral" pre-school*, <http://www.bbc.co.uk/news/world-europe-14038419>, [dostęp: 27.05.2014]; The Week Staff, *Sweden's "confusing" gender-neutral preschool*, <http://theweek.com/article/index/216779/sweden-confusing-gender-neutral-preschool>, [dostęp: 20.10.2014].

der, uznające neutralność płci za główny cel swojego istnienia i działania wdrażając specjalny bezprecedensowy program pracy z dziećmi i rodzicami<sup>15</sup>. Egalia deklaruje, że uczy, iż wszyscy bez względu na swoje cechy wrodzone powinni mieć takie same prawa, obowiązki i możliwości, dzięki wykorzystaniu perspektywy równości płci i pedagogiki normokrytycznej<sup>16</sup>. W rejonie, w którym znajduje się przedszkole Egalia w lokalnej prasie<sup>17</sup> pojawiły się głosy krytyczne, przedszkole otrzymało także wiele anonimowych gróźb. Niemniej inne, niespecjalistyczne placówki edukacyjne również podążają w tym kierunku, wyznaczonym zresztą przez dokumenty ministerialne – rządowej Agencji ds. Edukacji – tj. program nauczania (dostępny na stronie [www.scolverket.se](http://www.scolverket.se)), który będzie analizowany w dalszej części tej pracy. Rozpowszechnienie idei neutralności płci można zaobserwować między innymi na przykładzie koedukacyjnych toalet, występujących w większości placówek edukacyjnych. Przebieralnie w placówkach oświatowych też przechodzą ewolucję, stając się albo mniej grupowe i bardziej zindywidualizowane (pojedyncze kabiny) albo również koedukacyjne<sup>18</sup>. W dyskursie prasowym za kontrowersyjne uznaje się podejście do mieszanych drużyn w szkolnych kontaktowych grach sportowych, podczas których oczekuje się neutralności, a współpraca i solidarność staje się ważniejsza od wygranej<sup>19</sup>. Czytając wnikliwie załączone w tej części przykłady przytaczanych informacji prasowych o neutralności płci, można zauważyć tendencję do spływania i podważania działań nastawionych na osiągnięcie neutralności płci w edukacji oraz zarzucanie jej „odpłciowienia” dzieci oraz stosowania wo-

<sup>15</sup> Strona główna przedszkola Egalia: <http://www.stockholm.se/-/Serviceenhetsdetaljer/?kontakt=&enhet=f90dc7c3daa948da9190e3789c768ac4>, [dostęp 20.10.2014].

<sup>16</sup> “We want to teach and show children that all people, regardless of gender, age, physical and mental ability, or ethnic origin should have the same rights, opportunities, and obligations ... at Egalia, all toys, books, materials, and treatment of children and adults are thought from a gender equality perspective. Egalia has a norm critical approach and we want to work actively to prevent cementation of gender stereotyping” [za:] A.B. Lind-Valdan, *The Feminist Preschool? Swedish Policy and Practice*, PhD dissertation, Newark 2014, s. 129.

<sup>17</sup> A. Sjögren, *Hot mot förskola på Södermalm* [Nici z przedszkola w Södermalm], *Södermalmsnytt*, 2011, February 3, s. 10; E. Lundberg, *Genus - varför så provocerande?* (Płeć – dlaczego tak prowokacyjnie?) *Södermalmsnytt* 2012, May 25; K. Lagerwall, *På Egalia tas fokus bort från könet* [Egalia ma odwrócić uwagę od płci], *Dagens Nyheter*, 2012, February 14.

<sup>18</sup> D. Gayle, *Swedish school brings in “gender neutral” changing rooms to avoid teenagers being labeled male or female*, <http://www.dailymail.co.uk/news/article-2315193/Swedish-school-brings-gender-neutral-changing-rooms-avoid-teenagers-labelled-male-female.html>, [dostęp: 05.05.2014]; AP, *Gender-Neutral Changing Room Opens At Swedish School*, [http://www.huffingtonpost.com/2013/04/25/genderneutral-changing-ro\\_n\\_3156433.html](http://www.huffingtonpost.com/2013/04/25/genderneutral-changing-ro_n_3156433.html), [dostęp 20.10.2014].

<sup>19</sup> C. Prince Birkeland, *Can Kids Be Raised in a Gender-neutral Society? Sweden Thinks So*, <https://in.lifestyle.yahoo.com/blogs/team-mom/can-kids-be-raised-in-a-gender-neutral-society--sweden-thinks-so.html>, [dostęp: 20.10.2014].

bec nich nowego rodzaju przemocy symbolicznej – walczącej z naturą<sup>20</sup>. W obliczu negatywnego i populistycznego dyskursu prasowego warto sięgnąć do literatury naukowej oraz zaczerpnąć informacji z pierwszej ręki: od nauczycieli, wychowawców, dyrektorów szkół oraz rodziców dzieci do nich uczęszczających. Konieczna jest też analiza ministerialnej podstawy programowej dla placówek oświatowych, która zostanie przedstawiona w dalszej części pracy.

## Koncepcja neutralności płci w edukacji

Czym *de facto* jest neutralność płci w szwedzkiej edukacji? Odpowiedź na to pytanie zostanie zrekonstruowana na podstawie wywiadów swobodnych z pięcioma badaczami zagadnienia neutralności płci z Uniwersytetu w Sztokholmie i odpowiedzi pisemnej ankietowanych nauczycieli oraz analizy akademickich materiałów zastanych. Neutralność płci w edukacji nie jest koncepcją wyłącznie szwedzką, choć wielu twierdzi, że ma korzenie właśnie w tym kraju<sup>21</sup>. Wiele badań pochodzi z zachodnich krajów anglojęzycznych, szczególnie Stanów Zjednoczonych, oraz krajów skandynawskich i Danii. Neutralność płci jako konstrukt teoretyczny czerpie swe korzenie z trzech podstawowych źródeł: postkonstruktywistycznej teorii feministycznej<sup>22</sup>, pedagogiki normokrytycznej (kwestionującej wpływ relacji władzy na perspektywę jednostek i blisko związanej z teoriami *queer*)<sup>23</sup> oraz zasady rów-

---

<sup>20</sup> J. Soffel, "Gender-neutral" pre-school accused of mind control, <http://www.independent.co.uk/news/world/europe/genderneutral-preschool-accused-of-mind-control-2305983.html>, [dostęp: 20.10.2014].

<sup>21</sup> V. Strauss, *A new Finnish lesson: Why gender equality matters in school reform*, [http://www.washingtonpost.com/blogs/answer-sheet/post/a-new-finnish-lesson-why-gender-equality-matters-in-school-reform/2012/09/05/3703ad4c-f778-11e1-8253-3f495ae70650\\_blog.html](http://www.washingtonpost.com/blogs/answer-sheet/post/a-new-finnish-lesson-why-gender-equality-matters-in-school-reform/2012/09/05/3703ad4c-f778-11e1-8253-3f495ae70650_blog.html), [dostęp: 20.10.2014].

<sup>22</sup> Zob. L. Alcoff, *Visible Identities: Race, Gender, and the Self*, Oxford 2006; L. Alcoff, E. Mendieta, *Identities: Race, Class, Gender, and Nationality*, Oxford 2003; R. Alsop, A. Fitzsimons, A. Lennon, *Theorising gender*, Polity, Cambridge 2002; J. Butler, *Bodies That Matter: On the Discursive Limits of "Sex"*, London 1993; S. de Beauvoir, *The Second Sex*, New York 1952; D.J. Haraway, *The Companion Species Manifesto: Dogs, People, and Significant Otherness*, Chicago 2003; G. Jagger, *Judith Butler: Sexual Politics, Social Change and the Power of the Performative*, London-New York 2008; J. Lacan, *Écrits: A Selection*, trans. A. Sheridan, London 1989; J. Sawicki, *Disciplining Foucault: Feminism, Power and the Body*, New York 1991; I.M. Young, *On Female Body Experience: "Throwing Like a Girl" and Other Essays*, Oxford 2005.

<sup>23</sup> J. Bromseth, R. Sörensdotter, *Norm-critical pedagogy*, [w:] *Gender Studies Education and Pedagogy*, red. A. Lundbergm, A. Werner, Gothenburg 2014, s. 24-31.

<sup>23</sup> Tamże, s. 24-31.



ności szans<sup>24</sup>. Można ją uznać za swojego rodzaju „ślepotę na płęć”, która zakłada równe traktowanie wszystkich, bez względu na ich płęć. Podstawą neutralności płci jest porzucenie preferencji wobec jednej płci w wykonywaniu określonych działań czy przeświadczenia o podziale ról społecznych według płci. Neutralność płci zaprzecza idei dwubiegunowego rozdzielania kobiet od mężczyzn na zasadzie osobnych – antagonistycznych „gatunków”. Idea neutralności płci polega na zauważaniu, że istnieją różnice między mężczyznami i kobietami, niemniej nie istnieją one na dwóch odległych biegunach, lecz na skali. W związku z tym istniejące płci powinny respektować wzajemne różnice, współpracować i starać się spoglądać na świat z perspektywy nie tylko własnej, ale też pozostałych uczestników interakcji, aby zapobiec tworzeniu sztucznych i wykluczających światów zarezerwowanych tylko dla jednej płci (np. postrzegając ścinanie drzew czy matematykę wyższego rzędu jak działania zmaskulinizowane, a szycie czy opiekę nad małym dzieckiem jako zajęcia typowo kobiece). Tak więc, neutralność płciowa rzuca wyzwanie stereotypom ról płci, zauważając wachlarz możliwych konstelacji płci i jednostkowych predyspozycji. Polityka neutralności płci skupia się na samoświadomości i analizie tego, jak płęć może wpływać na zachowanie, relacje międzyludzkie i dynamikę procesów w klasie szkolnej czy w społeczeństwie. Osiągnięcie wysokiego poziomu świadomości ułatwia dostrzeganie upłciowionych zachowań. Pomaga je przewyżczać lub chociażby ujawniać i analizować.

Neutralność płci nie jest próbą „odpłciowienia” człowieka – usunięcia jego cech płciowych. To byłoby niemożliwe. Neutralność oznacza równe traktowanie ludzi, bez względu na ich płęć. Neutralność oznacza również zdanie sobie sprawy z różnic płci i jaki wpływ mają one na szanse życiowe jednostki oraz na interakcje pomiędzy poszczególnymi aktorami społecznymi. Uświadomienie sobie własnych ograniczeń oraz własnych uprzedzeń ma na celu dostosowanie swoich działań do bardziej egalitarnego modelu interakcji z innymi. Neutralność płci w pierwszej kolejności dotyczy sprawiedliwości społecznej i równouprawnienia. Zasada neutralności płci jest składową szerszej zmiany społecznej, która ma demaskować mechanizmy niesprawiedliwości społecznej i pomagać wprowadzić rzeczywiste równouprawnienie na poziomie systemu edukacji. W praktyce można to osiągnąć jedynie wówczas, jeśli dzieci traktowane są jednakowo, aby nie czuły się lepsze, gorsze, bardziej czy mniej ważne od innych. W klasie szkolnej powinny uzyskiwać taki sam udział w zadaniach klasowych, ten sam poziom

---

<sup>24</sup> Zob. *Gender Equality in European Union*, <http://ec.europa.eu/justice/gender-equality/>, [dostęp: 22.10.2014]; *Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women*.

uwagi nauczyciela, tę samą przestrzeń i ten sam wkład czasu, jaki nauczyciel im poświęca. Nie oznacza to wcale, że nauczyciel ma wytworzyć w klasie nienaturalny świat idealny, pozbawiony biedy, uzależnień, choroby, podziałów klasowych, etnicznych czy płciowych. Nie. Nauczyciel ma pokazać dzieciom świat różnicowany, pełen hierarchii i podziałów, uwrażliwiając je na mechanizmy, w jaki sposób te nierówności są wytwarzane i utrzymywane. Jednocześnie, nauczyciel ma zakorzenić w dzieciach szacunek i zaufanie do wszystkich ludzi, bez względu na ich dane demograficzne oraz pokazać, że wszyscy należymy do tej samej rasy – rasy ludzkiej, bez względu na kolor skóry, płeć, czy naszą sytuację ekonomiczną. Jedynie w takim wysoce refleksyjnym otoczeniu można stworzyć korzystne warunki dla tworzenia równych szans.

Neutralność płci pozwala działającym podmiotom zachowywać się w bardziej męski lub kobiecy sposób, w zależności od kontekstu i sytuacji, bez poczucia nieadekwatności czy groteskowości przy podejmowaniu ról i zadań zabarwionych płciowo. Strach przed negatywną oceną środowiska powinien zniknąć tworząc atmosferę dogodną dla wykorzystania pełni potencjału i pełni swojego człowieczeństwa we wszystkich sytuacjach społecznych. Sytuacja neutralności płci powinna dać dzieciom większą pewność siebie, zdrowe poczucie wartości i zapobiec wielu społecznym oraz psychologicznym problemom. Neutralność płci staje się więc konieczna dla dobrego funkcjonowania równościowego społeczeństwa demokratycznego i dla zdrowia psychicznego jednostek. Eliminuje się wstyd, kiedy chłopiec płacze lub gdy dziewczynka wybuchnie złością, ponieważ oboje są ludźmi i doświadczają podobnego wachlarza emocji. Mężczyzna nie powinien być postrzegany jako mniej męski (pozostając w dyskursie męskości jako kategorii pozytywnej w odbiorze społecznym), jeśli tarza się z dziećmi na podłodze, przytula je i myśli, że są cudne i miłe. Kobieta nie powinna być postrzegana jako bardziej męska, jeśli rozwiązuje sytuacje zawodowe w „męski sposób”, oceniany jako racjonalny i zimny, nadający jej etykietę „twardej jak gład”. Ludzie powinni czuć się dobrze korzystając z wielu różnych – postrzeganych stereotypowo – jako męskich czy kobiecych narzędzi, zachowań czy emocji, w zależności od sytuacji i miejsca działań. Każdy człowiek, bez względu na płeć, może być bardziej męski lub kobiecy i przynależność płciowa nie powinna nas ograniczać przy osiąganiu celów w domu, szkole, pracy, życiu prywatnym czy publicznym. Podsumowując, neutralność płciowa jest koncepcją indywidualistyczną, pozwalającą jednostkom na bycie takimi jakimi się czują w danej ramie czasoprzestrzennej, bez poczucia alienacji czy odrzucenia. Neutralność płci wyzwala jednostkę z opresji kultury i stereotypów ról płci, pozwalając na większą wolność i harmonię.

Oczywiście, żaden system edukacji nie jest wolny od ideologii, w tym przypadku ideologii z założenia równościowej i wolnościowej, niemniej nauczyciele wdrażający założenia neutralności płci mają znaczną swobodę w relatywizmie i stawianiu pytań. Nauczyciel musi zapytać samego siebie, jak dalece chce i może wdrożyć ideę neutralności płci na poziomie klasy szkolnej, co chce osiągnąć? Czy jego starania na poziomie klasy szkolnej przygotowują dzieci do życia w społeczeństwie czy wykreują sztuczne, laboratoryjne warunki nieprzystające do rzeczywistości pozaszkolnej.

Podstawowym zadaniem jest poszerzenie horyzontów myślowych ucznia, aby ten zdawał sobie sprawę z mechanizmów oddziaływania płci na szanse życiowe, wybory i przyszłość jednostek. Nie ma to na celu zamazania różnic płciowych, ale wyposażenie uczniów w świadomość oddziaływania płci, wrażliwość na dobre i złe praktyki społeczne, walkę z dyskryminacją i skupienie się na byciu sprawiedliwym we własnych ocenach i decyzjach.

Neutralność płci w szkolnictwie stała się w ostatnich dwudziestu latach pierwszoplanowym produktem eksportowym Szwecji. Liczne kraje północne podążają za przykładem Szwedów. Litwa aspiruje do wdrażania u siebie szwedzkich rozwiązań dotyczących neutralności płci w systemie edukacji<sup>25</sup>.

## Programy nauczania

W Szwecji od lat dziewięćdziesiątych XX wieku w centrum dyskusji na temat gender były różnice fizjologiczne, psychologiczne i neurologiczne między płciami, znajdując swe odzwierciedlenie w raporcie ministerialnym zatytułowanym „Jesteśmy z pewnością różni”<sup>26</sup>. Ten Raport Ministerstwa Edukacji był szeroko krytykowany przez kręgi akademickie, niemniej stał się podstawą wprowadzenia pedagogiki kompensacyjnej do szkół, w celu zniwelowania różnic w zdolnościach i umiejętnościach między płciami. Na przykład, skupiano się na wykształceniu w dziewczynkach lepszej orientacji przestrzennej<sup>27</sup>. Jednocześnie, zaczęły rosnąć obawy o pozycję chłopców w szkolnictwie skandynawskim i brytyjskim, jako zdominowanym przez kobiece sposoby rozumienia, prowadzące do odmaskulinizowania chłop-

---

<sup>25</sup> E. Blomberg, Y. Waldemarson, A. Žvinkliene, *Gender Equality Policies: Swedish and Lithuanian Experiences of Nordic Ideas*, [w:] *The Sea of Identities*, red. Norbert Götz, Stockholm 2014, s. 225-246.

<sup>26</sup> E. Öhrn, *Changing Patterns? Reflections on Contemporary Swedish Research and Debate on Gender and Education*, NORA, 2000, 8(3), s. 128-136.

<sup>27</sup> Tamże, s. 130.

ców<sup>28</sup>. Trend ten spowodował stygmatyzację nauczycielek i w ogóle zawodu nauczyciela, który oskarżano o zbytnią feminizację, podejście kobiece, marnotrawstwo, czy brak wyników. Faktycznie, do tej pory w Szwecji kobiety stanowią 97% nauczycieli przedszkolnych, wczesnoszkolnych i edukacji obowiązkowej<sup>29</sup>.

Ministerstwo Edukacji wydaje rozporządzenia dotyczące równouprawnienia w edukacji, które następnie są przekładane na język programu nauczania przez Szwedzką Agencję Narodową ds. Edukacji – tzw. Skolverket, która wydaje rekomendacje, monitoruje ich implementacje i jest łącznikiem między placówkami oświatowymi a Ministerstwem Edukacji. Odpowiedzialnością za edukację i skuteczną implementację programów nauczania obarczone są samorządy lokalne<sup>30</sup>.

Od 2003 roku wszystkie dzieci w Szwecji mają zagwarantowany dostęp do opieki przedszkolnej, dla dzieci w wieku 4-5 lat jest całkowicie bezpłatna, a dla młodszych może być częściowo płatna (szczegółowe informacje są dostępne w archiwach Związku Nauczycieli i Dyrektorów Szkół Średnich)<sup>31</sup>. Niektórzy badacze twierdzą, że Szwedki, dzięki rozwojowi myśli feministycznej, wywalczyły sobie zinstytucjonalizowanie funkcji opiekuńczych wobec dzieci, osób starszych, chorych i niepełnych, umożliwiając kobietom wyzwolenie od funkcji opiekuńczych i tym samym równiejsze szanse na rynku pracy<sup>32</sup>.

Zgodnie z rozporządzeniami Narodowej Agencji ds. Edukacji, przedszkole ma obowiązek między innymi „zapobiegać tradycyjnym schematom płci i rolom społecznym. Dziewczynki i chłopcy powinni w przedszkolu mieć te same możliwości by testować i rozwijać możliwości i zainteresowania bez ograniczeń związanych z stereotypowymi rolami płci”<sup>33</sup>. Przedszkole powinno być miejscem wolnym od dyskryminacji, także tej ze względu na płeć, kształtującym empatię i refleksyjność, pobudzającym do stawiania pytań i dyskusji<sup>34</sup>. W programie nauczania dla przedszkola słowo „równość”

<sup>28</sup> A. Csonka, B. Jørgensen, L. Fridberg, *Blik for Køn i Pædagogisk Praksis*, Copenhagen 2009, s. 5.

<sup>29</sup> A.B. Lind-Valdan, *The Feminist Preschool? Swedish Policy and Practice*, PhD dissertation, Newark 2014, s. 132.

<sup>30</sup> *Swedish Education Act of 2010*, r. 2, §2

<sup>31</sup> I.M. Young, *TAM-Arkiv, Lärarförbundet, Lärarnas Riksförbund, SFHL*, 2010.

<sup>32</sup> Por. z D. Burnier, *Masculine Markets and Feminine Care: A Gender Analysis of the National Performance Review*, *Public Administration Review*, 2006, 66(2), s. 861-872.

<sup>33</sup> *Curriculum for the Preschool Lpfö 98 Revised 2010*, Stockholm 2011, s. 4.

<sup>34</sup> No child in the preschool should be subjected to discrimination due to gender, ethnic group, religion or other faith, sexual orientation of a family member or functional impairment, or be subjected to other degrading treatment. Preschool should aim to develop the child's sense of empathy and concern for others, as well as openness and respect for differences in

pojawia się tylko dwa razy, „równy” – cztery razy a „gender” – siedem razy (neutralność płci, podobnie jak w pozostałych dokumentach – ani razu). Analizując anglojęzyczną wersję podstawy programowej dla szkoły podstawowej “Curriculum for the compulsory school, preschool class and the recreation centre 2011”, należy zauważyć, że słowo równouprawnienie płci (*gender equality*) pojawia się na 20 stronach tego dokumentu (co stanowi 10% stron). Jest ono obecne już na pierwszej stronie, pierwszego rozdziału, omawiającego normy i wartości. W tym dokumencie słów „chłopcy/dziewczynki” użyto tylko raz. Zagadnienie równouprawnienia płci jest integralną częścią programu dla każdego roku nauki i wchodzi w zakres nauczania wszystkich przedmiotów, ze szczególnym naciskiem na zagadnienia demokracji, praw i obowiązków obywatelskich, zdrowia, sportu i wspólnego życia w społeczeństwie. Wielokrotnie podkreślana jest rola szkoły w przeciwstawianiu się stereotypom, niesprawiedliwości społecznej i promocji różnorodności (*diversity*)<sup>35</sup>. W dokumencie można odnaleźć filozofię relatywizmu kulturowego<sup>36</sup> i wolności intelektualnej, wyrosłej z nastawienia re-

---

people’s views and ways of life. The child’s need to reflect on and share their thoughts with others in various ways about questions of life should be supported (*Curriculum for the Pre-school*, s. 3).

<sup>35</sup> “The school should promote understanding of other people and the ability to empathise. Concern for the well-being and development of the individual should permeate all school activity. No one should be subjected to discrimination on the grounds of gender, ethnic affiliation, religion or other belief system, transgender identity or its expression, sexual orientation, age or functional impairment or other degrading treatment. Such tendencies should be actively combated. Xenophobia and intolerance must be confronted with knowledge, open discussion and active measures (*Curriculum for the compulsory school, preschool class and the recreation centre, Stockholm 2011*, s. 9).

The school should actively and consciously further equal rights and opportunities for women and men. The way in which girls and boys are treated and assessed in school, and the demands and expectations that are placed on them, contributes to their perception of gender differences. The school has a responsibility to counteract traditional gender patterns. It should thus provide scope for pupils to explore and develop their ability and their interests independently of gender affiliation (*Curriculum for the compulsory school*, s. 10).

Teaching should help pupils to develop their knowledge about, and giving opportunities to reflect over gender equality and the distribution of work in the home. Teaching should also give pupils the opportunity to develop knowledge of cultural variations and traditions in different households” (*Curriculum for the compulsory school*, s. 43).

<sup>36</sup> „Teaching should help pupils to develop their knowledge of how different religions and other outlooks on life view questions concerning gender, gender equality, sexuality and relationships. Pupils should, in addition, be equipped to analyse and determine their standpoint in ethical and moral questions. Teaching should also contribute to pupils developing an understanding of how people’s values are linked to religions and other outlooks on life. It should also contribute to pupils developing their capacity to act responsibly in relation to themselves and their surroundings” (*Curriculum for the compulsory school*, s. 167).

fleksyjnego<sup>37</sup>. Podobnie wygląda sytuacja w programie nauczania dla szkół średnich "Curriculum for the upper secondary school 2013"<sup>38</sup>. Zastanawiające wydaje się, że założenia nie mówią nigdzie wprost o neutralności płci a o równości, podczas gdy pedagodzy, akademicy i dyrektorzy szkół twierdzą, że są one zbudowane na pedagogice normokrytycznej, promującej tę koncepcję<sup>39</sup>. Wynika z tego, że neutralność płci funkcjonuje na płaszczyźnie symbolicznej i niewidzialnej, jednak szwedzcy pedagodzy są jej świadomi i nadają jej wysublimowany charakter równościowy.

W Szwecji obowiązkiem szkolnym dzieci objęte są tylko do 14. roku życia, ale przeważająca większość decyduje się kontynuować naukę, która w instytucjach publicznych jest bezpłatna, więc można wyobrazić sobie, że założenia programu nauczania dotyczące równouprawnienia płci mają szeroki zasięg społeczny.

### Neutralność płci w praktyce przedszkolnej (*förskole*)

Pedagogika równości, tzw. *jämställdhets pedagogik*, będąca podstawą pedagogiki neutralności: *könsneutralitet pedagogik*, operuje na zasadzie policzalnych statystycznie i widzialnych środków działania, podczas gdy dotychczasowa pedagogika gender skupiała się na zrozumieniu upłciowienia działań i ich przestrzeni<sup>40</sup>. Nordycka przedstawicielka studiów gender Elisabet Öhrn uważa, że badania tego, jak społecznie konstruowany jest gender, a szczególnie męskość, są niezmiernie istotne, zwłaszcza że wcześniejsze badania skupiały się raczej na sytuacji dziewcząt i ich dyskryminacji czy stereotypizacji<sup>41</sup>. W wywiadach z pięcioma specjalistami Uniwersytetu w Sztokholmie, zajmującymi się badaniami z dziedziny pedagogiki gender w przedszkolu, okazało się, że problematyka neutralności płci jest obecna w dyskursie akademickim od kilku lat, weszła też do programu kształcenia

<sup>37</sup> „Teaching should give pupils the preconditions to view societal questions from different perspectives. In this way, pupils develop their understanding of their own living conditions and those of others, the importance of gender equality, how different interests and views occur, how they are expressed and how different actors try to influence the development of society” (*Curriculum for the compulsory school*, s. 177).

<sup>38</sup> „Teachers should ensure that teaching in terms of content and its organisation is typified by a gender perspective...” (*Curriculum for the upper secondary school*, Stockholm 2013, s. 9).

<sup>39</sup> Informacje uzyskane na podstawie wywiadów własnych Autorki.

<sup>40</sup> Por. z I.M. Young, *Jämställd Förskola – om Betydelsen av Jämställdhet och Genus i Förskolans Pedagogiska Arbete. Slutbetänkande av Delegationen för jämställdhet i förskolan*, (SOU 2006:75), Stockholm 2006, s. 166-167.

<sup>41</sup> Por. z E. Öhrn, *Changing Patterns?* s. 134.

na wydziałach nauk społecznych, ze szczególnym naciskiem na kształcenie nauczycieli. Na pozostałych kierunkach to organizacje studenckie przygotowują na ogół szkolenia w tym zakresie, które są bardzo popularne wśród kursantów. Badania dotyczą funkcjonowania dziewczynek i chłopców w przestrzeni edukacyjnej i jaki wpływ ma na nich neutralność płci. Respondenci byli zgodni, że zostało jeszcze wiele do zrobienia i choć na poziomie deklaracyjnym pedagogzy są przekonani o słuszności podejścia neutralnego, to jednak nadal powielają wiele stereotypowych schematów zachowań, z których nie zdają sobie sprawy. Christian Eidevald mówił o barierach dotyczących przewagi kadr żeńskich w przedszkolach, z powodu postrzegania mężczyzn w rolach opiekuńczych (szczególnie w roli nauczyciela przedszkolnego) jako zdemaskulinizowanych i słabych. Jego zdaniem, podstawowym działaniem powinna być zmiana świadomości społeczeństwa i kreacja nowego mężczyzny, który sprawdza się zarówno w sytuacjach wymagających siły czy cech stereotypowo przypisywanych mężczyźnie, ale też w sytuacjach wymagających delikatności czy uczuciowości. Mężczyzny, który przybiera różne role, w zależności od kontekstu, i nie wpływają one na postrzeganie go w kategoriach pejoratywnych. Podobnie powinna wyglądać nowa osobowość kobiet, które nie powinny być oceniane w swoich zachowaniach i wyborach na podstawie stereotypów płci. Najważniejsza jest autorefleksja i autocenzura, w której pomocne jest prowadzenie dokumentacji pedagogicznej (rejestrwanie siebie na video podczas zajęć z dziećmi). Eidevald był zdania, że dziewczynka ignorowana i zapomniana w klasie przedszkolnej, z uwagi na to, że jest cicha i dziewczęca, nastawiona na współpracę, opiekę i konformizm jest znacznie bardziej podatna na toksyczne związki, przemoc domową, czy w ekstremalnych przypadkach gwałt, niż dziewczynka, której pomaga się rozwijać samodzielność, pewność siebie, indywidualizm, czy poczucie własnej wartości (tradycyjnie utożsamiane raczej z cechami męskimi). Z drugiej strony, Eidevald mówił o nowej kategorii człowieka pokrzywdzonego społecznie, nieprzystosowanego do nowego świata równouprawnienia – mężczyzny o niskim wykształceniu, niskich kompetencjach społecznych, który przegrywa z kobietami na rynku pracy. Zdaniem Eidevalda, praca od podstaw, od przedszkola, nad rozwijaniem aspiracji i zainteresowań każdego dziecka powinna mieć na celu długoterminowe przystosowanie do zmiany społecznej oraz wyposażanie dzieci bez względu na płeć w umiejętności adekwatne do sytuacji na rynku pracy. Autor ten podał konkretne przykłady języka, jakiego powinien używać wychowawca w takich sytuacjach, jak przybycie uczennicy do szkoły w nowej ślicznej sukience. Nauczyciel powinien wyjść naprzeciw oczekiwaniom dziecka i pochwalić jego strój, ale używając języka

neutralnego: widzę, że masz nową sukienkę, wygląda na wygodną, albo wygląda na praktyczną. Jeśli chłopiec ma nową fryzurę, z której jest wyraźnie dumny można powiedzieć: o masz nową fryzurę, jak to dobrze, teraz widzę twoje oczy, albo to miło mieć wygodną (funkcjonalną, taką) fryzurę. Należy unikać słów wartościujących i przypisujących cechy stereotypowo kojarzone z cechami płci.

Janne Bromseth, jedna z prekursorok pedagogiki normokrytycznej, mówiła o interseksjonalności położenia kobiet i mężczyzn oraz o różnicach w mentalności dotyczącej ról płci pomiędzy poszczególnymi klasami społecznymi. Przywoływała też przykłady nieświadomej ekskluzji, nawet w najbardziej otwartych na neutralność płci przedszkolach, np. par tej samej płci, poprzez powieszenie na szatni metek z miejscem na imię mamy i imię taty, a nie na przykład na imiona rodziców.

Kajsa Ohrlander, specjalistka studiów gender, uważała, że każdy nauczyciel powinien przejść przez intensywny kurs teorii feministycznej, historii feminizmu i wreszcie pedagogiki gender, ze szczególnym naciskiem na pedagogikę normokrytyczną, adekwatną do zmieniającego się społeczeństwa. Opowiadała o kursach prowadzonych przez nią na Uniwersytecie Sztokholmskim i ogromnym zainteresowaniu studentów tą tematyką.

Anna Palmer prowadzi badania eksperymentalne dotyczące umiejętności matematycznych dziewczynek oraz testuje nowe metody nauczania i rozumienia zjawisk matematycznych poprzez sztukę, a szczególnie taniec, analizowany później za pomocą operacji matematycznych, rozumienia ruchów tanecznych w czasie i przestrzeni. Jednym z jej projektów jest prowadzenie zajęć baletowych w przedszkolu dla dzieci od 2 lat, które dzięki zaangażowaniu wszystkich zmysłów, powtarzaniu określonych ruchów, czynności i towarzyszącemu im liczeniu w rytm muzyki powinny rozwinąć matematyczną część mózgu. Anna Palmer uważa, że nauczanie matematyki w Szwecji jest zjawiskiem całkowicie zmaskulinizowanym i poprzez tradycyjne, patriarchalne metody nauczania nieadekwatnym do zainteresowań i możliwości większości kobiet.

Elis Storesund, praktyk pedagogiki normokrytycznej, na zamówienie lokalnych urzędników prowadzi zajęcia doszkalające dla nauczycieli w celu poszerzenia ich horyzontów myślowych i zapewnienia im pomocy we wdrażaniu neutralności płci w praktyce szkolnej. Autorka ta uważała, że pomimo dużej świadomości zapotrzebowania na tworzenie klimatu neutralności płci, nauczyciele często nie wiedzą, jak skutecznie wprowadzić go do swojej praktyki pedagogicznej.

Wcześniejsze inspekcje wykazały, że pomimo długoterminowego stosowania pedagogiki gender, w szwedzkich przedszkolach nadal panuje kult



wartości maskulinistycznych, jako tych bardziej wartościowych i pożądanych, a działania pedagogiki kompensacyjnej utrwalają te schematy, zachęcając dzieci płci żeńskiej do działań scharakteryzowanych jako bardziej chłopięce, nadając im tym samym większą wartość, niż to co jest charakteryzowane jako dziewczęce<sup>42</sup>.

## Równouprawnienie płci w praktyce szkolnej (*skola*)

Analizując badania Angerd Eilard, można uznać, że jest jeszcze wiele barier do pokonania, aby neutralność płci zaczęła w pełni oddziaływać na system edukacji. Poddała ona wnikliwym studiom podręczniki szkolne z lat 1962-2007 i odkryła, że przesiąknięte są one białym kolonializmem zachodnim, o tradycyjnej ideologii patriarchalnej, zabarwionej stereotypowym porządkiem płci oraz heteronormatywnością i podziałami klasowymi<sup>43</sup>. Niemniej, krytykuje ona także sam dyskurs edukacyjnej równości płci, jako zakorzenionej w patriarchalnym, heteronormatywnym porządku binarnego podziału płci oraz neoliberalnym podejściu indywidualistycznym, jej zdaniem stwarzającym bariery dla pełnej integracji i solidarności społecznej<sup>44</sup>. Tymczasem, informacje uzyskane w drodze ankiety od nauczycieli były stosunkowo zuniformizowane i wskazujące na wysoki poziom refleksyjności w zakresie płci kulturowej.

Badaniu ankietowemu poddani zostali nauczyciele szkolni oraz przed-szkolni uczestniczący w specjalistycznych studiach podyplomowych, prowadzonych na Uniwersytecie Sztokholmskim (łącznie 41 osób dało pełne i możliwe do wykorzystania odpowiedzi). Ponieważ kwestionariusz ankiety został wypełniony podczas spotkania w grupie, podczas zajęć na Uczelni, żaden uczestnik badania nie wiedział wcześniej, że badanie nastąpi, ani jaki będzie jego temat. Badanie było anonimowe i dobrowolne. Kwestionariusz był w języku angielskim, niemniej odpowiedzi mogły być w języku angielskim lub szwedzkim. Wszyscy badani wybrali język angielski, który jest w Szwecji bardzo rozpowszechniony, jako drugi język. W związku z tym wszystkim można przypuszczać, iż odpowiedzi są wiarygodne i nie są celowym kopiowaniem oficjalnych dokumentów, a odzwierciedleniem własnych przekonań i refleksji osobistej. Respondentów zapytano, jak rozumieją

<sup>42</sup> Por. z I.M. Young, *Jämställd Förskola*, s. 68-69.

<sup>43</sup> Por. z A. Eilard, *Förändrade Genusmönster i Grundskolans Läseböcker*, [w:] *Genus i Förskola och Skola. Förändringar i Policy, Perspektiv och Praktik*, red. I. Wernersson, Göteborg 2009, s. 121-138.

<sup>44</sup> Tamże.

neutralność płci, jaki jest ich stosunek do niej oraz czy mogą podać praktyczne przykłady neutralności płci w ich własnej działalności pedagogicznej. Analizując treść odpowiedzi, można było wyczuć, że neutralność płci jest dla nich naturalna i oczywista. Sami mieli przeświadczenie, że neutralność płci operuje na poziomie nieświadomym, oczywistym i przez to nie jest przedmiotem refleksji i nie jest zwerbalizowana pośród praktyków (badacze akademicy oraz dyrektorzy szkół, z którymi przeprowadzono wywiady, myśleli inaczej). Wszyscy badani, bez względu na wiek, płeć i długość doświadczenia zawodowego, uznawali ją za zjawisko bardzo pozytywne<sup>45</sup>. Tu przytoczone zostaną najpopularniejsze wypowiedzi pisemne: *Jestem ustosunkowana bardzo pozytywnie do neutralności płciowej, uważam, że jest absolutnie konieczna dla sukcesu kraju, wspólnoty, społeczeństwa, miejsca pracy i rodziny* [ankieta 1.1]; *Neutralność płci oznacza traktowanie dziewczynek i chłopców jak równych sobie i nie odnoszenie się do ich płci* [1.2]; *To pozwala, obojgu – chłopcom i dziewczętom mieć tyle samo miejsca w mojej klasie. Nie pozwolić chłopcom na zajęcie mi więcej czasu tylko dlatego, że dużo mówią. Zachęcanie cichych dziewcząt do zabrania głosu i popchnięcie ich ku aktywności jeśli są pasywne. To jest podstawa, to jest absolutnie dobra sprawa* [1.5]; *Nigdy nie powinno się być traktowanym inaczej tylko z uwagi na swoją płeć. Oceniam to zjawisko pozytywnie – im więcej widzimy w osobie człowieka jakim jest bez kategoryzowania* [1.7]; *Ja widzę istotę neutralności płciowej w unikaniu kreowania płci aby ona nie wpływała na szanse życiowe. To czy jest się mężczyzną czy kobietą nie powinno mieć znaczenia* [1.12]; *Neutralność płci polega na tym, że dzieci czy studenci nie są postrzegani jako oddzielne grupy z podziałem na płeć. To jest z moich doświadczeń wynika bardziej widoczne w przedszkolu niż później w szkole czy na studiach. Neutralność płci wydaje się właściwa, jeśli weźmie się pod uwagę to, że osobowość jest pierwsza i ważniejsza niż płeć, ta jest drugorzędna* [1.21]; *Wszyscy uczniowie powinni mieć takie same prawa i być traktowani tak samo* [ankieta 2.2]; *Trzeba sobie zdawać sprawę z tego, jak podświadomie inaczej traktujemy chłopców i dziewczęta i walczyć ze sobą, żeby tego nie robić* [2.3]; *Musisz wyjść poza codzienne ramy myślenia* [2.6]<sup>46</sup>; *Żadna płeć nie powinna być bardziej uprzywilejowana* [2.14].

Badani pośród działań praktycznych, umożliwiających neutralność płci w klasie szkolnej, podawali przykłady używania tego samego tonu głosu w rozmowach z dziewczynkami co z chłopcami. Większość starała się tworzyć podczas zajęć grupowych grupy mieszane – także w czasie zajęć sportowych. Większość ankietowanych uważała, że chłopcy są bardziej skłonni do zdominowania przestrzeni i do bycia bardziej słyszalnymi w klasie. Me-

<sup>45</sup> Wśród badanych było łącznie 7 mężczyzn oraz 34 kobiety.

<sup>46</sup> W oryginale – “you must think outside the box”.

tołą na to było zachęcanie dziewczynek do większej aktywności i odwagi, co jest wyraźnym przejawem tradycyjnej pedagogiki kompensacyjnej. Nauczyciele starali się dużo rozmawiać z dziećmi i na przykład omawiać z uczniami podziały na różowe i niebieskie ubranka dla dzieci, stereotypy w reklamie, zachęcać dzieci do korzystania z wszystkich gier, zabaw i zabawek bez względu na ich postrzeżenie przez schematy płci. Duży nacisk kładli na autorefleksję i analizę własnych zachowań, ale też na uświadamianie dzieci o upłciowionym wymiarze interakcji i struktur społecznych, obnażanie ich i kształtowanie krytycznego podejścia do nich. Większość ankietowanych była świadoma istnienia dokumentów ministerialnych wyznaczających kierunek prac z równością płci. Uważali, że zmiana w kierunku większej neutralności płci jest widoczna, pozytywna i potrzebna. Zauważali większą tolerancję zachowań tradycyjnie anormatywnych (np. malowanie paznokci przez chłopców, używanie eyelinera). Nauczyciele starali się zauważać osobę, a nie chłopca czy dziewczynkę, zwracać na nich uwagę i dawać komplementy obojgu, ale bez stereotypowych przymiotników (mówiąc np. *wow ale świetna nowa fryzura, no teraz to mogę wreszcie widzieć Twoje oczy* [ankieta 2.7]).

W praktyce chodzi o nieuznawanie rzeczy za oczywiste, na przykład: *jestes dziewczynką, więc lubisz wszystko, co jest różowe i błyszczące; jesteś chłopcem, więc lubisz piłkę nożną. Zachęcanie studentów, żeby odkrywali swoje prawdziwe ja i bawili się, pisali, wypowiadali w sposób sobie tylko właściwy bez względu na to, czy ten sposób wydaje się dziewczęcy czy chłopięcy* [ankieta 1.17].

*Dziewczynki są postrzegane jako cichsze, spokojniejsze, bardziej dojrzałe. Często sadza się dziewczynki pomiędzy chłopcami, żeby ich uspokoić i rozdzielić. To moim zdaniem nie ma wiele wspólnego z neutralnością płciową... Możliwość traktowania wszystkich, jak równych sobie jest centralnym punktem neutralności płci* [ankieta 1.1].

Niektórzy czuli się niekiedy przytłoczeni wyzwaniem neutralności płci: *Myślę, że to dobrze, żeby każdy uczeń miał miejsce w klasie, ale z drugiej strony źle się czuję, kiedy ich ograniczam, ale też kiedy im na to nie pozwolę* [ankieta 1.6].

Co wydaje się interesujące, również badane studentki międzynarodowe miały świadomość tego, czym jest neutralność płci (czterech studentów płci męskiej wycofało się z oddania ankiety). Można zastanawiać się, czy jest to wynik ich pobytu w Szwecji. Niemniej ich wypowiedzi były znaczenie bardziej zróżnicowane, zarówno w rozumieniu, jak i ocenie tego zjawiska. Na przykład, jedna z ankietowanych napisała, że *neutralność płci jest sprawiedliwa, związana z wolnością, brakiem dyskryminacji, większą demokratycznością, ale z drugiej strony wpływa negatywnie na ochronę kobiet, które nie mają urlopu w wypadku ciąży, bo ojciec może go wziąć* [kod 14]. Inna napisała, że *neutralność płci w edukacji oznacza równość, eliminację odczuć, że dziewczęta lubią języki a chłopcy matematykę, starania aby nie faworyzować żadnej z płci. Uważam, że to*

nie powinno chodzić o neutralność płciową z zatraceniem płci, ale o zwiększony indywidualizm, aby każdy mógł uczyć się tego co lubi [kod 10]. Jedna z respondentek napisała, że pochodząc z Azji, uważa, że neutralność płci to coś co się rozgrywa w Europie i Ameryce, podczas gdy w jej kraju kobieta ma mniejszą wartość od mężczyzny i nie ma nawet świadomości samej koncepcji neutralności płci [kod 6]. Respondentka z Hiszpanii napisała, że neutralność płci oznacza w praktyce to, że kobiety i mężczyźni otrzymują ten sam układ, równy status i dostęp do prawa, do pracy, do edukacji, do polityki itd. Neutralność płci oznacza równość przed prawem i równość społeczną. To prawo, do którego powinni mieć dostęp wszyscy ludzie na świecie [kod 1].

Neutralność płci to dla mnie wspólne zajęcia sportowe i bez różnicy, czy nauczycielem w-f jest kobieta czy mężczyzna, utrzymanie równowagi w klasach 50% chłopców i tyle samo dziewcząt. Zniesienie oddzielnych toalet [kod 8].

Neutralność płci polega na pozbyciu się różnic (społecznych) między kobietami i mężczyznami. Oto przykłady pewnego stopnia równego uprawnienia: klasy mieszane, wspólne zajęcia w czasie wolnym, wspólne toalety, brak słów specyficznie odnoszących się tylko do kobiet lub tylko do mężczyzn. Dla mnie to bardzo ważna kwestia z uwagi na równość w dostępie i równość szans – jednakowa dla chłopców i dziewczynek [kod 7].

Jak można zauważyć, również badane studentki z krajów Trzeciego Świata uważały neutralność płci za równoważnik terminu równouprawnienie, nie próbując pozbawić ludzi tożsamości płciowej, a zrównując wartość kobiet i mężczyzn czy alternatywnych płci, bez względu na różnice między nimi.

Wszelkie działania pedagogiczne w przedszkolu i szkole są zarządzane i koordynowane przez dyrekcję placówki, odpowiedzialną za przetłumaczenie na język praktyki szkolnej rozporządzeń Aktu o Edukacji oraz ministerialnych programów nauczania<sup>47</sup>. Dyrekcja ma pewną swobodę w interpretacji i realizacji założeń rządowych, ale odpowiada za ich wprowadzanie. Dlatego tak ważne wydało się przeprowadzenie wywiadów właśnie z dyrektorami placówek. Wywiady swobodne ustrukturyzowane trwały pomiędzy 60 a 120 minut. Badaczka posługiwała się kafeterią pytań otwartych dotyczących implementacji zarządzeń dotyczących polityki neutralności płci oraz szukała praktycznych przykładów realizowania równościowej podstawy programowej. Wywiady odbyły się w placówkach edukacyjnych, najmniej w zaciszu gabinetu, bez osób postronnych czy dzieci. Tylko jedna

<sup>47</sup> I.M. Young, *Skollag (2010:800)* r. 2, §9 i §10, Utbildningsdepartementet, Sveriges Riksdag, Stockholm 2010, [http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800\\_sfs-2010-800/?bet=2010:800#K2](http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/?bet=2010:800#K2), [dostęp: 20.10.2014].

z badanych zgodziła się na nagranie wywiadu, pozostałe osoby wolały, aby wywiad był zapisywany. Z uwagi na ograniczoną objętość artykułu odpowiedzi zostaną tu zanalizowane zbiorczo.

Dyrektorki badanych szkół i przedszkoli przyznały, że wdrażanie neutralności płci w praktyce w dużej mierze zależy od nich i ich planu, jak to zrobić. W jednej z badanych placówek dyrektorka liczyła, że każdy z jej pracowników ma gruntowne przygotowanie pedagogiczne, ze szczególnym kursem z zakresu pedagogiki gender, więc powinien być świadomy tego, jak stwarzać korzystne środowisko pracy dla dzieci bez upłciowionych podziałów. Narzekała na niedosyt materiałów szkoleniowych w tym zakresie, ale uważała, że tematyka jest obecna w szkolnictwie od lat 80. XX wieku i zdążyła już przeniknąć w sferę nieuświadomionych działań pedagogicznych. Świadome działania w kierunku stworzenia atmosfery równouprawnienia w klasie szkolnej są inspirowane dyrektywami płynącymi z omawianych wcześniej dokumentów, które są czytane i realizowane przez nauczycieli w trybie indywidualnym. Ministerstwo wysyła też okazjonalnie miniksiążeczki z przykładami dobrych praktyk i pomysłami warsztatów o tematyce gender. W placówce tej duże znaczenie odgrywa znaczna liczba emigrantów o odmiennych korzeniach religijnych i kulturowych, których aspiracje wobec córek są rozbieżne z programem szkoły. Tu poszczególni nauczyciele niekiedy muszą negocjować zalecenia szkoły z indywidualnymi życzeniami i poglądami rodziców, którzy w większości przypadków dają się ostatecznie przekonać, że ich córki mogą osiągnąć wyższy status społeczny dzięki partycypacji i inkluzji. Nauczyciele zwracają szczególną uwagę, aby nie rozbudzać w dziewczynkach z takich środowisk niepożądanych ról społecznych, ale by rozwijać ich perspektywy poznawcze i aspiracje. Przykładem neutralności płci była decyzja o tworzeniu łączonych klas sportowych i drużyn mieszanych. Podobno spotkało się to początkowo z negatywną reakcją najbardziej wysportowanych chłopców, którzy najbardziej chcieli wygrać w zawodach sportowych i uważali, że obecność dziewcząt w ich drużynie ogranicza ich szanse, niemniej nauczyciele twardo utrzymali swoją decyzję. Oznacza to, że w międzyszkolnych zawodach sportowych drużyny, w których grają ci chłopcy mają mniejsze szanse na wygraną, ale osiągnięto sytuację współpracy oraz wzajemnej pomocy i solidarności, gdzie mocniejszy pomaga słabszemu i nikt nie jest wykluczony. W drugiej szkole dyrektorka postanowiła zatrudnić specjalistę od wdrażania pedagogiki genderowej i sama uważała się za lidera promocji równouprawnienia płci. Stanowisko dyrektorskie było dla niej nowe, w związku z czym dopiero skończyła kurs doszkalający, który miał wbudowaną w siebie tematykę płci w edukacji. Strategią tej dyrektorki było stworzenie klimatu sprzyjającego neutralności

płci, wyłonienie liderów, którzy są najlepsi w tej dziedzinie i organizowanie dyskusji grupowych z udziałem uczniów i nauczycieli, w celu promocji idei równouprawnienia. Szkoła wprowadziła specjalny system składania skarg na krzywdzące zachowanie innych, aby monitorować występowanie dyskryminacji na tle etnicznym, religijnym, klasowym, ale także płciowym. Każda skarga jest analizowana i omawiana na zebraniach, a towarzyszący jej formularz pozwoli ocenić, jakie są najczęstsze miejsca relacjonowanych zdarzeń i na jakim tle są to zdarzenia. Do tej pory ciekawą, z perspektywy gender, skargę grupową wniosły dziewczynki, które narzekały na to, że w przerwach chłopcy monopolizują plac zabaw oraz dostępne na nim piłki nożne, nie pozwalając im ani uczestniczyć w swojej w zabawie, ani korzystać z placu. Sytuacja została omówiona na zebraniach klasowych i wynegocjowano zmianę, która usatysfakcjonowała obie strony sporu. Dyrektorka ta była też członkinią stowarzyszenia dyrektorów szkół, którzy okresowo organizują szkolenia i warsztaty o tematyce gender. *Ostatecznie, to każdy nauczyciel indywidualnie decyduje jak rozwiązać zalecenia neutralności płci na gruncie klasy szkolnej, niemniej ja wyznaczam kierunek i przypominam, że jest to ważne zagadnienie...* [wywiad nr 4].

Dyrektorki przedszkoli mówiły o wykorzystaniu wachlarza działań pedagogicznych wymierzonych w pokazywanie dzieciom, że bez względu na różnice są tak samo ważne i tak samo traktowane. Chwały doskonale przygotowanie swojej kadry w zakresie neutralności płci. Jedno z przedszkoli prowadziło dokumentację pedagogiczną (nowa metoda pedagogiki gender) z udziałem dzieci, w postaci filmów video i zdjęć z codziennych zajęć, które potem analizowali wspólnie z dziećmi, ze szczególnym uwzględnieniem sytuacji, gdzie zadziałały mechanizmy stereotypów związanych z płcią. Materiały były omawiane w celu pobudzenia refleksyjności dzieci i pedagoga, który mógł lepiej monitorować swoje, często nieuświadomione, zachowania. W przedszkolach, w celu uczenia dzieci empatii, korzystano z tzw. EQ-dolls – sześciu bezpłciowych, pluszowych lalek, które wyrażały sześć podstawowych emocji. W zajęciach tańca, plastyce, sportach, uczestniczyły wszystkie dzieci bez wyjątku i miały możliwość wybrania stroju, który najbardziej im się podobał, co niekiedy oznaczało, że chłopiec chciał założyć piękną balową sukienkę, na co mu pozwalano na czas tej zabawy. Zabawki nie były kolorystycznie zakodowane genderowo. W jednym z przedszkoli metodą uspokajania płaczących dzieci było grupowe śpiewanie, które jakby zagłuszało i rozpraszało płaczące dziecko. Nauczyciele starali się zwracać do dzieci terminem: przyjaciele, albo po imieniu, bez przyporządkowywania płci i wytwarzania poczucia przynależności do binarnych światów. Specjalną wagę przywiązywano do wyboru książeczek, tak aby albo unikać

tych stereotypizujących płci, albo ukazywać śmieszność podziałów ról płci, zamieniając imionami czy rolami bohaterów i bohaterki opowieści. W jednym przedszkolu nawet przy czytaniu bajek używano określenia „hen” na każdą z postaci w bajce, nie narzucając dzieciom, jakiej płci jest np. dane zwierzątko. Wśród zabawek jest dużo pluszowych zwierzątek, których płci celowo nie da się określić. Znaczna część czasu spędzana jest na dworze, z wykorzystaniem wiader, foremek, narzędzi do kopania, przykręcania, budowania oraz kredy. W czasie obserwacji niejednokrotnie można było odnotować zachęcanie dziewczynek do podejmowania działań „niebezpiecznych”. Na przykład, dziewczynka wspinająca się na drzewo uzyskała uwagę wszystkich pedagogów, którzy krzyczeli do niej „wejź wyżej”, „na pewno ci się uda”, „brawo, potrafisz”. Nauczyciele starali się, przynajmniej raz dziennie, zachęcić dzieci do zabawy czymś, co nie było na co dzień ich naturalnym wyborem tak, aby każdy mógł doświadczyć obcowania z całym wachlarzem zabawek. Robiono to przez losowanie, loterię albo wyciąganie z worka na ślepo. Podobne sytuacje stwarzano w badanych szkołach, przynajmniej raz w tygodniu, podczas zajęć popołudniowych. W jednej ze szkół podczas badań terenowych zaobserwowano, że nauczyciel fizyki i matematyki, z podwójnym doktoratem w tych dziedzinach, prowadził również zajęcia z ZPT, gdzie chłopcy w wieku około 10 lat wyszywali woreczki o kształcie różowych kotków, napelniali je grochem i zaszywali, podczas gdy dziewczynki projektowały, wycinały i zszywały stroje dla manekina. Ta dywersyfikacja roli nauczyciela nauk ścisłych miała go „odstereotypizować”. Zajęcia matematyczne miały też wymiar bardziej praktyczny i angażujący zmysły, związane z projektowaniem stroju z gazet, następnie obliczeniami z wykonanych zadań praktycznych, mierzeniem, dodawaniem, dzieleniem itp. Matematyki nauczano też poprzez taniec, muzykę i analizę tańca jako określonych ruchów, rytmu i muzyki. W ten sposób miano na celu rozszerzenie rozumienia matematyki i dostosowania jej do potrzeb obu płci.

## Konkluzje

Patrząc na ideę neutralności płci, wyrosłą z późnych nurtów feministycznych lat 90<sup>48</sup> XX wieku i silnie zakorzenioną w teorii gender, można stwierdzić, iż nie jest ona próbą odpićwienia osoby ludzkiej, a jedynie

---

<sup>48</sup> Zob. J. Butler, *Preface*, [w:] *Gender Trouble*, red. J. Butler, New York 1999, s. 1-17; tenże, *Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory*, [w:] *Feminist Theory Reader. Local and Global Perspectives*, red. C.R. McCann, S.-k. Kim, New York 2010, s. 419-430.

próbą odpłciowienia relacji, jakie zachodzą między płciami. Jest ona poparta przekonaniem o jednakowej wartości kobiety i mężczyzny, z zachowaniem różnic biologicznych i społecznych między nimi. Nie chodzi o wprowadzenie sztucznych kategorii, czy nowych podziałów, ale o podniesienie świadomości społeczeństwa w zakresie równouprawnienia i obnażania mechanizmów dyskryminacji związanej z płcią, walkę ze stereotypami oraz budowanie wzajemnego zrozumienia i współpracy. Neutralność płci ma na celu zlikwidowanie binarnego podziału płci, aby wyeliminować społeczne wytwarzanie osobnych wyalienowanych światów – świata kobiet i świata mężczyzn. Być może sam termin neutralność płci nie jest szczególnie fortunny, wywołując skojarzenia pozbawienia ludzi płci i tożsamości płciowej, niemniej przy bardziej szczegółowej jego analizie można śmiało stwierdzić, iż jest nowym określeniem semantycznym równoznacznym dla równouprawnienia.

## BIBLIOGRAFIA

- Alcoff L., *Visible Identities: Race, Gender, and the Self*, Oxford University Press, Oxford 2006.
- Alcoff L., Mendieta E., *Identities: Race, Class, Gender, and Nationality*, Blackwell, Oxford 2003.
- Alsop R., Fitzsimmons A., and Lennon, *Theorising gender*, Polity, Cambridge 2002.
- AP, *Gender – Neutral Changing Room Opens At Swedish School*, [http://www.huffingtonpost.com/2013/04/25/genderneutral-changing-ro\\_n\\_3156433.html](http://www.huffingtonpost.com/2013/04/25/genderneutral-changing-ro_n_3156433.html), [dostęp: 20.10.2014].
- Bailey N., *Recent Feminist Initiatives in Sweden Include Gender Neutral Pronoun, Bechdel Test*, <http://townhall.com/tipsheet/nicolebailey/2013/11/07/feminist-initiatives-just-passed-in-sweden-include-gender-neutral-pronoun-bechdel-test-n1742106>, [dostęp: 20.10.2014].
- Bladh C., *Månglerskor: att sälja från korg och bod i Stockholm 1819-1846*, Stockholmia förlag, Stockholm 1991.
- Blomberg E., Waldemarson Y., Žvinkliene A., *Gender Equality Policies: Swedish and Lithuanian Experiences of Nordic Ideas*, [w:] *The Sea of Identities*, red. N. Götz, Elanders, Stockholm 2014.
- Bromseth J., Sörensdotter R., *Norm-critical pedagogy*, [w:] *Gender Studies Education and Pedagogy*, red. A. Lundbergm, A.Werner, Swedish Secretariat for Gender Research, Gothenburg 2014.
- Burnier D., *Masculine Markets and Feminine Care: A Gender Analysis of the National Performance Review*, *Public Administration Review*, 2006, 66(2), s. 861-872.
- Butler J., *Bodies That Matter: On the Discursive Limits of "Sex"*, Routledge, London 1993.
- Butler J., *Preface*, [w:] *Gender Trouble*, red. J. Butler, Routledge, New York 1999.



- Butler J., *Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory*, [w:] *Feminist Theory Reader. Local and Global Perspectives*, red. C.R. McCann, S.-k. Kim, Routledge, New York 2010.
- Csonka A., Jørgensen B., Fridberg L., *Blik for Køn i Pædagogisk Praxis*, Danmarks Evalueringsinstitut, Copenhagen 2009.
- de Beauvoir S., *The Second Sex*, Knopf, New York 1952.
- Eilard A., *Förändrade Genusmönster i Grundskolans Läseböcker*, [w:] *Genus i Förskola och Skola. Förändringar i Policy, Perspektiv och Praktik*, red. I. Wernersson, Geson Hylte Tryck, Göteborg 2009.
- Florin C., *Kunskapens rot är bitter men dess frukter äro ljuva, Om kvinnor och utbildning i ett historiskt perspektiv*, <http://www.ub.gu.se/kvinn/portaler/kunskap/historik/>, [dostęp: 20.10.2014].
- Gayle D., *Swedish school brings in "gender neutral" changing rooms to avoid teenagers being labeled male or female*, <http://www.dailymail.co.uk/news/article-2315193/Swedish-school-brings-gender-neutral-changing-rooms-avoid-teenagers-labelled-male-female.html>, [dostęp: 05.05.2014].
- Haraway D.J., *The Companion Species Manifesto: Dogs, People, and Significant Otherness*, Prickly Paradigm Press, Chicago 2003.
- Hebblethwaite C., *Sweden's "gender-neutral" pre-school*, <http://www.bbc.co.uk/news/world-europe-14038419>, [dostęp: 27.05.2014].
- Jagger G., *Judith Butler: Sexual Politics, Social Change and the Power of the Performative*, Routledge, London-New York 2008.
- Karlsson-Sjögren A., *Männen, kvinnorna och rösträtten: medborgarskap och representation 1723-1866*, Carlsson, Stockholm 2006.
- Lacan J., *Écrits: A Selection*, trans. A. Sheridan, Routledge, London 1989.
- Lagerwall K., *På Egalia tas fokus bort från könet*, Dagens Nyheter, 2012, February 14.
- Lindqvist M., *Könsneutrala hen inne bland svenska politiker*, <http://hbl.fi/nyheter/2013-04-08/436321/konsneutrala-hen-inne-bland-svenska-politiker>, [dostęp: 22.10.2014].
- Lind-Valdan A.B., *The Feminist Preschool? Swedish Policy and Practice*, PhD dissertation, The State University of New Jersey, Newark 2014.
- Lister R., *Gender, Citizenship and Social Justice in the Nordic Welfare States: A view from the Outside*, [w:] *Gender equality and welfare politics in Scandinavia. The limits of political ambition?* red. K. Melby, A.-B. Ravn, C. Carlsson Wetterberg, Polity Press, Bristol 2009.
- Lundberg E., *Genus – varför så provocerande?* Södermalmsnytt, 2012, May 25.
- Öhrn E., *Changing Patterns? Reflections on Contemporary Swedish Research and Debate on Gender and Education*, NORA, 2000, 8(3).
- Prince Birkeland C., *Can Kids Be Raised in a Gender-neutral Society? Sweden Thinks So*, <https://in.lifestyle.yahoo.com/blogs/team-mom/can-kids-be-raised-in-a-gender-neutral-society--sweden-thinks-so.html>, [dostęp: 20.10.2014].
- Rothschild N., *In Sweden, a debate over whether gender equality has gone too far*, *The Christian Science Monitor*, <http://www.csmonitor.com/World/Europe/2012/0407/In-Sweden-a-debate-over-whether-gender-equality-has-gone-too-far>, [dostęp: 20.10.2014].
- Rothschild N., *Sweden's New Gender-Neutral Pronoun: Hen. A Country Tries to Banish Gender*, [http://www.slate.com/articles/double\\_x/doublex/2012/04/hen\\_sweden\\_s\\_new\\_gender\\_neutral\\_pronoun\\_causes\\_controversy\\_.html](http://www.slate.com/articles/double_x/doublex/2012/04/hen_sweden_s_new_gender_neutral_pronoun_causes_controversy_.html), [dostęp: 20.10.2014].
- Sawicki J., *Disciplining Foucault: Feminism, Power and the Body*, Routledge, New York 1991.

- Sjögren A., *Hot mot förskola på Södermalm*, Södermalmsnytt, 2011, February 3.
- Soffel J., "Gender-neutral" pre-school accused of mind control, <http://www.independent.co.uk/news/world/europe/genderneutral-preschool-accused-of-mind-control-2305983.html>, [dostęp: 20.10.2014].
- Strauss V., *A new Finnish lesson: Why gender equality matters in school reform*, [http://www.washingtonpost.com/blogs/answer-sheet/post/a-new-finnish-lesson-why-gender-equality-matters-in-school-reform/2012/09/05/3703ad4c-f778-11e1-8253-3f495ae70650\\_blog.html](http://www.washingtonpost.com/blogs/answer-sheet/post/a-new-finnish-lesson-why-gender-equality-matters-in-school-reform/2012/09/05/3703ad4c-f778-11e1-8253-3f495ae70650_blog.html), [dostęp: 20.10.2014].
- Tagliabue J., *Swedish School's Big Lesson Begins With Dropping Personal Pronouns*, [http://www.nytimes.com/2012/11/14/world/europe/swedish-school-de-emphasizes-gender-lines.html?\\_r=0](http://www.nytimes.com/2012/11/14/world/europe/swedish-school-de-emphasizes-gender-lines.html?_r=0), [dostęp: 05.09.2014].
- The Week Staff, *Sweden's "confusing" gender-neutral preschool*, <http://theweek.com/article/index/216779/swedens-confusing-gender-neutral-preschool>, [dostęp: 20.10.2014].
- Törnkvist A., *School sets up "gender-neutral" dressing room*, <http://www.thelocal.se/20130425/47554>, [dostęp: 22.10.2014].
- Young I.M., *Mansdominans i förändring, om ledningsgrupper och styrelser: betänkande, Sverige Utredningen om kvinnor på ledande poster i näringslivet*, SOU 2003:16, Edita Norstedts Tryckeri AB, Stockholm 2003.
- Young I.M., *On Female Body Experience: "Throwing Like a Girl" and Other Essays*, Oxford University Press, Oxford 2005.
- Young I.M., *Jämställd Förskola - om Betydelsen av Jämställdhet och Genus i Förskolans Pedagogiska Arbete. Slutbetänkande av Delegationen för jämställdhet i förskolan*, (SOU 2006:75), Edita Sverige AB, Stockholm 2006.
- Young I.M., *Swedish Education Act of 2010*, r. 2, §2.
- Young I.M., *TAM-Arkiv, Läraförbundet, Lärarnas Riksförbund, SFHL*, 2010.
- Young I.M., *Curriculum for the compulsory school, preschool class and the recreation centre*, Skolverket, Stockholm 2011.
- Young I.M., *Curriculum for the Preschool Lpfö 98 Revised 2010*, Skolverket, Stockholm 2011.
- Young I.M., *Curriculum for the upper secondary school*, Skolverket, Stockholm 2013.
- Young I.M., *The global gender gap report 2013*, <http://reports.weforum.org/global-gender-gap-report-2013/>.
- Young I.M., *Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women, New York, 18 December 1979, United Nations, Human Rights*, <http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CEDAW.aspx>, [dostęp: 22.10.2014].
- Young I.M., *Gender Equality in European Union*, <http://ec.europa.eu/justice/gender-equality/>, [dostęp: 22.10.2014].
- Young I.M., *Gender equality in Sweden*, <https://sweden.se/society/gender-equality-in-sweden/>, [dostęp: 20.10.2014].
- Young I.M., *Skollag (2010:800) r. 2, §9 i §10*, Utbildningsdepartementet, Sveriges Riksdag, Stockholm 2010, [http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800\\_sfs-2010-800/?bet=2010:800#K2](http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/?bet=2010:800#K2), [dostęp: 20.10.2014].
- Young I.M., *The global gender gap report 2014*, <http://reports.weforum.org/global-gender-gap-report-2014/rankings/>

### **Netografia**

*The global gender gap report 2013*, <http://reports.weforum.org/global-gender-gap-report-2013/>, [dostęp: 20.10.2014].

Strona główna przedszkola Egalia: <http://www.stockholm.se/-/Serviceenhetsdetaljer/?kontakt=&enhet=f90dc7c3daa948da9190e3789c768ac4>, [dostęp: 20.10.2014].



ZBYSZKO MELOSIK

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza  
w Poznaniu*

## PIŁKA NOŻNA, MULATYZM I TOŻSAMOŚĆ NARODOWA W BRAZYLII

ABSTRACT. Melosik Zbyszko, *Piłka nożna, mulatyzm i tożsamość narodowa w Brazylii* [Soccer, Mulattism, and Brazilian National Identity]. *Studia Edukacyjne* nr 38, 2016, Poznań 2016, pp. 253-263. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-3013-7. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.38.15

The article is devoted to the social functions of soccer in Brazilian society. The first section analyses the elitist and working class origin of soccer in Brazil. Next, the author attempts to describe the role of soccer in advancing social mobility of people from the working class. In the third, most important section the role of soccer in creation of the Brazilian national identity is considered. Here, the concept of a "tropical hybrid" as well as the ideology of mulattism is presented together with a detailed analysis of the Brazilian soccer style as an expression of the Afro-Brazilian, genetically determined talent.

**Key words:** soccer, mulattism, Brazilian soccer style, social mobility, national identity

W żadnym chyba społeczeństwie związki między piłką nożną a tożsamością narodową nie są tak widoczne jak w Brazylii. Można tutaj dostrzec pewien paradoks, bowiem sport ten był importowany z zagranicy, nie miał w społeczeństwie brazylijskim swoich rodzimych tradycji. A jednak to on właśnie stanowi jeden z najważniejszych czynników „brazylijskości”, zarówno tak, jak jest ona odbierana na świecie, jak i na poziomie świadomości samych Brazylijczyków. Integralnie przy tym piłka nożna wiąże się w Brazylii z podziałami rasowymi i klasowymi.

Nie zamierzam przedstawiać złożonych źródeł rozwoju brazylijskiej piłki nożnej pod koniec XIX wieku i w pierwszych dekadach wieku XX. Stwierdżę w tym miejscu tylko, że po uzyskaniu niepodległości w roku 1822 i pozbyciu się statusu kolonii portugalskiej, brazylijskie elity pozostawały

pod wpływem Europy, w dużej mierze Francji i jej kultury, ale także logicznie Portugalii oraz Anglii. W tym ostatnim przypadku odnosi się to między innymi do sportu<sup>1</sup>.

Warto jednak poświęcić nieco miejsca zdecydowanie rasistowsko-klasowym aspektom genezy piłki nożnej w Brazylii. Na początku swojego istnienia miała ona tam charakter arystokratyczny. Jej przekształcenie w sport masowy i wręcz narodowy wynikało z akceptacji w zespołach osób pochodzących z nisko stojących w hierarchii klas społecznych, w szczególności czarnych i Mulatów<sup>2</sup>. Co ciekawe, aż do drugiej dekady XX wieku drużyny piłkarskie były w Brazylii organizowane przy klubach wioślarskich, jako że: „zwolennicy wioślarstwa uważali, że piłka nożna nie stanowi typowo męskiego sportu, z jej gonieniem i podskakiwaniem na boisku”<sup>3</sup>. To wioślarstwo było ulubionym sportem brazylijskich klas wyższych i w tym okresie uważano je za „króla wszystkich sportów”. Było sportem ekskluzywnym, sportem dla mężczyzn, nawiązującym do elitaryzmu europejskiego<sup>4</sup>.

Jednakże, z czasem to klub piłkarski z Rio de Janeiro – Fluminense stał się miejscem ekspresji pozycji miejscowych elit, a na stadionie zjawiali się elegancko ubrani mężczyźni i kobiety z najwspanialszych rodzin. Na początku swojego istnienia drużyna Fluminense składała się z graczy wywodzących się z rodzin biznesmenów, a także zajmujących wysokie stanowiska menedżerów w firmach i domach towarowych, jak również rentierów – synów bogatych rodziców. Z czasem w drużynach pojawili się studenci, głównie z takich kierunków, jak prawo, medycyna, czy inżynieria (z uwagi na upadek klasy wielkich właścicieli ziemskich studiowanie tych kierunków było postrzegane jako „forma rekonwersji” tych rodzin, jak również z drugiej strony jako forma „reprodukcji nowo wykształconych miejskich elit”<sup>5</sup>). Piłka nożna stanowiła także w tamtym okresie formę „sublimacji” rywalizacji społeczno-ekonomicznej i politycznej dwóch miast: Rio de Janeiro i São Paulo. Z kolei w Bangu, leżącym na obrzeżach Rio, pojawił się nowy typ drużyny piłkarskiej, utworzonej w miejscowej fabryce włókienniczej przez pracujących tam angielskich inżynierów i mechaników. Zaczęli w niej grać czarni i Mulaci pracujący właśnie w tej fabryce. Drużyna piłkarska postrze-

<sup>1</sup> B.B. Buargue de Holanda, *The fan as actor: the popularization of soccer and Brazil's sports audience*, Soccer and Society, 2014, 1, s. 10.

<sup>2</sup> J.S. Leite Lopes, *Class Ethnicity and Color in Making of Brazilian Football*, Daedalus, 2000, 129, 2, s. 241.

<sup>3</sup> Tamże, s. 242.

<sup>4</sup> R. Kittleston, *The Country of Football. Soccer and the Making of Modern Brazil*, Berkeley 2014, s. 20.

<sup>5</sup> J.S. Leite Lopes, *Class Ethnicity and Color*, s. 243.

gana była jako forma identyfikacji z miejscem pracy i firmą<sup>6</sup>. Tendencja ta zaczęła narastać i przy kolejnych firmach zaczęły powstawać kluby piłkarskie. Liczba grających w nich osób z niższych klas społecznych była coraz większa (były to również, podobnie jak wyżej wspomniane kluby piłkarskie elit, zespoły amatorskie, chociaż gracze otrzymywali pewne przywileje, jak np. zwolnienia z pracy na treningi). Jednakże, zawodnicy innego klubu Vasco da Gama – klubu imigrantów portugalskich pochodzili z kolei w dużej mierze z ubogich rodzin z przedmieść, białych, Mulatów i czarnych, którzy już nie zajmowali się niczym innym jak piłką nożną (zwiększało to konkurencyjność klubu)<sup>7</sup>.

W ten sposób w latach dwudziestych XX wieku nastąpił ogromny wzrost popularności piłki nożnej – dwutorowo. Z jednej strony – poprzez elitarne arystokratyczne kluby, z drugiej – przez kluby proletariackie. Te pierwsze były klasowo monogamiczne. Z kolei drugie („portugalskie”) były wieloklasowe i wielorasowe. Vasco da Gama wygrało brazylijskie rozgrywki ligowe w 1923 roku. W następstwie tego faktu, nawiązujące do brytyjskich elitarnych tradycji kluby stworzyły nową ligę piłkarską i nie dopuściły do niej Vasco da Gama (w latach 1924-1925) pod pretekstem nieposiadania przez ten klub własnego stadionu oraz złamania zasad amatorstwa (gracze tej drużyny nie pracowali w fabryce, lecz zajmowali się wyłącznie piłką nożną, uzyskując przy tym od klubu pewne świadczenia socjalne). W nowej lidze, w celu zachowania supremacji białej elity i zmonopolizowania przez nią dostępu do tego sportu, utworzono komisję, która badała, czy piłkarze są amatorami. W praktyce próbowano stwierdzić, czy pozostają na utrzymaniu klubu czy posiadają własne środki do życia (należąc do wyższych klas społecznych)<sup>8</sup>. Powstał więc pewien paradoks: za amatora uważano tego, który był bogaty i mógł poświęcić się piłce bez obawy o środki na swoje utrzymanie. Kolejnym elementem weryfikacji było sprawdzanie przed każdym meczem, czy piłkarze potrafią czytać i pisać. Gracze musieli w związku z tym wypełnić specjalny kilkupunktowy formularz, odnoszący się do ich danych osobowych. Celem było zablokowanie udziału w meczu osób nie posiadających żadnego wykształcenia. W rezultacie, na przykład klub Vasco da Gama organizował dla swoich pochodzących z najniższych klas społecznych graczy specjalne kursy w zakresie alfabetyzacji oraz indywidualne nauczanie. Dzięki temu potrafili oni wypełnić formularz, choć z „wielkimi trudnościami”. Najbardziej spektakularnym przykładem rasowych uprzedzeń panujących wówczas w brazylijskiej piłce nożnej było wy-

<sup>6</sup> Tamże, s. 243-245.

<sup>7</sup> Tamże, s. 247.

<sup>8</sup> Tamże, s. 248-249.

bielanie skóry – za pomocą ryżowego pudru – przez kolorowych graczy, którzy z uwagi na swoje nadzwyczajne umiejętności byli (ostatecznie) przyjmowani do klubów o korzeniach arystokratycznych, takich jak Fluminense<sup>9</sup>.

W następnych dekadach wszystkie brazylijskie kluby zaczęły rezygnować z zasady amatorstwa oraz monopolizacji drużyny przez graczy jednej rasy i klasy społecznej. W konsekwencji, kariera piłkarska stała się w Brazylii jednym z najbardziej spektakularnych kanałów ruchliwości społecznej „w górę” – awansu społecznego (w tym dostępu do popularności i wysokiego poziomu życia osób pochodzących z najniższych warstw społecznych). Jednakże warunek był (i jest) jeden – posiadanie nadzwyczajnego talentu piłkarskiego. Jak uważa E.P. Archetti, to dzięki piłce młodzi Brazylijczycy mogą uciec przeznaczeniu związanym z pochodzeniem klasowym i rasowym oraz samodzielnie konstruować swoje biografie<sup>10</sup>. Ponadto, w Brazylii świadomie marketinguje się piłkę nożną jako remedium na ubóstwo; podaje się przykłady osób, które nie tylko wyrwały się z ubogich rodzin, ale także stały się światowymi gwiazdami. W wykorzystujących piłkę nożną reklamach produktów wielkich korporacji następuje więc, jak krytycznie pisze J.S. Leite Lopes, estetyzacja ubóstwa poprzez inkorporację go w karierę piłkarską (a przecież to właśnie korporacje przyczyniają się do wzrostu bezrobocia)<sup>11</sup>. W konsekwencji trudno zaprzeczyć opinii, jaką sformułował R. DaMatta, pisząc: „Piłka nożna stanowi opium dla społeczeństwa brazylijskiego (...) Stanowi sposób odwracania uwagi od bardziej podstawowych problemów”<sup>12</sup>.

Najważniejszy kontekst dla zrozumienia społeczno-kulturowej roli piłki nożnej w Brazylii tkwi jednak w jej niezwykle istotnej roli w konstruowaniu tożsamości narodowej. W bardzo interesujący sposób ujmuje to R. Follet:

każde państwo, w którym uprawia się piłkę nożną posiada oczywiście swoją trwałą pamięć, niezależnie od tego, czy dotyczy ona rywalizacji klubowej, narodowego triumfu (lub porażki) lub przypadków epizodycznych (przebłysków niebywałego kunsztu, momentów rozpaczy), jednakże w przypadku Brazylii dyscyplina ta stała się centralnym komponentem dyskursu publicznego, uniwersalną ikoną narodowej

<sup>9</sup> Tamże, s. 250-251.

<sup>10</sup> E.P. Archetti, *The Meaning of Sport in Anthropology: A View From Latin America*, *European Review of Latin American and Caribbean Studies*, December 1998, 65, s. 95.

<sup>11</sup> J.S. Leite Lopes, *Class Ethnicity and Color*, s. 240.

<sup>12</sup> J. Tobin, *Soccer Conspiracies: Maradona, the CIA and Popular Critique*, [w:] *Sport in Latin America and Caribbean*, red. J.L. Arbena, D.G. LaFrance, Wilmington 2002, s. 67.



odróżnialności<sup>13</sup>. Piłka nożna stała się wspólnym kulturowym leksykonem, w którym mecze zespołu ucieleśniały jaźń narodową, a zespół z kolei ucieleśniał „lud”<sup>14</sup>.

Przy tym, przez cały niemal XX wiek polityczni liderzy postrzegali piłkę nożną jako czynnik integracji i podporządkowania różnic etnicznych, rasowych i klasowych idei narodowej jedności<sup>15</sup>. W retoryce odnoszącej się do tego dyskursu pojawiała się przy tym metafora Brazylii jako „tropikalnej hybrydy” – połączenie europejskiej technologii z afrykańskimi i południowoamerykańskimi tubylczymi „siłami psychicznymi”<sup>16</sup>. Zwycięstwo w mistrzostwach świata, szczególnie z rywalami europejskimi, symbolizowało w Brazylii – jako remedium na jej narodowe kompleksy – włączenie w nowoczesną cywilizację. To bowiem Europa stanowi dla Brazylii standard czy układ odniesienia rozwoju cywilizacyjnego<sup>17</sup>. Pojawiła się idea „tropikalnego modernizmu”, u której podstaw leżała idea „uczynienia Brazylii tak nowoczesnej jak Europa, lecz na swój własny sposób”, uwzględniający jej wielokulturowość<sup>18</sup>.

Upowszechniano przy tym przekonanie, że talent do piłki nożnej Brazylijczycy otrzymują genetycznie<sup>19</sup>. „W ten sposób piłka nożna unifikuje Brazylijczyków w kognitywnym celebrowaniu grupowej jaźni i tożsamości, służąc jako publiczne lustro narodowej świadomości”<sup>20</sup>.

W konsekwencji jednak, w obliczu dominującej roli piłki nożnej w konstruowaniu brazylijskiego poczucia tożsamości narodowej, ale i także poczucia własnej wartości narodowej sukcesy i porażki reprezentacji Brazylii na arenie międzynarodowej były (i są) absolutyzowane. Kulminacyjnym przykładem związku sukcesów w piłce nożnej z poczuciem wartości narodowej Brazylijczyków były mistrzostwa świata w roku 1950, kiedy to w finale na wspaniałym stadionie Maracanã w Rio de Janeiro (symbolu brazylijskiego postępu), w obecności 200 tysięcy widzów reprezentacja gospodarzy przegrała z drużyną Urugwaju. Po porażce nie pojawiła się żadna radość z wicemistrzostwa świata (które satysfakcjonowałyby zdecydowaną więk-

<sup>13</sup> R. Follet, *The Spirit of Brazil. Football and the Politics of Afro-Brazilian Cultural Identity*, [w:] *Recharting the Black Atlantic. Modern Cultures, Local Communities, Global Connections*, red. A. Oboe, A. Scacchi, New York 2008, s. 81.

<sup>14</sup> Tamże.

<sup>15</sup> Tamże, s. 77.

<sup>16</sup> R.M. Levine, *Sport and Society: The Case of Brazilian Futebol*, *Luso-Brazilian Review*, 1980, 17, 2, s. 240.

<sup>17</sup> R. Kittleston, *The Country of Football*, s. 14.

<sup>18</sup> Tamże, s. 15.

<sup>19</sup> J. Lever, J.C. Sebe Bom Meihy, *Two Essays in Sport*, [w:] *The Brazil Reader: History, Culture, Politics*, red. R.M. Levine, J.J. Crocitti, London 2004, s. 503.

<sup>20</sup> R. Follet, *The Spirit of Brazil. Football and the Politics of Afro-Brazilian*, s. 80-81.

szość drużyn). Brazylię opanowała rozpacz, cierpienie, frustracja i wręcz poczucie bycia zdradzonym<sup>21</sup>. Jak ujmuje to patetycznie C.F. Rosa:

porażka zespołu brazylijskiego na swoim terenie, na stadionie Maracanã, współczesnym koloseum, wciągnęła cały kraj w przypominającą kolonialną przeszłość, wypełnioną czarną dziurę pesymizmu<sup>22</sup>.

Porażka ta w jednym momencie uciszyła „nacionalistyczną euforię”; stała się „prawdziwą traumą”. Przez całe lata mówiono o „tragedii 1950 roku”, która podważyła prestiż narodu brazylijskiego<sup>23</sup> (podobnie postrzegać można porażkę na własnym terenie w półfinale mistrzostw świata w roku 2014 z Niemcami).

Przegrana z Urugwajem była postrzegana jako porażka całego społeczeństwa; wpisywała się w istniejące w jego masowej świadomości przekonanie o istnieniu – działających wobec Brazylii – pozostających poza kontrolą pesymistycznych „sił przeznaczenia”. Potwierdzało poczucie niższości Brazylijczyków, związane z faktem, iż stanowią oni „mieszanicę ras”. Apełowano tutaj, aby odwołać się do tezy, jaką sformułował R. DaMatta, do „starego i pesymistycznego modelu kulturowego wyrażonego w dramacie społeczeństwa, w którym społeczeństwo postrzega siebie samego jako <rasowo nieczyste>”<sup>24</sup>. W ten sposób – w pewnym historycznym paradoksie – przywoływano rasistowskie ideologie.

Porażka – z uwagi na błędy w defensywie popełnione przez czarnych graczy – „wielokolorowej” drużyny brazylijskiej w mistrzostwach świata w roku 1950 przywołała więc dawne stereotypy rasowe. W celu jej wyjaśnienia wykorzystywano wręcz założenia społecznego darwinizmu. I tak, twierdzono, że w związku z tym, że Mulaci i czarni są „mniej cywilizowani” niż biali i tym samym emocjonalnie niestabilni, to w konsekwencji mają oni trudności z podejmowaniem decyzji na boisku, szczególnie w kluczowych momentach gry<sup>25</sup>. Oskarżano czarną defensywę za niedojrzałość i brak męskości, co miało wynikać z pochodzenia jej członków z ludu i posiadaną

---

<sup>21</sup> J.A. Page, *Soccer Madness: Futebol in Brazil*, [w:] *Sport in Latin America and Caribbean*, red. J.L. Arben, D.G. LaFrance, Wilmington 2002, s. 34.

<sup>22</sup> C.F. Rosa, J. Bonita, *A Study of Brazilian Soccer as a Modern Spectacle of Race*, 2010, artykuł wyłącznie w wersji elektronicznej, eScholarship, University of California, [data publikacji: 4.01.2010], adres internetowy: <http://escholarship.org/uc/item/4zp5s4nm>, s. 5.

<sup>23</sup> R. Kittleston, *The Country of Football*, s. 13.

<sup>24</sup> R. DaMatta, *Sport in Society. An Essay on Brazilian Football*, *Vibrant – Virtual Brazilian Anthropology*, 2009, 6, 2, s. 111, adres internetowy: [http://www.vibrant.org.br/downloads/v6n2\\_damatta.pdf](http://www.vibrant.org.br/downloads/v6n2_damatta.pdf)

<sup>25</sup> J.S. Leite Lopes, *Class Ethnicity and Color*, s. 259-260.

przez nich „mieszankę ras”<sup>26</sup>. Szczególnie obwiniano trzech Afrobrazylijczyków za strzeloną przez Urugwajczyków drugą bramkę (obrońców Bigodę, Juvenala i bramkarza Barbozę). Ten ostatni jeszcze w 2000 roku stwierdził, iż w jego kraju najwyższa kara więzienia wynosi trzydzieści lat, zaś jego kara – jego zdaniem całkowicie niezawiniona – za ową bramkę wyniosła pięćdziesiąt lat<sup>27</sup>. Również i porażka podczas mistrzostw świata w Szwajcarii w roku 1954 wyjaśniania była „domniemaną emocjonalną niestabilnością wynikającą z (...) krzyżowania się ras”<sup>28</sup>.

Ponadto, zwycięstwa narodowej drużyny piłkarskiej w kolejnych mistrzostwach świata (w roku 1958, 1962 i 1970) postrzegane były jako zwycięstwo z przeznaczeniem. Zmieniło się też natychmiast postrzeganie czarnej rasy – nabrała pozytywnej wartości, tym bardziej że czarnoskóry Pele został okrzyknięty „królem futbolu”<sup>29</sup>. Jednocześnie, jak pisze R. DaMatta:

wyglądało, jak gdyby cały świat został stotalizowany (lub objęty) przez futbol, tak że osiągnięcia piłkarzy stały się wskaźnikiem wszystkiego innego. Mistrzostwa świata nie były płaszczyzną współzawodniczenia zespołów, ale całych społeczeństw, których esencja była mierzona przez poziom ich futbolu<sup>30</sup>.

Podczas niebywałych radości uwidocznionych na ulicach kibice skandowali okrzyki odnośnie niższości innych społeczeństw, które zostały pokonane przez Brazylię w mistrzostwach (np. włoskiego). Zwycięstwo to postrzegane było jako forma „rewanżu” nad losem<sup>31</sup>. Nastąpił powrót do apologetyki mulatyzmu. W logice takiego podejścia uważano, że biali piłkarze narodowych drużyn brazylijskich, które zdobyły mistrzostwo świata w roku 1958, 1962, 1970 wpisywali się w ideę mulatyzmu<sup>32</sup>. Ich białość podporządkowana była różnym odcieniom brązu.

Można w tym miejscu zadać pytanie: co to za społeczeństwo, w którym zwycięskie lub przegrane mecze drużyny narodowej mają tak duże znaczenie dla poczucia tożsamości narodowej i poczucia własnej wartości? Taki fenomen nie świadczy, moim zdaniem, bynajmniej o naiwności czy dziecinności Brazylijczyków. Oto bowiem, jak pisano, właśnie piłka nożna, podobnie jak i samba czy karnawał, stanowiły jeden z popularnych fundamentów konstruowania tożsamości narodowej na przestrzeni XX wieku. Porażka

<sup>26</sup> R. Kittleson, *The Country of Football*, s. 14.

<sup>27</sup> Tamże, s. 13.

<sup>28</sup> J.S. Leite Lopes, *Class Ethnicity and Color*, s. 260.

<sup>29</sup> R. DaMatta, *Sport in Society*, s. 112.

<sup>30</sup> Tamże.

<sup>31</sup> Tamże, s. 113.

<sup>32</sup> R. Kittleson, *The Country of Football*, s. 7.

uderza więc w „rdzeń tożsamości”. W konsekwencji nic dziwnego, że w Brazylii sukces narodowego zespołu pogłębia narodowy patriotyzm i „etno-rasową dumę w odniesieniu do brazylijskiego poczucia męskości”. Z kolei porażka wywołuje uczucie „genetycznej i rasowej podległości Brazylijczyków w stosunku do Europejczyków”<sup>33</sup>.

Trzeba przy tym dodać, że w przeszłości Mulaci uznawani byli (i to w stopniu dopowiadającym odcieniowi skóry od jasnobrązowej do całkowicie czarnej) jako krnąbrni, gadatliwi, o nazbyt bujnej wyobraźni, zorientowani na uciechy i pozbawieni wytrwałości. Uważano, że są częścią „prymitywnego świata”<sup>34</sup>. Wraz z rosnącym prymatem tendencji centralistycznych i nacjonalistycznych, w państwie brazylijskim nastąpiła zasadnicza zmiana w postrzeganiu Mulatów. Stali się pierwowzorami konstrukcji „narodu Brazylijskiego”. Wyszli z cienia, a szczególnymi formami manifestacji tego zjawiska stały się: piłka nożna, samba i karnawał. Afrobrazylijczycy zaczęli być postrzegani w sposób pozytywny<sup>35</sup>. Według sposobu myślenia, który prezentował najbardziej znany propagator takiego podejścia R.G. Freyre:

mulatyzm reprezentował rzeczywisty psychologiczny charakter narodu brazylijskiego – bycie Brazylijczykiem oznaczało bycie mulatem. Mulat reprezentował autentyczną Brazylijskość<sup>36</sup>.

W tym kontekście nadzwyczajne zdolności piłkarskie czarnych postrzegane były przez niego (i innych zwolenników prymatu mulatyzmu) jako „dar krwi”, „wskaźnik rasy”<sup>37</sup>. Dzięki temu, zdaniem G. Freyre’a, brazylijski futbol „przekraczał wszystko, co jest ujednolicone, geometryczne i wystandardyzowane”. W tym kontekście G. Freyre odwoływał się do instynktu Mulatów i tego, co naturalne<sup>38</sup>. A w przeciwieństwie do europejskiej piłki nożnej, która ma, zdaniem południowoamerykańskich krytyków, charakter siłowy i „autorytarny”, brazylijska jest zorientowana na improwizację<sup>39</sup>. „Dla zdyscyplinowanego, atletycznego, lecz nudnego gracza nie ma miejsca w brazylijskim futbolu”, jednostka musi „posiadać zdolność do wykorzystania ciała w celu wywoływania zamieszania [wśród drużyny prze-

<sup>33</sup> R. Follet, *The Spirit of Brazil. Football and the Politics of Afro-Brazilian*, s. 74.

<sup>34</sup> T.F. Maranhão, J. Knijnik, *Futebol Mulato: Racial Constructs in Brazilian Football*, *Cosmopolitan Civil Societies Journal*, 2011, 3, 2, s. 58, adres internetowy: <http://utscholarship.lib.uts.edu.au/epress/journals/index.php/mcs>

<sup>35</sup> Tamże, s. 59.

<sup>36</sup> Tamże.

<sup>37</sup> T.F. Maranhão, J. Knijnik, *Futebol Mulato*, s. 61.

<sup>38</sup> Tamże, s. 63-64.

<sup>39</sup> R. DaMatta, *Sport in Society*, s. 107.

ciwnej] i fascynacji wśród publiczności"<sup>40</sup>. Można stwierdzić za E.P. Archettim, że

europeskie identyfikowanie brazylijskiego stylu gry w połączeniu z sambą (...) nie stanowi więc arbitralnej konstrukcji; jest zakorzenione w samo-wyobrażaniu się Brazylijczyków i ich tożsamości. Ta identyfikacja ustanawia ważne różnice kulturowe, bowiem istnienie i rozwój europejskich stylów piłkarskich nie jest związane z muzyką i tańcem<sup>41</sup>.

Przy tym, w przypadku brazylijskiej piłki nożnej można przywołać typowe dla tego kraju poglądy odnoszące się do tańca. Otóż, uważano, że talent do tańca objawia się u osób pochodzenia afrykańskiego w sposób naturalny. Posiadają oni nadzwyczajne zdolności w dziedzinie ekspresji rytmu i ruchów ciała, dlatego nie muszą, jak osoby pochodzenia europejskiego, „rygorystycznie trenować”. To samo można odnieść do piłkarzy tegoż pochodzenia<sup>42</sup>.

Należy dodać, że po raz pierwszy publiczność i krytycy zdefiniowali „autentyczny afro-brazylijski styl futbolu”, z jego niezwykłą „kulturową estetyką” podczas mistrzostw świata w roku 1938. Estetyka ta miała odzwierciedlać „ducha Brazylii”. Symbolem tego stylu był Leonidas, którego „magiczny artyzm wytwarzał panikę u przeciwnej drużyny”, a jego istotą była permanentna dezorientacja jej zawodników poprzez balansowanie ciałem i znakomite panowanie nad piłką<sup>43</sup>. Można tutaj jeszcze raz przywołać poglądy G. Freyre’a, który wprowadził do analizy stylu gry Brazylijczyków, odwołując się do mitologii greckiej, antynomię. Oto, jego zdaniem, w przeciwieństwie do apolińskiego stylu europejskiego, którego istotą jest porządek, rozum, samokontrola i perfekcja, dionizyjskie podejście brazylijskie opiera się na znoszeniu granic, celebrowaniu natury, muzyki, tańca i pasji oraz „nieracjonalne niespodzianki”<sup>44</sup>. Przy tym, mistrzostwo Leonidasa miało uosabiać „prawdziwą i odróżnialną esencję Brazylii, postkolonialnego narodu, który nie imitował już Europy, lecz tworzył swój autentyczny i unikatowy narodowy styl”<sup>45</sup>.

G. Freyre pisał, iż brazylijska piłka nożna stanowi „dionizyjski taniec”, pozwalający na „improvizację, różnorodność i indywidualną spontaniczność”. Uważał, że

<sup>40</sup> E.P. Archetti, *The Meaning of Sport in Anthropology*, s. 95.

<sup>41</sup> Tamże.

<sup>42</sup> Por. D. Fischer-Hornung, *Transbodied/Transcultured. Moving Spirit in Katherine Dunham's and Maya*, [w:] *Recharting the Black Atlantic*, s. 202.

<sup>43</sup> R. Follet, *The Spirit of Brazil*, s. 71-72.

<sup>44</sup> Tamże, s. 72.

<sup>45</sup> Tamże.

o ile europejski futbol stanowi apolińską ekspresję metody naukowej (...) w której akcje jednostek są zmechanizowane i podporządkowane całości, to brazylijski jest pewnym rodzajem tańca, w którym występuje orientacja na jednostkę i jej indywidualność<sup>46</sup>.

Brazylijczycy przekraczają, według niego, „wewnętrzne i zewnętrzne uporządkowania”; wszystko to jest „ujednolicone, geometryczne i standaryzowane”<sup>47</sup>. Według tego teoretyka, futbol dionizyjcki jest indywidualistyczny, emocjonalny i impulsywny, a apoliński – formalny, stłumiony i racjonalny<sup>48</sup>. Dla G. Freyre’a:

prawdziwa brazylijskość związana była z mulatyzmem – brazylijski futbol zdystansował się w stosunku do uporządkowanego i oryginalnego futbolu brytyjskiego, stając się tańcem pełnym irracjonalnych niespodzianek i dionizyjskich wariacji<sup>49</sup>.

Można przy tym umieścić brazylijski styl w kontekście relacji władzy między postkolonialną Ameryką Południową a Europą. Dominacja Europy opierała się na „piramidzie racjonalnego autorytetu”, na „futbolu siłowym”. Leonidas dokonał tutaj specyficznej inwersji relacji władzy poprzez niekonwencjonalne strzały, nieprawdopodobne dryblingi i zwody ciała<sup>50</sup>. W konsekwencji, piłka nożna stała się symbolem brazylijskiej tożsamości narodowej i wraz z karnawalem jednym z głównych motywów przewodnich „zmultiplikowanej dramatyzacji społeczeństwa, dostarczając przy tym języka, poprzez który Brazylijczycy postrzegali i tworzyli samych siebie”. Brazylijski styl stanowił źródło odróżnialności i konstruowania narodowej tożsamości<sup>51</sup>. Co jest więc bardzo ciekawe (i dotyczy też roli baseballu na Kubie), w przypadku Brazylii ten importowany sport, jakim jest piłka nożna stał się – powtórzę raz jeszcze – integralną częścią pojmowania „narodowości”<sup>52</sup>.

Brazylijska piłka nożna stanowi chyba najbardziej spektakularny na świecie przykład włączenia sportu w konstruowanie tożsamości narodowej. Jest jednocześnie bardzo ważną częścią zarówno popularnej, jak i „oficjalnej” ideologii panującej w tym zakresie. W żadnym innym społeczeństwie, łącznie z angielskim, nie odgrywa tak istotnej roli – jako podstawowy układ odniesienia dla tożsamości zarówno poszczególnych jednostek, jak i całości układu społecznego.

<sup>46</sup> Tamże.

<sup>47</sup> Por. T.F. Maranhão, *Apollonians and Dionysians: The Role of Football in Gilberto Freyre's Vision of Brazilian People, Soccer and Society*, 2007, 8, 4, s. 515.

<sup>48</sup> Tamże.

<sup>49</sup> Tamże, s. 516.

<sup>50</sup> R. Follet, *The Spirit of Brazil*, s. 73.

<sup>51</sup> Tamże.

<sup>52</sup> E.P. Archetti, *The Meaning of Sport in Anthropology*, s. 96.

## BIBLIOGRAFIA

- Archetti E.P., *The Meaning of Sport in Anthropology: A View From Latin America*, European Review of Latin American and Caribbean Studies, December 1998, 65.
- Buargue de Holanda B.B., *The fan as actor: the popularization of soccer and Brazil's sports audience*, Soccer and Society, 2014, 1.
- DaMatta R., *Sport in Society. An Essay on Brazilian Football*, Vibrant – Virtual Brazilian Anthropology, 2009, 6, 2, s. 111, adres internetowy: [http://www.vibrant.org.br/downloads/v6n2\\_damatta.pdf](http://www.vibrant.org.br/downloads/v6n2_damatta.pdf)
- Fischer-Hornung D., *Transbodied/Transcultured. Moving Spirit in Katherine Dunham's and Maya*, [w:] *Recharting the Black Atlantic. Modern Cultures, Local Communities, Global Connections*, red. A. Oboe, A. Scacchi, New York 2008.
- Follet R., *The Spirit of Brazil. Football and the Politics of Afro-Brazilian Cultural Identity*, [w:] *Recharting the Black Atlantic. Modern Cultures, Local Communities, Global Connections*, red. A. Oboe, A. Scacchi, New York 2008.
- Kittleston R., *The Country of Football. Soccer and the Making of Modern Brazil*, Berkeley 2014.
- Leite Lopes J.S., *Class Ethnicity and Color in Making of Brazilian Football*, Daedalus, 2000, 129, 2.
- Lever J., Sebe Bom Meihy J.C., *Two Esseys in Sport*, [w:] *The Brazil Reader: History, Culture, Politics*, red. R.M. Levine, J.J. Crocitti, London 2004.
- Levine R.M., *Sport and Society: The Case of Brazilian Futebol*, Luso-Brazilian Review, 1980, 17, 2.
- Maranhão T.F., *Apollonians and Dionysians: The Role of Football in Gilberto Freyre's Vision of Brazilian People*, Soccer and Society, 2007, 8, 4.
- Maranhão T.F., Knijnik J., *Futebol Mulato: Racial Constructs in Brazilian Football*, Cosmopolitan Civil Societies Journal, 2011, 3, 2, s. 58, adres internetowy: <http://utsescholarship.lib.uts.edu.au/epress/journals/index.php/mcs>
- Page J.A., *Soccer Madness: Futebol in Brazil*, [w:] *Sport in Latin America and Caribbean*, red. J.L. Arbena, D.G. LaFrance, Wilmington 2002.
- Rosa C.F., Bonita J., *A Study of Brazilian Soccer as a Modern Spectacle of Race*, 2010, artykuł wyłącznie w wersji elektronicznej, eScholarship, University of California, [data publikacji: 4.01.2010], adres internetowy: <http://escholarship.org/uc/item/4zp5s4nm>
- Tobin J., *Soccer Conspiracies: Maradona, the CIA and Popular Critique*, [w:] *Sport in Latin America and Caribbean*, red. J.L. Arbena, D.G. LaFrance, Wilmington 2002.





ANNA M. KOLA

*Uniwersytet Mikołaja Kopernika  
w Toruniu*

## EDUKACJA W/DLA WIELOKULTUROWOŚCI. CASUS SINGAPURU\*

ABSTRACT. Kola Anna M., *Edukacja w/dla wielokulturowości. Casus Singapuru* [Education in/for Multiculturalism. The Case of Singapore]. Studia Edukacyjne nr 38, 2016, Poznań 2016, pp. 265-278. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-3013-7. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.38.16

Singapore brings together representatives of different cultures. Currently, 76% of the Singapore population is Chinese, 14% - Malay, 8% Hindu. All of them (with the rest 2%) have a possibility to participate in one of the best education models in the world. However, education and other political institutions are assessed in an ambivalent way. The article will address these controversies, including the Confucian thought of self-improvement and Peranakan Chinese as an example for the hypothesis.

**Key words:** multiculturalism, education, Confucianism, Singapore, Peranakan Chinese

### Wprowadzenie

Poza spotkaniem z kulturą Singapuru, inspiracją do napisania niniejszego tekstu jest lektura książki Tiziano Terzaniego *Powiedział mi wróżbita*<sup>1</sup>. Podróżnik ten opisując Singapur, użył następujących słów:

---

\* Tekst został napisany w ramach grantu wydziałowego nr 1802-NP. (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu).

<sup>1</sup> T. Terzani, *Powiedział mi wróżbita*, przekł. J. Łoziński, Poznań 2008. Tiziano Terzani był wybitnym reportażystą i dziennikarzem (zm. w 2004), który swoją podróż po krajach Azji Południowo-Wschodniej odbył w tradycyjny, niemal pielgrzymi sposób. Birnę, Tajlandię, Laos, Kambodżę, Wietnam, Chiny, Mongolię, Indonezję, Singapur i Malezję poznawał, poruszając się jak dawni podróżnicy, tj. łodzią, autobusem, pociągiem, samochodem, pieszo. Miało go to uchronić przed wypadkiem, zagrażającym jego życiu, co przepowiedział mu

W społeczeństwie, gdzie mnóstwo rzeczy jest zakazanych, od długich włosów u mężczyzn po żucie gumy, gdzie istnieje tylko jedna poprawna forma zachowania, w każdej sytuacji przewidziana jest konkretna reakcja, najbardziej nie akceptuje się odchyień od normy. Powszechnym obowiązkiem jest pomaganie bliźnim, aby zachowywali się właściwie, by nie byli odmienni<sup>2</sup>.

Dalej Terzani pisze:

Wszędzie obecne są napisy z przestrogami (*Nie przynoś AIDS do domu!*) lub jawnymi zakazami (*Łowienie ryb z mostu zabronione. Nie pluć!*). Czasami chodzi o dobrotliwe przestrogi; chcesz przejść się pod kilkoma starymi drzewami, jakie ostały się nad rzeką, ale napis informuje: *Uwaga na głowę! Niskie gałęzie*. Dla tych, którzy zlekceważą przestrożę, przeznaczone są rysunki obrazujące, jak gałąź może uderzyć w głowę<sup>3</sup>.

Cytaty dobrze oddają charakter Singapuru, ukazując formę i sposób funkcjonowania instytucji społecznych tego miasta-państwa (szkół, rodzin, urzędów państwowych, środków transportu), będącego „najdoskonalszą wersją Chin” [A.M.K]. Jednakże, zadanie opisania fenomenu tego państwa-miasta komplikuje fakt, że Singapur skupia przedstawicieli różnych kultur – Chińczyków, Hindusów, Malajów, ale też wielu tzw. *ekspatów* (specjalistów i menadżerów wysokiego szczebla, których pracę cechuje mobilność i swoista eksterytorialność), którzy mają możliwość korzystania z jednego z najlepszych na świecie modeli kształcenia, ocenianego w sposób ambiwalentny. Tekst dotyczyć będzie owych kontrowersji, wpisanych w konfucjańską myśl samodoskonalenia i pracy. Ilustracją zaś będzie przykład grupy etnicznej Peranakanów, potomków chińskich imigrantów, którzy przybywali przez stulecia na Półwysep Malajski.

## Kontekst historyczny i kulturowy. Przeszość i terażniejszość

Dla rozwinięcia tematu, jaki został zaznaczony powyżej, konieczne jest krótkie omówienie historii Singapuru, miasta-państwa, które przez lata było rządzone kolejno przez hinduskie królestwo Srivijaya, Portugalczyków, Holendrów, Brytyjczyków, czy Japończyków.

---

wróźbita podczas jednej z wizyt w Honkongu. Fakt ten tak go zainspirował, że następną podróż zaplanował inaczej. Inny też był jej cel, bowiem Terzani szukał kontaktów z wiedzą i tradycją wróźbitów, jasnowidzów i szamanów, którą łączyło poszukiwanie obecności w tych krajach zachodniej nowoczesności. Ten kontrast światów – duchowego i materialnego (materialistycznego) – jest obecny w krajach Azji do dziś.

<sup>2</sup> Tamże, s. 167.

<sup>3</sup> Tamże.

Historia Singapuru łączy w sobie elementy romantycznej powieści z epizodami historii handlu przyprawami, piractwa, kolonializmu, a w ciągu ostatnich trzydziestu lat niewyobrażalnego boomu gospodarczego<sup>4</sup>.

W VII wieku Singapur nosił nazwę Temasek i był centrum handlu sumatrańskiego imperium Srivijaya. Sześćset lat później, za sprawą przywidzeń księcia z Palembang – Sang Nila Utama – państwo zmieniło nazwę na „Królestwo Lwa”<sup>5</sup>. Przez następne stulecia, aż do początków XIX wieku, kiedy to Singapur formalnie i fizycznie przestał istnieć, toczyły się na jego terenach krwawe boje między wojskami Jawy, Syjamu i Chin. Dopiero w 1785 roku Brytyjska Kompania Wschodnioindyjska otrzymała w dzierżawę tereny na wyspie Penang. Była to cena, jaką Singapur musiał zapłacić za ochronę przed Syjmem. W następnym roku angielski kapitan Francis Light założył osadę, która przekształciła się w centrum wolnego handlu i zaczęła konkurować z Malakką (będącą kolonią Holendrów).

W 1811 roku Singapur zostaje przyłączony do stanu Johor (Malezja), tym samym zasiedlony przez Malajów pod wodzą lokalnego przywódcy Temenggonga<sup>6</sup>. W 1819 roku Sir Stamford Raffles, prawdziwy ojciec Singapuru, ale też bohater narodowy, obecny na wszystkich pomnikach w mieście, przekonał Brytyjską Kompanię Wschodnioindyjską o korzyściach z założenia brytyjskiego portu, stanowiącego konkurencję dla Holendrów. Te skomasowane i sukcesywne działania kolonizatorskie spowodowały, że w 1826 roku Singapur, Wyspa Penang i Malakka połączyły się, tworząc tzw. Miasta Cieśniny. Ośrodkiem władzy stał się Singapur, który szybko zaczął rozwijać się ekonomicznie, także dzięki dużej fali imigracji z Azji Południowo-Wschodniej. Równoległe jednak rozwijała się gospodarka i armia japońska, co Singapurczycy dostrzegli i rozpoczęli umacnianie brzegów Półwyspu. W 1941 roku Japończycy zaatakowali Malaje od strony lądowej. W latach 1942-1945 Singapur znajdował się pod okupacją japońską, przemianowany na Syonanto.

We wrześniu 1945 roku na Półwyspie Malajskim wylądowała wielotysięczna armia brytyjska. Oficjalnie przybywała ona w celu rozbiorzenia wojsk japońskich, choć w dużej mierze zrobiły to już ludowe oddziały malajskie. Rzeczywistym zadaniem armii była obrona kolonialnego panowania imperium<sup>7</sup>.

Z tego powodu utworzono w 1946 roku Unię Malajską,

<sup>4</sup> R. Mielcarek, K. Gosławski, *Singapur. Przewodnik – Co? Gdzie? Jak? Za ile?* Poznań 1996, s. 12.

<sup>5</sup> Tamże.

<sup>6</sup> Tamże.

<sup>7</sup> R. Stiller, J. Warda, *Malezja. Zarys wiedzy o kraju i ludziach*, Warszawa 1970, s. 144.

oddzielając od niej Singapur; liczone na rozwój waśni między Malajami i Chińczykami, ale także na osłabienie i podział ruchu demokratycznego, którego silnym ośrodkiem był Singapur<sup>8</sup>.

Wybory do pierwszego parlamentu w Singapurze odbyły się w 1948 roku, ujawniając tendencje separatystyczne. Dla mieszkańców Singapuru rządy malajskie były równie uciążliwe, jak kolonizacja brytyjska czy okupacja japońska. Wybawieniem okazał się przyszły premier – Lee Kuan Yew, absolwent prawa z Cambridge, który w 1954 roku założył Partię Akcji Ludowej, pragnącej pełnej suwerenności Singapuru. Plan wyzwolenia udało się zrealizować dopiero w 1965 roku, kiedy to Singapur odrywa się od utworzonej dwa lata wcześniej Federacji Malajskiej. „Secesja Singapuru oznaczała pojawienie się na arenie azjatyckiej nowego państwa o zdecydowanej przewadze ludności chińskiej”<sup>9</sup>, choć jak projektował premier Lee Kuan Yew, miało ono należeć do „Singapurczyków”, a zatem obywateli nowego politycznego tworu.

Skomplikowana historia Singapuru przyczyniła się do bardzo znacznego zróżnicowania tego państwa pod względem etnicznym. Najliczniejsze grupy etniczne zamieszkujące Singapur legitymują się pochodzeniem chińskim (76%), malajskim (15%) oraz hinduskim (6,5%)<sup>10</sup>, choć za języki ojczyste uważane są<sup>11</sup>:

- mandaryński (dla 35% obywateli Singapuru),
- angielski (23%),
- malajski (14,1%),
- hokkien (11,4%),
- kantoński (5,7%),
- teochew (4,9%),
- tamilski (3,2%),
- inne dialekty chińskie (1,8%),
- inne (0,9%).

Z tego względu Singapur ma cztery języki urzędowe: angielski, chiński, malajski i tamilski. Państwo cechuje również mieszanka wyznaniowa, w której najsilniejszą liczebnie grupą są wyznawcy buddyzmu (33,9%)<sup>12</sup>. Chrześci-

<sup>8</sup> Tamże, s. 146.

<sup>9</sup> Tamże, s. 179.

<sup>10</sup> Dane statystyczne podają za: R. Mielcarek, K. Gosławski, *Singapur. Przewodnik*, s. 14.

<sup>11</sup> [http://pl.wikipedia.org/wiki/Singapur#cite\\_note-CIA-3](http://pl.wikipedia.org/wiki/Singapur#cite_note-CIA-3) [dostęp: 29.12.2014].

<sup>12</sup> Dane pochodzą ze strony internetowej prezentującej wyniki badań dotyczące religii i religijności na świecie: [http://www.globalreligiousfutures.org/countries/singapore/religious\\_demography/#/?affiliations\\_religion\\_id=0&affiliations\\_year=2010](http://www.globalreligiousfutures.org/countries/singapore/religious_demography/#/?affiliations_religion_id=0&affiliations_year=2010) [dostęp: 29.12.2014]. Dane dotyczą 2010 roku.

ianie stanowią 18,2% populacji, muzułmanie – 14,3%, hinduiści – 5,2%, natomiast 2,3% osób wyznaje lokalne wierzenia, a mniej niż 1% to wyznawcy judaizmu. 9,7% wyznaje inne religie, zaś 16,4% stanowią osoby, które nie należą do żadnego kościoła.

O (multi)religijności Singapuru piszą Remigiusz Mielcarek i Kajetan Gosławski:

Kościół Ormiański został wybudowany w Singapurze w 1835 roku. Żydzi przybyli po raz pierwszy do Singapuru w 1830 roku. Wielu zostało prawnikami, ludźmi biznesu, lekarzami i naukowcami. (...) W 1834 roku było w Singapurze tylko 66 arabskich kupców. W 1947 roku społeczność arabska stanowiła już ponad 2000 osób<sup>13</sup>.

Wszystko to sprawia, że Singapur jawi się jako elektryzująca mieszanka religijna, etniczna, językowa, polityczna oraz światopoglądowa.

Ponadto, warto zestawić powyższe dane statystyczne z informacjami obrazującymi społeczeństwo sąsiedniego państwa – Malezji, w której pochodzenie etniczne przekłada się bezpośrednio na wyznawaną religię (niekiedy systemowo, bo np. Malajowie są zobligowani do bycia muzułmanami). Islam zaś jest religią państwową, chociaż inne wyznania są dozwolone. Najliczniejszą grupą etniczną są Malajowie, którzy stanowią około 65% mieszkańców (odsetek stale rośnie), Chińczycy – około 20%, Hindusi – około 7-8%. Co więcej, ma to przełożenie na status społeczny i ekonomiczny obywateli. W 1969 roku Malajowie zostali podzieleni na dwie kategorie: *Bumiputera* („synowie ziemi”) i *Non-Bumiputera*. Do pierwszej grupy zaliczono Malajów, Orang Asli (oryginalne plemię zamieszkujące tereny Malezji) oraz plemiona z Borneo. *Non-Bumiputera* stanowią przede wszystkim zamieszkujący Półwysep Malezyjski od co najmniej czterech pokoleń Chińczycy i Hindusi. Status *Bumiputera* wnosi wiele przywilejów, tj. łatwiejszy dostęp do edukacji, zniżkę na zakup gruntu czy nieruchomości. Wielokulturowość, a właściwie dominacja islamu, staje się zatem problemem do rozwiązania, na który nakładają się inne kwestie, tj. edukacji czy ekonomii.

## Kulturowa zmiana

Przez cały okres niepodległości Singapur był i jest obecnie demokracją parlamentarną, w której partią rządzącą jest założona przez Lee Kuan Yewa – Partia Akcji Ludowej (PAP). Jej rządy zapewniły Singapurczykom wysoki standard życia, niskie bezrobocie oraz powszechną zamożność obywateli.

<sup>13</sup> R. Mielcarek, K. Gosławski, *Singapur. Przewodnik*, s. 15.

Państwo przyjęło opiekuńczy model sprawowania władzy. Działo się to kosztem ograniczenia swobód obywatelskich i politycznych (PAP przez wiele lat zajmowała wszystkie miejsca w parlamencie), przy czym krytyka władzy była surowo tępiąca, a wszelkie jej przejawy poddawano cenzurze. Premier Lee Kuan Yew chciał, aby kraj funkcjonował jako dobrze prosperujące społeczeństwo, zjednoczone nadrzędną ideą – Singapuru. Terzani pisze o tym w następujący sposób:

Pamiętam wielorasowy Singapur, który nakłaniał Chińczyków, Hindusów i Malajów, aby zapomnieli o swoich korzeniach i stali się „Singapurczykami”. Teraz widziałem miasto, które niemal bez reszty stało się chińskie i w którym dominował język mandaryński. (...) Teraz wszyscy nie-Chińczycy, stanowiący ponad jedną czwartą ludności, czuli się wykluczeni<sup>14</sup>.

Singapur zamiast otwierać się na inność, korzystać ze swojego kulturowego i historycznego kapitału, zamyka się i zmienia, podobnie jak Malezja.

Zatem, w Singapurze miała miejsce pewna kulturowa zmiana, związana z: (1) **systemem edukacji**, (2) opierającym się na **konfucjańskiej myśli** rozwojem jednostki i społeczeństwa, (3) zbudowaną na **neoliberalnej gospodarką**, (4) swoiście pojmowaną **demokracją parlamentarną**, co wsparte jest procesami, (5) kreowania **nowej singapurskiej tożsamości narodowej**<sup>15</sup>. Dzieje się to pomimo (1) licznej grupy migrantów z Zachodu, ale też z Malezji i (2) życia w warunkach państwa policyjnego.

### System edukacji<sup>16</sup>

Edukacja w Singapurze jest obowiązkowa i bezpłatna, prowadzona przez aparat państwowy. W 2015 roku system państwowy oferował naukę w 366 szkołach, w tym: 182 szkołach podstawowych, 154 szkołach średnich, 14 tzw. *junior colleges*, 16 szkołach z pogranicza poziomów<sup>17</sup>. Każde dziecko ma obowiązek ukończyć sześć lat szkoły podstawowej (w przeciwnym razie rodzice pociągani są do odpowiedzialności karnej). Przed szkołą większość dzieci uczęszcza do prywatnych instytucji opiekuńczych – żłobków i przedszkoli, które nie są obowiązkowe, ani regulowane przez Ministerstwo Edu-

<sup>14</sup> T. Terzani, *Powiedział mi wróżbita*, s. 169.

<sup>15</sup> Część tych czynników opisano w artykule, jednak ze względu na jego charakter nie zostaną podjęte wszystkie wątki.

<sup>16</sup> Kulturoznawczą analizę systemu edukacji w Singapurze przedstawił Daniel A. Bell w rozdziale: *Democratic Education in a Multicultural Context: Lessons from Singapore* w swojej pracy zatytułowanej: *Beyond Liberal Democracy. Political Thinking for an East Asian Context*, Princeton-Oxford 2006, s. 206-227.

<sup>17</sup> <http://www.moe.gov.sg/education/landscape/> [dostęp: 29.12.2014].

kacji (MOE<sup>18</sup>). Etap kształcenia przedszkolnego trwa trzy lata (3-6. roku życia dziecka) i obejmuje następujące poziomy *Nursery*, *Kindergarten 1* (K1) and *Kindergarten 2* (K2). W przedszkolu dzieci uczą się dwóch języków – angielskiego i języka ich pochodzenia (jak np. mandaryński, malajski, czy tamilski). Instytucje te mogą być prowadzone przez fundacje, organizacje wyznaniowe czy kościelne, ale też przedsiębiorstwa (np. szkoły międzynarodowe). W ostatnich latach powstało pięć przedszkoli prowadzonych przez Ministerstwo (na poziomie K1 i K2), a do 2016 roku liczba ta ma wzrosnąć do 20 placówek<sup>19</sup>. Ich celem jest „zapewnienie jakości edukacji przedszkolnej, która byłaby dostępna dla obywateli Singapuru, a także stanowiłaby pilotaż dobrych praktyk z zakresu edukacji przedszkolnej”<sup>20</sup>.

Edukacja obowiązkowa zaczyna się w klasie pierwszej, do której uczęszczają dzieci kończące siedem lat w danym roku kalendarzowym. Rok szkolny zaczyna się w styczniu<sup>21</sup>, zatem w klasie pierwszej są zarówno sześć-, jak i siedmiolatki. Pierwsze cztery lata szkoły podstawowej stanowi tzw. „poziom podstawowy” (*foundation stage*), następnie dwa lata to „poziom orientacyjny” (*orientation stage*), który rozwija konkretne jednostkowe zdolności i umiejętności<sup>22</sup>. Uczniowie zachęceni są do udziału w różnego rodzaju programach, np. aktywizacji i rozwoju społeczności lokalnych (jest to zbieżne z oferowanymi przez program szkolny treściami przedmiotu *Civics and Moral Education*). Szkoła kończy się państwowym egzaminem *Primary School Leaving Examination* (PSLE), który decyduje o dalszych edukacyjnych losach ucznia. W zależności od wyników tego egzaminu, dzieci kontynuują naukę w szkole średniej w jednej z trzech głównych kategorii: *Express*, *Normal (Academic)* albo *Normal (Technical)*<sup>23</sup>. Ścieżka *Express* trwa cztery lata i kończy się egzaminem the Singapore-Cambridge GCE "O" Level (*Singapore-Cambridge General Certificate of Education Ordinary-level*)<sup>24</sup>. Ścieżki *Normal (A/T)* mogą być przedłużone o jeden rok, aby na egzaminie zamiast N-level uzyskać O-level. Wyniki GSO wpływają na kolejne wybory młodzieży, która może zacząć uczęszczać do dwu-trzyletniej szkoły przygotowującej do stu-

<sup>18</sup> <http://www.moe.gov.sg/> [dostęp: 29.12.2014].

<sup>19</sup> Więcej informacji na stronie Ministerstwa Edukacji: <http://www.moekindergarten.edu.sg/about-us/our-vision-and-mission> [dostęp: 29.12.2014].

<sup>20</sup> <http://www.moe.gov.sg/education/preschool/> [dostęp: 29.12.2014].

<sup>21</sup> Singapur oddalony jest 137 km od równika i przez cały rok panuje tam jedna pora roku (okres klimatyczny) – z rozróżnieniem na porę deszczową (monsunową) i suchą.

<sup>22</sup> Ministerstwo oferuje także specjalny program kształcenia dla utalentowanych dzieci – *The Gifted Education Programme* (GEP).

<sup>23</sup> Warto zaznaczyć, że Singapurczycy, bez zgody Ministerstwa Edukacji Singapuru, nie mogą kontynuować nauki w szkole średniej prowadzonej np. przez instytucje prywatne.

<sup>24</sup> Możliwa jest także ścieżka *Special*, która wyróżnia się bardziej zaawansowaną znajomością języka etnicznego.

diów uniwersyteckich (*junior college*) albo do trwającej tyle samo szkoły zakończonej certyfikatem lub „technicznym” dyplomem (*Polytechnic, Institute of Technical Education*). Druga z nich uprawnia do kontynuacji nauki na studiach uniwersyteckich.

W Singapurze funkcjonuje sześć głównych uniwersytetów: *National University of Singapore, Nanyang Technological University, Singapore Management University, Singapore University of Technology & Design, Singapore Institute of Technology* i *SIM University*. Dwa pierwsze mieszczą się w światowej czołówce uniwersytetów. Na Politechnice Nanyang i Państwowym Uniwersytecie Singapuru studiuje ponad 20 tysięcy studentów (na studiach pierwszego i drugiego stopnia oraz studiach doktoranckich), a także prowadzone są liczne badania naukowe z wielu zakresów. Singapurska Szkoła Zarządzania (SMU), otwarta w 2000 roku, jakkolwiek jest szkołą prywatną, otrzymuje finansowe wsparcie od rządu, podobnie jak Uniwersytet SIM.

Singapurskie dzieci od początku nauki przyzwyczajane są do trudnej, wymagającej pracy, która skutkować będzie sukcesami na egzaminach i możliwością wyborów najlepszych szkół, a potem – stanowisk pracy. Dlatego tak duży nacisk położony jest na efekty kształcenia, szczególnie w zakresie przedmiotów ścisłych czy technicznych, także w środowiskach obcokrajowców. To ważna konstatacja, bowiem prawie 20% mieszkańców Singapuru (czyli 1,6 mln osób) stanowią pracownicy zagraniczni (tzw. *ekspaci*), głównie wysokiej klasy specjaliści<sup>25</sup>. Ich dzieci, ze względu na selekcję do szkół państwowych (system przyjęć do szkół lokalnych jest wyjątkowo skomplikowany, ma trzy stopnie, a ponadto podstopnie), uczęszczają do instytucji prywatnych (do szkół australijskich, amerykańskich, brytyjskich, niemieckich czy japońskich). Pierwszeństwo przyjęcia do szkół państwowych mają obywatele Singapuru i stali rezydenci państwa-miasta. W pierwszej kolejności przyjmowani są mieszkający opodal danej szkoły, potem uczniowie, których rodzice tę szkołę ukończyli, następnie których rodzeństwo do niej uczęszcza, a dalej ci, których rodzice angażują się w prace organizacji związanych ze szkołą. System zasług wobec szkoły jest wyznacznikiem miejsca w drabinie selekcyjnej.

Co szczególnego jest w tym systemie? Należy zwrócić uwagę na fakt, że system edukacyjny Singapuru jest podobny do systemu brytyjskiego, nie tylko z powodu nauczanego już w przedszkolu języka angielskiego<sup>26</sup>. Drugą

<sup>25</sup> Według danych Singapurskiego Urzędu Statystycznego, w 2014 roku Singapur liczył 5 469 724 mieszkańców, z czego 3 870 739 stanowili obywatele państwa (<http://www.singstat.gov.sg/statistics/latest-data#14>, [dostęp: 29.12.2014]).

<sup>26</sup> Obcokrajowcy i turyści mogą mieć swoiste problemy językowe, ponieważ Singapurczycy porozumiewają się w języku *Singlish*, który jest połączeniem angielskiego i elementów innych języków.



kwestią jest program nauczania (na każdym poziomie), w którym mieszczą się treści obywatelskie i moralne (*Civics and Moral Education*), budujące tożsamość narodową Singapurczyków. System kształcenia zakłada, że szkoła winna przygotowywać do pełnienia obywatelskich ról społecznych, które do działania zależy nie tylko od nauczycieli, ale też włącza do niego rodziców i uczniów. Obrazuje to zasada 4 "Every's", tj. "Every School a Good School", "Every Student an Engaged Learner", "Every Teacher a Caring Educator" and "Every Parent a Supportive Parent" („Każda szkoła jest dobrą szkołą”, „Każdy uczeń jest zaangażowany w naukę”, „Każdy nauczyciel jest troskliwym edukatorem”, „Każdy nauczyciel jest wspierający”)<sup>27</sup>. System moralny nauczany w szkołach jest bardzo rozbudowany, stąd istnieje stała potrzeba specjalistycznego kształcenia nauczycieli w Narodowym Instytucie Edukacji (*National Institute of Education* – NIE<sup>28</sup>). Warto dodać, że NIE jest autonomiczną jednostką naukowo-badawczą Uniwersytetu Technologicznego Nanyang.

## Konfucjanizm

Ustrój społeczny, podobnie jak forma i treści kształcenia, w Singapurze opiera się na myśli konfucjańskiej. Jest to system moralny, społeczny, polityczny, ekonomiczny i filozoficzny, obejmujący wszystkie obszary życia społecznego. Zrekonstruowane przez uczniów Konfucjusza *Dialogi konfucjańskie* podejmują tematy związane nie tyle z religią, co z człowiekiem i jego życiem społecznym, osadzonym w konkretnej rzeczywistości, bowiem „W chińskiej tradycji nie poświęcano wiele uwagi formułowaniu ogólnych praw”<sup>29</sup>. „Chińczycy kładą szczególny nacisk na fakty w dziedzinie historii i nauk społecznych, co wynika z akceptowania przez nich konkretów, włączając zjawiska unikalne”<sup>30</sup>. Ma to znaczenie dla modelu edukacji, ponieważ „Etymologicznie chińskie słowo <uczyć się> oznacza <naśladować>”<sup>31</sup>. Stąd obecny i tak wyraźny jest w tej tradycji nacisk na studiowanie i przekazy-

---

<sup>27</sup> Cytat pochodzi z przemówienia Ministra Edukacji – Heng Swee Keata z 23 września 2014 roku, wygłoszonego na spotkaniu w Ngee Ann Polytechnic Convention Centre, <http://www.moe.gov.sg/media/speeches/2014/09/23/keynote-address-by-mr-heng-swee-keat-at-the-ministry-of-education-work-plan-seminar-2014.php> [dostęp: 29.12.2014].

<sup>28</sup> <http://www.singstat.gov.sg/statistics/latest-data#14> [dostęp: 29.12.2014].

<sup>29</sup> H. Nakamura, *Systemy myślenia ludów Wschodu. Indie, Chiny, Tybet, Japonia*, red. P.P. Wiener, przekł. M. Kanert, W. Szukdlarczyk-Brkić, Kraków 2005, s. 193.

<sup>30</sup> Tamże, s. 203.

<sup>31</sup> Tamże, s. 216.

wanie starożytnych pism klasycznych<sup>32</sup>. Konfucjanizm znany jest także pod nazwą *ruxue*, co znaczy „nauka uczonych”<sup>33</sup>. W systemie norm mieści się bowiem *hüe*, czyli obowiązek nauki. Jak pisze X. Yao, tłumacząc siłę oddziaływania myśli chińskiej:

(...) konfucjańskie świątynie można zburzyć, oddanie dla mędrców – wykorzenić, zwolenników konfucjanizmu – pozbawić przywilejów społecznych, a konfucjanizm i tak będzie trwał i rozwijał się dopóty, dopóki będzie dozwolona nauka i dostępne teksty klasyczne<sup>34</sup>.

Konfucjanizm zarówno w aspekcie teoretycznym, jak i praktycznym wskazuje na konieczność pracy nad moralnością. Człowiek szlachetny powinien kierować się w swoim postępowaniu swoiście pojmowaną etyką, zasadzającą się na humanitarności [žen] (*ren*), która łączy się ze skromnością, rozsądkiem, dobrocią oraz silnym poczuciem sprawiedliwości społecznej. Idee te urzeczywistniają się w życiu i działaniu człowieka poprzez tzw. *li*, czyli dobre obyczaje oraz *i*, czyli sprawiedliwość i prawość. Dobre obyczaje (*li*) sprowadzają się do zasady wypełniania określonych normami gestów i czynów, odwołujących się do społecznej tradycji i etykiety. Natomiast obowiązek prawości (*i*) wymaga od obywatela posłuszeństwa i lojalności wobec władcy, takiej samej, jaką powinno się mieć wobec własnych rodziców.

Chińczycy, którzy uznawali władzę cesarza i sławili jego deifikację, traktując to jako autorytet etyczny, podkreślali też wyższość i wielkość własnego narodu. Duma narodowa sprawiła, że Chińczycy dyskryminowali inne kraje, nazywając swoją ziemię *Zhongguo* – („Państwo Środka”, „Centralny Kraj”, „Najwyższy Kraj”)<sup>35</sup>.

Pozostałe zasady konfucjanizmu, regulujące społeczne współzycie, sprawdzają, obejmują *sin*, czyli wierność i szczerłość. Obowiązek ten (*sin*) polega na angażowaniu się, zabieraniu głosu w sprawach istotnych z punktu widzenia społeczności czy rodziny, a także przyszłości jednostki, jednak nie na zasadzie wolnego głosu, ale odwołując się do zasad i norm społecznych. W etyce mieści się także *hiao*, czyli miłość synowska, połączona z *ti*, tj. szacunkiem dla starszych.

Moralność konfucjańska obraca się wokół związków rodzinnych, zwłaszcza wokół relacji łączących rodziców z dziećmi, starszych braci z młodszymi, męża z żoną.

<sup>32</sup> X. Yao, *Konfucjanizm. Wprowadzenie*, przekł. J. Tunia, Kraków 2009, s. 31.

<sup>33</sup> Tamże.

<sup>34</sup> Tamże.

<sup>35</sup> H. Nakamura, *Systemy myślenia ludów Wschodu*, s. 271.

W więziach owych na pierwszym planie sytuuje się wypełnianie obowiązków wobec siebie ze szczerem i oddanym sercem<sup>36</sup>.

Powyższe zasady stanowią jedynie trzon konfucjanizmu, jednak należy pamiętać, że nie mamy do czynienia z jednorodną tradycją. Daniel A. Bell wskazuje przynajmniej na trzy nurty, sposoby odczytania klasycznych pism w świecie współczesnym<sup>37</sup>. Odczytując i rozszyfrowując tę tradycję, autor ten pokazuje jej funkcjonowanie w Azji przełomu wieków, interpretowanych przez filozofów i socjologów jako czasy konsumpcji (Z. Bauman) czy hiperindywidualizmu (A. Szahaj), ale też pozwala zrozumieć procesy społeczne i polityczne, jakie mają miejsce obecnie w Singapurze.

Pierwszy nurt konfucjański, którego przedstawicielką jest Yu Dan, jest apolityczny i skupia swoją uwagę na tym, w jaki sposób poradzić sobie z presją współczesnego, skomercjalizowanego, odhumanizowanego świata. Yu Dan uspokajając tłumaczy, że nie powinniśmy martwić się o zewnętrzne dobra, status materialny czy społeczny. To, co ważne, istotne, trwałe jest w naszych sercach. Zatem, konfucjanizm jest wewnętrzną postawą, istotą naszego człowieczeństwa, co trwa w nas bez względu na czasy i okoliczności<sup>38</sup>.

Drugi nurt, o bardzo długiej historii w Chinach, sięgającej dynastii Han, wiąże konfucjanizm z innym ważnym paradygmatem w myśli politycznej, a mianowicie z tradycją legistów (szkoły praw). Pogląd ten uprawomocnia stosowanie przez władzę surowych kar (w tym cielesnych), wymagając bezwzględności, ślepego wręcz posłuszeństwa, w celu ujarznienia społeczeństwa (szczególnie wielokulturowego). Nurt ten wskazuje na działania utwierdzające obowiązujący bardzo tradycyjny porządek społeczny – hierarchiczny i patriarchalny oraz polityczny – autorytarny.

D.A. Bell wymienia także trzeci nurt konfucjański, który określa jako „lewicowy”, podkreślający konieczności intelektualistów wobec społeczeństwa. Polegają one głównie na krytykowaniu rządów, które nie spełniają swego obowiązku zapewnienia dostatku obywatelom<sup>39</sup>. Współcześnie do tej lewicowej i opiekuńczej w swej wymowie tradycji odwołuje się np. Gan Yang, głoszący ideę „konfucjańskiej republiki socjalistycznej” lub Jiang Qing, wskazujący na podobieństwo, czy wręcz pokrewieństwo, idei konfucjańskich z socjalizmem Karola Marksa.

<sup>36</sup> X. Yao, *Konfucjanizm*, s. 35.

<sup>37</sup> D.A. Bell, *Beyond Liberal Democracy. Political Thinking for an East Asian Context*, Princeton-Oxford 2006.

<sup>38</sup> Tamże, s. xv.

<sup>39</sup> Tamże.

## Chińczycy Peranakan

W tak skonstruowanym świecie społecznych oraz edukacyjnych idei dzieją się próby konstruowania nowych społecznych tożsamości narodowych. Interesującym przykładem tych praktyk, nawiązujących do tradycji krajów sąsiednich, ale też do historii i składu narodowościowego Singapuru, jest grupa etniczna Peranakan. Są to malajscy potomkowie chińskich imigrantów, którzy przybyli na Półwysep Malajski w kilku falach (XV-XVII wiek). Większość z nich osiedliła się w miastach położonych na zachodnim wybrzeżu Półwyspu Malajskiego, dlatego nazywa się ich w języku angielskim *Straits Chinese* (Chińczycy znad Cieśniny). Samo słowo *Peranakan* jest malajskiej proveniencji i oznacza dosłownie „potomkowie”. Do tego określenia dodaje się przydomki *baba* i *nyonya*, będące grzecznościowym określeniem „pan” i „pani”.

Jest to niezwykle ciekawa grupa etniczna, jako że Peranakani w większości praktykują buddyzm, taoizm bądź inne lokalne religie chińskie, ale zdarzają się też chrześcijanie, np. katolicy (ze względu na konwersje wynikające z chęci przynależenia do kultury kolonizatorów – Brytyjczyków lub Holendrów). Przy czym, posługują się oni kreolskim językiem malajskim, tzw. *baba melayu*, dodając do tego zapożyczenia chińskie. Z drugiej strony, włączają do swojej kultury elementy indonezyjskie i europejskie.

Interesująca jest pozycja społeczna i polityczna Peranakanów, których kapitał ekonomiczny i finansowy był zawsze wyższy niż Chińczyków urodzonych w społeczności chińskiej; stanowili bowiem elitę Singapuru, lojalną wobec władz Wielkiej Brytanii czy Holandii. Dzięki znajomości języków i wszechstronnej edukacji zajmowali ważne stanowiska administracyjne w państwie, co przyczyniło się do budowy merytokracji w Singapurze. Tym samym, wypracowywali sobie wpływ oraz możliwości nacisku na władzę. W pierwszej połowie XX wieku wpływ ten słabł ze względu na fakt, że Peranakani zaczęli wspierać malezyjskie i indonezyjskie ruchy narodowyzwoleńcze, zagarniając kolejną strefę wpływów. Jednakże po II wojnie światowej, bez wsparcia kolonialnego Brytyjczyków, kultura Peranakan zaczęła zanikać w Malezji i Singapurze. Przestali być postrzegani jako neutralni rasowo (na czym zależało władzom Singapuru) i zostali włączeni z powrotem do głównego nurtu kultury chińskiej. Podobne zjawiska miały miejsce w Indonezji i Malezji, co doprowadziło do diaspory do sąsiednich krajów, głównie do Wietnamu czy Australii. Obecnie Chińczycy Peranakan na nowo odbudowują swoją tożsamość, jednakże już nie w sposób separatystyczny, ale wykorzystując możliwości stwarzane im przez władze Singapuru.

## Zakończenie

Singapur stanowi mieszaną kulturę, etniczną, ekonomiczną, religijną. To, co ją spaja stanowi długotrwałą pracę dominującej od pięćdziesięciu lat na singapurskiej scenie politycznej regule, odwołującej się do konfucjańskiej myśli społecznej, wspartej wysoko ocenianą powszechną edukacją. W Singapurze udało się wprowadzić egalitarny model społeczny, choć jest on niedemokratyczny i mocno zhierarchizowany. Jak doszło do tego, że zapanowano nad wielokulturowością? Píše o tym m.in. D.A. Bell w rozdziale: *Hierarchical Rituals for Egalitarian Society* („Rytuały hierarchiczne w społeczeństwie egalitarnym”) konstatując, że „jedną z najbardziej zastanawiających cech społeczeństw Azji Wschodniej jest [fakt], iż wydają się jednocześnie ściśle hierarchiczne i silnie egalitarne”<sup>40</sup>. Wynika to z tradycji myślenia o społeczeństwie, w które wpisana jest idea nierówności społecznej, silniejsza od nierówności ekonomicznych (w przeciwieństwie do tzw. społeczeństw zachodnich). Nie zmieniły tego ani rewolucja kulturalna w Chinach, ani bliższe współczesności przemiany globalizacyjne. Bell wyjaśnia to jednak w sposób zaskakujący, tłumacząc, że nierówności społeczne mogą się istotnie przyczynić do równości ekonomicznych, ale z tego względu nierówności społeczne mogą być pozytywne i wartościowe<sup>41</sup>. Autor twierdzi, że mechanizmy podtrzymujące nierówności społeczne służą nie tylko utrzymaniu hierarchii i hegemonii elit, ale przyczyniają się do intensyfikacji troski o potrzebujących, z niższym statusem społecznym.

Prawie pięćdziesiąt lat temu władze Singapuru postanowiły budować nową (i nowoczesną) tożsamość społeczną, opartą na „wartościach azjatyckich”. Według nich, to merytokracja – czyli rządy ludzi wykształconych, prawych i kompetentnych – miała stać się podstawą nowoczesnego systemu politycznego. Rządzący winni być wybierani z powodu swoich kompetencji czy kwalifikacji przywódczych, co mogło oznaczać, i w praktyce oznaczało, narzucenie ograniczeń na procesy demokratyczne. Aby te procesy wzmocnić, władze odwołują się do tradycji konfucjańskiej, czyniąc z niej podstawę wychowania i edukacji.

## BIBLIOGRAFIA

Barr M., *The Ruling Elite of Singapore: Networks of Power and Influence*, I.B. Tauris & Co, New York 2014.

<sup>40</sup> Tamże, s. 38.

<sup>41</sup> Tamże, s. 39.

- Barr M., Skrbis Z., *Constructing Singapore: Elitism, Ethnicity and the Nation-Building Project, Simultaneous Edition (Democracy in Asia)*, Nordic Institute of Asian Studies; 1 edition (December 2008), Copenhagen 2008.
- Bell D.A., *East Meets West. Human Rights and Democracy in East Asia*, Princeton University Press, Princeton 2000.
- Bell D.A., *Beyond Liberal Democracy. Political Thinking for an East Asian Context*, Princeton University Press, Princeton-Oxford 2006.
- Bol P.K., *Neo-Confucianism in History*, Harvard University Asia Center, Cambridge-London 2008.
- Hall D.L., Ames R.T., *Thinking Through Confucius*, State University of New York Press, Albany NY 1987.
- Kudelska M. (red.), *Filozofia Wschodu. Wybór tekstów*, Wyd. 1, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2002.
- Kurpisz M., Utami E., Petchoo Y., Ponaratt R., *Spoza rajy. Singapur, Bali, Tajlandia*, Wydawnictwo Kurpisz, Poznań 2002.
- Mielcarek R., Gosławski K., *Singapur. Przewodnik – Co? Gdzie? Jak? Za ile?* Wydawnictwo Sorus, Poznań 1996.
- Nakamura H., *Systemy myślenia ludów Wschodu. Indie, Chiny, Tybet, Japonia*, Wyd. 1, red. P.P. Wiener, przekł. M. Kanert, W. Szkudlarczyk-Brkić, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005.
- Stiller R., Warda J., *Malezja. Zarys wiedzy o kraju i ludziach*, Książka i Wiedza, Warszawa 1970.
- Szymańska B. (red.), *Filozofia Wschodu*, Wyd. 1, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2001.
- Terzani T., *Powiedział mi wróżbita*, przekł. J. Łoziński, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2008.
- Yao X., *Konfucjanizm. Wprowadzenie*, przekł. J. Tunia, Wyd. 1, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2009.

DARIA HEJWOSZ-GROMKOWSKA

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza  
w Poznaniu*

## **EDUKACJA OBYWATELSKA W ANGLII - ZAŁOŻENIA, PERSPEKTYWY, WYZWANIA**

ABSTRACT. Hejwosz-Gromkowska Daria, *Edukacja obywatelska w Anglii – założenia, perspektywy, wyzwania* [Citizenship Education in England – Premises, Perspectives and Challenges]. *Studia Edukacyjne* nr 38, 2016, Poznań 2016, pp. 279-298. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-3013-7. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.38.17

Britain is exceptional among modern Western democracies in having had citizenship education in public schools. British people have regarded themselves as “subjects” rather citizens. It has been changing recently. Due to social transformations, especially growing multiculturalism and associated social tensions, citizenship education became the core of social and political debate. After 1997, when the Labor Party came to power, the discourse of citizenship as well as citizenship education developed. The main aim of citizenship education in state schools is to build social cohesion and reduce social tension through dialogue. School curricula pay more attention to identity and cultural diversity. The aim of the paper is to present and analyse the main premises of educational policy in the context of citizenship education in public schools in England. I will also attempt to reconstruct the social and political debate on the consequences of introducing citizenship education to state schools.

**Key words:** citizenship education, England, multiculturalism

Wprowadzenie do szkół publicznych edukacji obywatelskiej w Wielkiej Brytanii, w porównaniu z innymi zachodnimi społeczeństwami, nastąpiło niedawno, bo na początku XXI wieku. Wzrost zainteresowania edukacją obywatelską, mającą głównie na celu zwiększenie integracji i partycypacji społecznej, nastąpiło w 1997 roku, czyli po przejęciu władzy przez Partię Pracy. Chociaż wszystkie regiony wchodzące w skład Zjednoczonego Królestwa wprowadziły ten przedmiot do szkół, to istnieją zasadnicze rozbieżności w dziedzinie filozofii, podejścia, a także zawartości programowej. Jak-

kolwiek nadrzędny cel edukacji obywatelskiej wydaje się podobny dla wszystkich regionów, jednak występują różnice wynikające z historii, kultury i systemu edukacyjnego Anglii, Szkocji, Północnej Irlandii oraz Walii<sup>1</sup>. Dlatego, proces rozwoju edukacji obywatelskiej w brytyjskich szkołach nie przebiegał linearnie. Niemalą wpływ na tę problematykę miały ataki bombowe przeprowadzone w Londynie w 2005 roku, wzrost liczby imigrantów przybywających z Europy Środkowo-Wschodniej po 2004 roku, a także rosnąca islamofobia. Z perspektywy tej, oprócz wzmacniania więzi w społecznościach lokalnych, zaczęto również kłaść większy nacisk na umacnianie wspólnej tożsamości<sup>2</sup>.

Po przejściu władzy przez Partię Pracy w 1997 roku zaczęto promować zbiorową „odpowiedzialność obywatelską”, która była przeciwstawna wobec dominującej w okresie rządów konserwatywnych indywidualnych „obowiązków obywatelskich”<sup>3</sup>. W wyniku przeprowadzonej reformy w roku 2002 do szkół w Anglii wprowadzono przedmiot „Obywatelstwo” (*Citizenship*), a w Północnej Irlandii „Lokalne i globalne obywatelstwo” (*Local and Global Citizenship*) w roku 2007. Z kolei w Szkocji wprowadzony przedmiot nosi nazwę „Wartości i obywatelstwo” (*Values and Citizenship*), natomiast w Walii Obywatelstwo jest regulaminową częścią „Osobistej i społecznej edukacji” (*Personal and Social Education*)<sup>4</sup>.

W niniejszym artykule podejmę próbę przedstawienia politycznych i społecznych założeń edukacji obywatelskiej w szkołach angielskich, jej implementacji, a także główne (wybrane) wyzwania i problemy pojawiające się przy realizacji tego przedmiotu. W celu uzyskania szerszej perspektywy problemowej, spróbuję przedstawić wybrane podejścia wobec edukacji obywatelskiej w wielokulturowych społeczeństwach.

## Wielokulturowość a problem edukacji obywatelskiej

Koncepcja obywatelstwa stanowi zmienną konstrukcję społeczną<sup>5</sup>. Na przestrzeni dziejów źródłem dla tego pojęcia była „religia, natura, społec-

---

<sup>1</sup> D. Kerr, A. Smith, C. Twine, *Citizenship education in the United Kingdom*, [w:] *Education for citizenship and democracy*, red. J. Arthur, I. Davies, C. Hahn, London 2008, s. 252.

<sup>2</sup> Tamże, s. 253.

<sup>3</sup> Tamże, s. 252.

<sup>4</sup> Tamże, s. 253.

<sup>5</sup> Z. Melosik, *Wychowanie obywatelskie: nowoczesność, ponowoczesność. (Próba konfrontacji)*, [w:] *Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne*, red. Z. Melosik, K. Przyszczykowski, Poznań-Toruń 1998, s. 35, por. także: D. Hejwosz-Gromkowska, *Wychowanie*



czeństwo, państwo, naród”<sup>6</sup>. Współcześnie coraz częściej punktem odniesienia staje się kultura kosmopolityczna, efekty procesów globalizacyjnych, instytucje ponadnarodowe, a także rynek (warto przywołać tezę Beniamina Barbera, że współczesny wymiar obywatelstwa zredukowany jest do konsumpcji)<sup>7</sup>. W społeczeństwach, jak twierdzi Zbyszko Melosik, toczy się „dyskursywna walka dotycząca kształtu obywatelstwa i wychowania obywatelskiego”<sup>8</sup>. Walka ta odbywa się o „prawdziwą wiedzę” dotyczącą wzoru obywatela. Jak pokazuje Z. Melosik, w wyniku walki dyskursów niektóre tracą na znaczeniu i zostają wyparte przez nowe, silniejsze dyskursy, które stają się dominujące w danym społeczeństwie<sup>9</sup>. Obywatelstwo, w zależności od określonego światopoglądu, może być różnie rozumiane. W zachodnich demokracjach mamy do czynienia z dwiema konkurencyjnymi perspektywami: liberalną, wedle której obywatele, jako osoby prywatne, mają prawo oczekiwać, iż rząd oraz instytucje państwa nie będą ingerowały w ich życie osobiste. Z kolei perspektywa republikańska (konserwatywna) kładzie nacisk na obowiązek i odpowiedzialność obywateli względem wspólnoty, w której żyją. Aczkolwiek, jak zauważa Ian Davies „byłoby to za dużym uproszczeniem, aby postrzegać te podejścia jako jedyne możliwości opisu obywatelstwa”<sup>10</sup>.

Zmiany w postrzeganiu praw mniejszości w zachodnich społeczeństwach nastąpiły w latach siedemdziesiątych, na skutek powstawania ruchów społecznych działających na rzecz równouprawnienia. W kwestiach obywatelstwa domagały się one „włączającej koncepcji obywatelstwa, która dostrzega (a nie stygmatyzuje) ich tożsamości oraz która dostosowuje (a nie wyklucza) ich odmienność”<sup>11</sup>.

Współczesne podejście do obywatelstwa, na co wskazują badania komparatystyczne, odnosi się do respektowania praw człowieka i opiera na zasadach równości. W edukacji obywatelskiej kładzie się zatem nacisk na przeciwdziałania wszelkim formom niesprawiedliwości społecznej, rasizmowi oraz ksenofobii<sup>12</sup>.

---

wanie obywatelskie: między ekskluzywnością a inkluzyjnością, [w:] *Współczesna przestrzeń edukacyjna. Geneza, przemiany, nowe znaczenia*, tom 1, red. W. Złobicki, Kraków 2013.

<sup>6</sup> Tamże, s. 36.

<sup>7</sup> Por. B. Barber, *Skonsumowani. Jak rynek psuje dzieci, infantylizuje dorosłych i potyka obywateli*, Warszawa 2008.

<sup>8</sup> Z. Melosik, *Wychowanie obywatelskie*, s. 36.

<sup>9</sup> Tamże, s. 39.

<sup>10</sup> I. Davies, *Perspectives on citizenship education*, [w:] *Debates in citizenship education*, red. J. Arthur, H. Cremin, London-New York 2012, s. 32.

<sup>11</sup> W. Kymlicka, *Contemporary political philosophy. An Introduction*, Oxford 2002, s. 327.

<sup>12</sup> D. Kerr, *Comparative and international perspectives on citizenship education*, [w:] *Debates in citizenship education*, s. 18-19.

Architekci edukacji obywatelskiej w Anglii akcentują nowy wymiar obywatelskości, zwracając uwagę na jego wielowymiarowość, wieloaspektowość oraz kontekstualny charakter. Derek Heater zauważa, iż współcześnie „obywatelstwo musi być rozumiane jako złożona, a nie jako jednolita koncepcja”<sup>13</sup>. Należy również podkreślić, iż coraz częściej postulowany jest wielopoziomowy wymiar obywatelstwa, obejmujący zarówno obywatelstwo publiczne jak i prywatne. Elżbieta H. Oleksy uważa, że „obywatelstwo nie ogranicza się dziś do klas społecznych; jest pojęciem znacznie szerszym i interdyscyplinarnym, obejmującym całość kultury i z niej wyrastającym”<sup>14</sup>. Obywatelstwo może być rozumiane w trzech wymiarach: jako status, uczucie oraz praktyka. Status, powiązany jest z prawnym oraz politycznym wymiarem obywatelstwa, łączy się go często z państwem narodowym (np. obywatel Polski), który w społeczeństwach wielokulturowych postrzegany jest jako źródło nierówności społecznych<sup>15</sup>. Uczuciowy aspekt odnosi się do poczucia przynależności do konkretnej wspólnoty<sup>16</sup>. W tym znaczeniu obywatelstwo może być również rozpatrywane jako wyobrażenie (od rozumienia narodu, jako wspólnoty wyobrażonej, zaproponowanej przez Benedicta Andersona<sup>17</sup>), emocjonalną identyfikację i zaangażowanie<sup>18</sup>. Z kolei, praktyczny wymiar obywatelstwa dotyczy uczestnictwa w demokratycznym społeczeństwie oraz przestrzegania praw człowieka<sup>19</sup>. Należy również zauważyć, za Audrey Osler, iż trudno podjąć działania na rzecz jakiejś sprawy społecznej, jeśli nie pojawia się zaangażowanie emocjonalne<sup>20</sup>. Z obywatelstwem łączy się społeczne oczekiwanie podjęcia działania, natomiast demokracja wymaga zaangażowania się. Dlatego, w procesie edukacji obywatelskiej istotne wydaje się budowanie poczucia przynależności do określonej wspólnoty, co z kolei implikuje chęć zaangażowania się i wpływa na kohezję społeczną. Należy zauważyć, iż współczesne podejście do edukacji obywatelskiej w Anglii kładzie szczególny nacisk na budowanie tzw. kohezji społecznej.

<sup>13</sup> D. Heater, *A history of education for citizenship*, London-New York 2004, s. 194.

<sup>14</sup> E.H. Oleksy, *Wprowadzenie do: Tożsamość i obywatelstwo w społeczeństwie wielokulturowym*, Warszawa 2008, s. 9.

<sup>15</sup> H. Starkey, *Antiracism*, [w:] *Education for citizenship and democracy*, s. 331; I. Davies, *Perspectives on citizenship education*, s. 33.

<sup>16</sup> H. Starkey, *Antiracism*, s. 331.

<sup>17</sup> Por. B. Anderson, *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, Verso 1991.

<sup>18</sup> I. Davies, *Perspectives on citizenship education*, s. 33.

<sup>19</sup> H. Starkey, *Antiracism*, s. 332.

<sup>20</sup> A. Osler, *Patriotism, multiculturalism and belonging: political discourse and the teaching of history*, *Educational Review*, luty 2009, 61, 1, s. 97.

We współczesnym podejściu do edukacji obywatelskiej odrzuca się stosowany przez wiele lat w zachodnich państwach model asymilacjonizmu na rzecz integracji i wielokulturowości. Koncepcja asymilacjonizmu zakładała między innymi, że grupy imigrantów powinny zrezygnować z własnej kultury na rzecz dominującej w danym społeczeństwie<sup>21</sup>. James A. Banks zauważa, że jedną z odpowiedzi na strategię asymilacjonizmu jest edukacja wielokulturowa, która do pewnego stopnia podnosi kwestie grup etnicznych, rasowych, kulturowych i językowych, marginalizowanych w wielu społeczeństwach i państwach narodowych<sup>22</sup>. W opinii Paulette Patterson Dilworth, celem wielokulturowej edukacji obywatelskiej jest „wyposażenie młodych ludzi w wiedzę i umiejętności niezbędne dla uczenia się, życia i pracy w pluralistycznym i demokratycznym społeczeństwie”<sup>23</sup>. Z tej perspektywy wielokulturowa edukacja obywatelska (re)definiuje tradycyjne pojęcia obywatelstwa i wykracza poza konwencjonalne podejście, ograniczające się jedynie do głosowania, płacenia podatków i przestrzegania prawa. Ma ono na celu budowanie dialogu w obrębie społeczności lokalnych, którego efektem będzie niwelowanie napięć społecznych<sup>24</sup>. Ważne w tym zakresie jest znalezienie *equilibrium* między różnorodnością a jednorodnością. James A. Banks utrzymuje bowiem, że „jedność bez różnorodności skutkuje represją i hegemonią kulturową”<sup>25</sup>. Mimo że J.A. Banks w swych pracach popiera edukację wielokulturową oraz odrzuca koncepcję asymilacjonizmu, stoi na stanowisku, iż nie należy całkowicie odrzucać wartości państwa narodowego i nacjonalizmu, bowiem dają one podstawy dla formowania się społecznej solidarności oraz stanowią grunt dla kształtowania się nowożytnych demokracji<sup>26</sup>. W tym kontekście J.A. Banks proponuje, aby w ramach wychowania obywatelskiego kłaść nacisk na następujące obszary: identyfikację kulturową, narodową oraz globalną. Między tymi obszarami powinna zachodzić równowaga<sup>27</sup>.

W literaturze przedmiotu wskazuje się na niebezpieczeństwo marginalizacji i segregacji tych jednostek, które nie należą do kręgu kultury dominującej. Alveena Malik utrzymuje, że jeżeli w programach szkolnych będzie się realizować politykę różnicy oraz zwiększy możliwość społecznego zaangażowania

<sup>21</sup> J.A. Banks, *Diversity and citizenship education in global times*, [w:] *Education for citizenship*, s. 58.

<sup>22</sup> Tamże, s. 58.

<sup>23</sup> P. Patterson Dilworth, *Multicultural citizenship education*, [w:] *Education for citizenship*, s. 424.

<sup>24</sup> Tamże, s. 424.

<sup>25</sup> J.A. Banks, *Diversity and citizenship education*, s. 58.

<sup>26</sup> Tamże, s. 62.

<sup>27</sup> Tamże.

żowania wśród młodych ludzi, wówczas oddali się ryzyko segregacji etnicznej, co w konsekwencji pozwoli na lepszą adaptację „nowych” obywateli, którzy nie będą postrzegani w kategoriach „innego”<sup>28</sup>. Zasadnicze wydaje się zatem realizowanie takiej polityki oświatowej, która będzie prowadziła do „integracji z różnorodnością”. Próby te widać wyraźnie we współczesnym podejściu do edukacji obywatelskiej w Wielkiej Brytanii. Przyjmuje się bowiem, że przygotowanie młodego pokolenia do życia w wielokulturowych społeczeństwach powinno wytworzyć w nich poczucie przynależności do wspólnoty, w której żyją, a także stworzyć im szanse i warunki do społecznego zaangażowania się<sup>29</sup>, co z kolei wpisuje się w koncepcję Starkey odnośnie emocjonalnego wymiaru obywatelstwa. Podobne stanowisko zajmuje Will Kymlicka, popierając model edukacji wielokulturowej. Jednocześnie uważa, że ważnym aspektem w budowaniu solidarnego społeczeństwa jest integracja systemu szkolnego z otoczeniem zewnętrznym<sup>30</sup>.

Warto w tym miejscu odwołać się do badań przeprowadzonych między innymi przez Roberta Putnama<sup>31</sup>, eksponującego relację między kapitałem społecznym a partycypacją społeczną: im jest on wyższy, tym większe zaangażowanie jednostek. Badania Adamsona i Poultney przeprowadzone w Wielkiej Brytanii korespondują z wnioskami Putnama, bowiem pokazują, iż młodzież pochodząca z obszarów wiejskich, jak i z rodzin o niskim dochodzie rzadziej wykazuje aktywność obywatelską<sup>32</sup>. Przyjmuje się, że zaangażowanie obywatelskie polega głównie (choć nie stanowi zbioru zamkniętego) na politycznej partycypacji (np. czynny i/lub bierny udział w wyborach), wolontariacie, udziale w kampaniach społecznych, zbieraniu pieniędzy (kwestowaniu), czy udziale w podejmowaniu decyzji<sup>33</sup>. Warto zwrócić uwagę, że dzieci pochodzące z rodzin o niskim kapitale społeczno-ekonomicznym oraz kulturowym najczęściej reprodukują swój status społeczny oraz ekonomiczny, bowiem w społeczeństwach wielokulturowych sytuacja materialna jest najczęściej powiązana z przynależnością do określo-

---

<sup>28</sup> A. Malik, *Citizenship education, race and community cohesion*, [w:] *Debates in citizenship education*, s. 71.

<sup>29</sup> Tamże.

<sup>30</sup> W. Kymlicka, *Contemporary political philosophy*, s. 309.

<sup>31</sup> Zob. R. Putnam, *Bowling alone. The collapse and revival of American Community*, New York-London-Toronto-Sydney 2000; R.D. Putnam, *Community based social capital and educational performance*, [w:] *Making good citizens. Education and civil society*, red. D. Ravitch, J.P. Viteritti, New Haven-London 2001.

<sup>32</sup> C. Mason, *The civic engagement of young people living in areas of socio-economic disadvantage*, [w:] *Debates in citizenship education*, s. 81.

<sup>33</sup> Tamże, s. 81.

nej grupy etnicznej bądź rasowej<sup>34</sup>. Szósta edycja badań dotycząca edukacji obywatelskiej w Wielkiej Brytanii (CELS<sup>35</sup>) wskazuje, że aktywność obywatelska młodych ludzi jest silnie skorelowana z doświadczeniami „najbliższego otoczenia”, natomiast mniejsze znaczenie mają problemy narodowe czy europejskie<sup>36</sup>.

Europejska tradycja charakteryzuje się wizją świata opartą na wzajemnym zrozumieniu kultur oraz pokojowym współistnieniu ras, religii i narodów. Tomasz Kuczur zauważa, że źródłem tej wizji świata, czy nawet wiary, jest przekonanie, że

jedynym i najlepszym środkiem wyeliminowania wojen i konfliktów jest wspólnota wartości, pewien uniwersalizm. Zasadniczy problem polega jednak na tym, iż nie ma bezpośredniej i prostej zależności pomiędzy uniwersalizacją kultury a bezkompromisowym współistnieniem narodów<sup>37</sup>.

W tym kontekście T. Kuczur podnosi bardzo ważną kwestię w świetle problemu wielokulturowości. Jeśli bowiem te uniwersalne wartości są narzucane poszczególnym społecznościom „powoduje to opór kulturowy i natychmiastową kontrreakcję ze strony tych ostatnich”<sup>38</sup>. Z tej perspektywy warto zauważyć, iż dyskurs odnośnie wielokulturowości w krajach europejskich został w ostatnich latach nie tylko poddany krytyce, lecz również zakwestionowany<sup>39</sup>. Derek McGhee zwraca uwagę, że dyskurs ten w Wielkiej Brytanii, na poziomie narodowym, doprowadził do podziałów społecznych, a nie do jedności, natomiast na poziomie lokalnym spowodował wzrost napięć społecznych w społecznościach lokalnych<sup>40</sup>. Dlatego, dokłada się wszelkich starań, aby integracja społeczna zaczynała się oddolnie, a zatem od środowisk lokalnych. Duże znaczenie przypisuje się systemowi edukacji, a szczególnie szkołom, które mają być centrum integracji społecznej jednostek pochodzących z różnych grup etnicznych, rasowych i kulturowych.

<sup>34</sup> Tamże, s. 82.

<sup>35</sup> Citizenship Education Longitudinal Study.

<sup>36</sup> C. Mason, *The civic engagement*, s. 84.

<sup>37</sup> T. Kuczur, *Ethnos i politics. Naród a społeczeństwo obywatelskie we współczesnej Europie*, Toruń 2008, s. 133.

<sup>38</sup> T. Kuczur, *Ethnos i politics*, s. 133.

<sup>39</sup> Zob. D. McGhee, *The end of multiculturalism. Terrorism, integration and human rights*, Berkshire 2008.

<sup>40</sup> D. McGhee, *The end of multiculturalism*, s. 85.

## Założenia i implementacja edukacji obywatelskiej w angielskich szkołach publicznych

Należy zauważyć, iż zarówno w Anglii, jak i pozostałych regionach Zjednoczonego Królestwa nie istniała tradycja edukacji obywatelskiej w szkołach publicznych. Jedną z przyczyn tego zjawiska, w opinii Johna Becka, był brak zcentralizowanej kontroli nad programem nauczania w Anglii i Walii w latach 1925-1988<sup>41</sup>. Inną przyczyną może być specyfika narodu brytyjskiego. W jego tradycji jednostka nie jest postrzegana w kategoriach obywatela, lecz poddanego. Mamy zatem do czynienia z kategorią „obywatela-jako-poddanego”, a tożsamość kształtowana jest wokół symboli związanych z koroną i rodziną królewską. Została ona określona jako „surogat tożsamości narodowej”. W konsekwencji, w Wielkiej Brytanii dyskurs obywatelstwa był (i zapewne nadal jest) nieobecny, nie rozwinął się również język obywatelski, a ludzie nie potrafili myśleć o sobie w kategoriach obywateli<sup>42</sup>. Na słabość kategorii brytyjskiego obywatelstwa zwrócił uwagę Minister Spraw Wewnętrznych – David Blunkett w 2001 roku, mówiąc

Wielka Brytania posiada relatywnie słabe poczucie tego, czym powinno być obywatelstwo polityczne. Nasze wartości opierające się na jednostkowej wolności, jej ochronie i szacunku dla różnorodności, nie zawsze szły w parze z silnym, powszechnie rozumianym społeczeństwem obywatelskim. To musi się zmienić<sup>43</sup>.

Ówczesny rząd zaczął promować nowy rodzaj społecznej integracji, który miał stać w opozycji do asymilacjonizmu i wielokulturowości. Jak podaje D. McGhee, według Blunketta, społeczeństwo powinno tworzyć mozaikę kulturową, w której, w odróżnieniu od wielokulturowego społeczeństwa, wypracowane zostaną tzw. metalojalności, które zwyciężą walczące mikrolojalności. W ten sposób obywatelstwo ma być pojmowane jako „przestrzeń dla różnych kultur i przekonań, jednak spójne z wartościami wyznawanymi przez społeczeństwo brytyjskie”<sup>44</sup>.

Trzeba bowiem zauważyć, iż nieobecność dyskursu o edukacji obywatelskiej w brytyjskich szkołach nie oznacza braku kształtowania tożsamości brytyjskiej. Poczucie brytyjskości (*Britishness*) oznacza zdolność do identyfikacji z monarchią, imperium oraz z chwalebными wojskowymi zwycię-

<sup>41</sup> J. Beck, *A brief history of citizenship education in England and Wales*, [w:] *Debates in citizenship education*, s. 3.

<sup>42</sup> Tamże, s. 3.

<sup>43</sup> Źródło: [http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk\\_news/1703322.stm](http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/1703322.stm); D. McGhee, *The end of multiculturalism*, s. 83.

<sup>44</sup> D. McGhee, *The end of multiculturalism*, s. 84.

stwami. Linia podziału między tym co brytyjskie (nasze, wspólne) a tym co obce (inne) pozwalała na zrozumienie i zinternalizowanie wspólnych wartości dla narodu brytyjskiego. Miało to szczególne znaczenie w okresie kolonizacji, gdyż dawało możliwość stawiania wyżej w hierarchii społecznej Brytyjczyków niż podbite ludy tubylcze, które postrzegane były jako prymitywne. Brytyjczycy z kolei przedstawiali siebie jako tych, którzy torowali drogę do cywilizacji<sup>45</sup>. Warto jednak zauważyć, iż współcześnie w politycznym dyskursie nadal dominuje przekonanie o wyjątkowości Brytyjczyków. Oto bowiem za czasów Partii Pracy (1997-2010) niektórzy politycy utrzymywali, że należy promować „powszechne narodowe obywatelstwo” jako narzędzie do budowania kohezji społecznej. Innymi słowy, źródłem dla edukacji obywatelskiej powinna być szeroko pojęta brytyjskość. Na przykład, w 2006 roku Gordon Brown, ówczesny Kanclerz Skarbu, stwierdził, iż należy mówić o idei brytyjskości, bowiem to Brytyjczycy ofiarowali światu umiłowanie dla wolności i sprawiedliwości<sup>46</sup>. Jednak krytycy takiego podejścia zauważyli, że w efekcie nie osiągnie się pożądaną równość społeczną, bowiem wykluczeni zostaną ci, którzy nie dzielą wartości skoncentrowanych wokół brytyjskości. Ponadto, takie podejście oznacza powrót do koncepcji asymilacji i odrzucenia idei wielokulturowości<sup>47</sup>. Ma to szczególne znaczenie w sytuacji, w której Wielką Brytanię określa się jako „hiperróżnorodną”, a dane demograficzne wskazują na wzrost liczby populacji migrantów i ich pokoleń w następnych latach<sup>48</sup>. Trzeba zauważyć, że obecnie urzędujący premier David Cameron również zwraca uwagę na pielęgnowanie brytyjskości wśród obywateli, a jego działania wskazują na odrzucanie idei społeczeństwa wielokulturowego. Należy dostrzec, iż wielokulturowość w Wielkiej Brytanii poddawana jest krytyce. Zanim premier Wielkiej Brytanii Cameron ogłosił „śmierć wielokulturowości”, już wcześniej idea ta była poddawana licznym atakom, szczególnie po zamieszkach wywołanych przez grupy mniejszościowe na przedmieściach miast Oldham, Burnley i Bradford w 2001 roku, a także po atakach bombowych w Londynie<sup>49</sup>.

W wyniku przemian politycznych po 1997 roku, rząd wybrał tzw. trzecią drogę, co oznaczało między innymi wspólne ponoszenie odpowiedzialności przez jednostki (obywateli) i państwo<sup>50</sup>. W kwestiach obywatelstwa wydaje się, iż również wybrano alternatywne rozwiązanie między asymilacji-

<sup>45</sup> J. Beck, *A brief history of citizenship education*, s. 4.

<sup>46</sup> Tamże, s. 10.

<sup>47</sup> Tamże.

<sup>48</sup> A. Malik, *Citizenship education, race and community cohesion*, s. 67.

<sup>49</sup> D. McGhee, *The end of multiculturalism*, s. 83.

<sup>50</sup> D. Kerr, A. Smith, C. Twine, *Citizenship education in the United Kingdom*, s. 253.

zmem a wielokulturowością, polegające na połączeniu „koncepcji integracji z koncepcją aktywnego obywatelstwa”<sup>51</sup>. Aczkolwiek, jak uważa D. McGhee, ta forma jest niczym innym jak maskaradą, bowiem rząd pragnie wprowadzić „asymilację obywatelską”, kładąc wyraźny nacisk na „podzielane wartości”, wokół których mają skupiać się obywatele w społecznościach lokalnych<sup>52</sup>.

Zaobserwowano również, podobnie jak w innych krajach, spadek zainteresowania wśród młodych ludzi życiem publicznym, co zostało określone jako „demokratyczny deficyt”. W odpowiedzi na rosnącą alienację i cynizm młodych ludzi wobec spraw publicznych, powołano specjalną grupę pod przewodnictwem profesora Bernarda Cricka, której zadaniem było określenie celów edukacji obywatelskiej oraz wypracowanie działań, które miałyby być wprowadzone do środowiska szkolnego i lokalnego. W powstałym Raporcie Cricka zwrócono uwagę, iż w ramach edukacji obywatelskiej należy uwzględnić: społeczną i moralną odpowiedzialność, zaangażowanie na rzecz społeczności oraz polityczny alfabetyzm jednostek<sup>53</sup>. Trzeba podkreślić, iż w międzyczasie, w roku 2001 Ministerstwo Spraw Wewnętrznych (*Home Office*) pod przewodnictwem Teda Cantle wydało raport na temat kohezji społecznej, w którym znalazły się liczne rekomendacje odnośnie działań na rzecz integracji społecznej. W dokumencie tym znalazły się również odniesienia do kategorii obywatelstwa i jego rozumienia. W raporcie można przeczytać między innymi:

Jesteśmy przekonani, że istnieje silna potrzeba promowania społecznej kohezji, opartej na lepszej wiedzy, lepszym kontakcie, a także szacunku wobec licznych kultur, które obecnie tworzą Wielką Brytanię jako bogaty i zróżnicowany naród. Ważne jest, aby ustanowić szersze pojęcie obywatelstwa opierające się na (kilku) wspólnych zasadach, które będą podzielane i przestrzegane przez wszystkie grupy tworzące społeczności lokalne. Ta koncepcja obywatelstwa docenia również wysoką wartość różnic kulturowych<sup>54</sup>.

Na podstawie wniosków zawartych w Raporcie Cricka postanowiono, iż od września 2002 roku edukacja obywatelska będzie obowiązkowym elementem programu nauczania<sup>55</sup>. Stała się ona częścią edukacji osobistej, społecznej i zdrowotnej dla dzieci w wieku 5-11 lat, a obowiązkowym przed-

<sup>51</sup> D. McGhee, *The end of multiculturalism*, s. 85.

<sup>52</sup> Tamże, s. 88.

<sup>53</sup> Tamże.

<sup>54</sup> Community Cohesion. A Report of the Independent Team chaired by Ted Cantle, Home Office 2001, <http://resources.cohesioninstitute.org.uk/Publications/Documents/Document/DownloadDocumentsFile.aspx?recordId=96&file=PDFversion>, [dostęp: 8.10.2014].

<sup>55</sup> J. Beck, *A brief history of citizenship education*, s. 7.



miotem dla młodzieży w wieku 11-16 lat<sup>56</sup>. Podstawa programowa kładzie nacisk na następujące elementy: wiedzę i rozumienie, co znaczy być świadomym obywatelem, rozwijanie umiejętności zadawania pytań i dociekania, rozwijania zdolności do uczestnictwa i podejmowania odpowiedzialnych działań<sup>57</sup>. W Raporcie Cricka znalazł się następujący zapis:

naszym celem jest nic innego jak zmiana politycznej kultury tego kraju, zarówno na szczeblu narodowym jak i lokalnym: po to, aby ludzie myśleli o sobie w kategoriach aktywnych obywateli, chętnych, gotowych i przygotowanych do podejmowania działalności w życiu publicznym<sup>58</sup>.

Z tej perspektywy edukacja obywatelska, w opinii Andrew Petersona, w polityce rządu jest traktowana jako narzędzie wspierające liczne polityczne, społeczne, ekonomiczne i edukacyjne problemy. Należy do nich zaliczyć (choć nie stanowią zbioru zamkniętego): społeczną kohezję, promowanie wartości brytyjskich, przewyciężenie społecznej apatii wśród młodzieży, zmniejszenie przestępczości wśród młodych ludzi, dostarczenie przestrzeni dla kształtowania charakteru, promowanie społecznej i ekonomicznej inkluzji, rozwijanie zdolności myślenia ekonomicznego, angażowanie młodych ludzi w działania na rzecz społeczności lokalnej, wspieranie programu „Każde dziecko jest ważne” (*Every Child Matters*), wspieranie demokratycznych struktur w obrębie szkół, mediację rówieśniczą, ulepszenie funkcjonowania szkół, a także poprawienie zachowania młodzieży i ich obecności w szkole<sup>59</sup>.

W odróżnieniu od pozostałych regionów, program nauczania edukacji obywatelskiej w Anglii określany jest jako „delikatny”, bowiem pozostawia nauczycielom wiele swobody w zakresie podejmowania decyzji odnośnie jego realizacji, zgodnie z oczekiwaniami środowiska lokalnego<sup>60</sup>. Innymi słowy, nauczyciele mogą samodzielnie stanowić, czego i w jaki sposób będą nauczać. Ponadto, takie podejście miało na celu zminimalizowanie bezpośredniej kontroli ze strony rządu w tak delikatnym obszarze, jakim jest obywatelstwo<sup>61</sup>.

Jako że edukacja obywatelska w Wielkiej Brytanii nadal jest w początkowej fazie, organizowane są liczne szkolenia dla nauczycieli i administracji

<sup>56</sup> D. Kerr, A. Smith, C. Twine, *Citizenship education in the United Kingdom*, s. 254.

<sup>57</sup> Tamże, s. 254.

<sup>58</sup> A. Petersen, *Where now for citizenship education?*, [w:] *Debates in citizenship education*, s. 196.

<sup>59</sup> Tamże, s. 199.

<sup>60</sup> D. Kerr, A. Smith, C. Twine, *Citizenship education in the United Kingdom*, s. 254.

<sup>61</sup> J. Beck, *A brief history of citizenship education*, s. 8.

szkół z tego zakresu<sup>62</sup>. Ponadto wydaje się, iż cele edukacji obywatelskiej oraz podstawa programowa ulegają ciągłym modyfikacjom, wynikającym ze zmiennej sytuacji kulturowo-społecznej i ekonomicznej Anglii. Raport wydany przez *House of Commons Education and Skills Committee* w 2007 roku zwraca uwagę na zaniedbania programowe w zakresie kwestii tożsamości i różnorodności<sup>63</sup>. Dlatego, w 2008 roku zmieniono program nauczania z zakresu edukacji obywatelskiej, kładąc większy nacisk na tożsamość i różnorodność. Według wprowadzonych zmian uczniowie mają między innymi dostrzegać, że tożsamości są złożone i mogą zmieniać się w czasie, a także iż może być różne rozumienie tego, co oznacza być obywatelem Wielkiej Brytanii. Po drugie, akcentuje się analizę różnych narodowych, regionalnych, etnicznych i religijnych kultur, grup, społeczności w Wielkiej Brytanii oraz ich wzajemną korelację, co koresponduje z ideą społeczeństwa wielokulturowego<sup>64</sup>. Po trzecie, zwraca się uwagę na powiązania między Wielką Brytanią a resztą Europy i świata oraz na znaczenie kohezji społecznej i różnych sił, które zmieniają społeczności wraz z upływem czasu<sup>65</sup>. Ten ostatni wymiar wpisuje się w tendencję kształtowania globalnego wymiaru obywatelstwa. W tym samym roku system szkolnictwa został także zobowiązany do promowania „społecznej kohezji”, a edukacja obywatelska ma mieć miejsce nie tylko w przestrzeni szkolnej, ale również w środowisku lokalnym<sup>66</sup>.

Po przejściu władzy przez koalicję Konserwatywno-Liberalną, z Davidem Cameronem na czele, w 2010 roku wyłoniła się nowa wizja społeczeństwa, określana jako *The Big Society*. Idea ta oznacza, iż rząd skupia się na promowaniu takiej wizji Wielkiej Brytanii, dla której istotne jest kształtowanie tożsamości lokalnej, ożywiając tym samym poczucie przynależności do społeczności lokalnej i społeczeństwa obywatelskiego<sup>67</sup>. Innymi słowy, poczucie wspólnotowości, odpowiedzialności, partycypacji społecznej ma być budowane oddolnie, czyli w środowiskach lokalnych. Według polityków, zarówno tych po prawicy jak i na lewicy, takie podejście pozwala jednostkom na posiadanie kontroli nad własnym życiem. Kluczową koncepcją dla wszystkich rządowych dokumentów stała się „kohezja społeczna”, a szkołom publicznym przypisuje się duże znaczenie w jej utrzymaniu. Jak wiemy z wcześniejszych analiz, problem zaniku więzi społecznych jest powszechny

<sup>62</sup> D. Kerr, A. Smith, C. Twine, *Citizenship education in the United Kingdom*, s. 254.

<sup>63</sup> J. Beck, *A brief history of citizenship education*, s. 9.

<sup>64</sup> Tamże, s. 8.

<sup>65</sup> D. Kerr, A. Smith, C. Twine, *Citizenship education in the United Kingdom*, s. 255.

<sup>66</sup> J. Beck, *A brief history of citizenship education*, s. 8.

<sup>67</sup> Tamże, s. 11.

w ponowoczesnym świecie, dlatego jednym z celów edukacji obywatelskiej staje się przywrócenie i odbudowa więzi w społecznościach lokalnych.

Według *Department for Children, Schools and Families*, realizowanie obowiązku wspierania integracji społecznej odbywa się w trzech wymiarach: dydaktycznym (proces nauczania-uczenia się, podstawa programowa), społecznym (akcent kładziony na równość i doskonałość), a także instytucjonalnym (zaangażowanie różnych służb publicznych)<sup>68</sup>. Pierwszy obszar dotyczy celów edukacji obywatelskiej, w którym kładzie się nacisk na różnorodność i wspieranie podzielanych wartości, promowanie i obronę praw człowieka, a także rozwijanie umiejętności aktywnego i świadomego uczestnictwa. Drugi wymiar akcentuje równość szans oraz usuwanie barier stojących na drodze do ich osiągnięcia. Z kolei ostatni obszar dotyczy współpracy między różnymi szkołami oraz środowiskami lokalnymi, a także angażowania wszystkich ich członków<sup>69</sup>. A. Malik twierdzi, że wskazówki zawarte w dokumentach strategicznych uwzględniają różnorodność szkół oraz społeczności lokalnych. Innymi słowy, podejmowane działania na rzecz społecznej kohezji mają brać pod uwagę profil etniczny, wyznaniowy, geograficzny szkoły, jak i społeczności lokalnej<sup>70</sup>. Chociaż, należy również zwrócić uwagę, że nierówności społeczne nie powstają jedynie na skutek różnic kulturowych, lecz także ekonomicznych, a często w obrębie nich zachodzi efekt synergii. Warto odwołać się w tym miejscu do wydarzeń z 2001 roku w Bradford. Ponad 50% mieszkańców tej miejscowości stanowią młodzi ludzie przynależący do mniejszości etnicznej i narodowej (drugie pokolenie imigrantów). Według szacunków, są oni długotrwale bezrobotni. W konsekwencji, źródłem niezadowolonia była ich sytuacja ekonomiczna, a także społeczna marginalizacja, a nie jak początkowo tłumaczono, zbyt słaba integracja ze środowiskiem lokalnym<sup>71</sup>. Innymi słowy, o niezadowoleniu ze swej sytuacji społeczno-ekonomicznej nie decyduje przynależność rasowa lub etniczna, a raczej brak pracy i perspektyw życiowych. Po wydarzeniach w Bradford zaczęto zwracać uwagę na relację między czynnikami materialnymi (a nie tylko kulturowymi) a powstawaniem politycznego ekstremizmu<sup>72</sup>.

Dlatego, na poziomie lokalnym zaczęto wypracowywać nowe strategie integrujące społeczeństwo. A. Malik utrzymuje, iż rozwiązania brytyjskie są wyjątkowe, bowiem nacisk kładziony jest na wspólnotę lokalną jako całość,

<sup>68</sup> A. Malik, *Citizenship education, race*, s. 69.

<sup>69</sup> Department for Children, Schools and Families, *Education and Inspection Act*, 2007, podaje za: A. Malik, *Citizenship education, race*, s. 69.

<sup>70</sup> A. Malik, *Citizenship education, race*, s. 70.

<sup>71</sup> D. McGhee, *The end of multiculturalism*, s. 92.

<sup>72</sup> Tamże.

a nie jedynie na wybrane aspekty z nią związane, to jest rasę, etniczność, wyznanie, które przeważnie miały być poddawane adaptacji bądź zmianie. Twierdzi ona zatem, że

w każdej społeczności lokalnej jej sercem może stać się szkoła (i faktycznie na wielu obszarach tak się stało), będąc bezpiecznym miejscem dla dzieci, rodzin oraz innych osób, tak by mogli wchodzić ze sobą w interakcję, pozbywać się uprzedzeń, a także by uczyć, nie tylko dzieci, wzajemnego zaufania, tak by mogli stać się dobrymi sąsiadami i aktywnymi obywatelami<sup>73</sup>.

Wiele uwagi poświęca się zatem włączaniu samorządów lokalnych w promowanie społecznej kohezji i integracji. Przywołana autorka uważa, że jeżeli cele edukacji obywatelskiej w zakresie integracji różnych grup społecznych odniosą sukces, będzie można zaobserwować mniejszą segregację rasową w obrębie społeczności lokalnych, a nowi obywatele będą mniej obawiać się „innych”<sup>74</sup>. A. Malik wskazuje, że największy sukces w osiągnięciu kohezji społecznej odnoszą te szkoły, które aktywnie współpracują z władzami samorządowymi oraz innymi kluczowymi partnerami na szczeblu lokalnym. W celu zwiększenia zarówno społecznej kohezji, jak i partycypacji społecznej, wprowadzane są różnego rodzaju inicjatywy, w ramach których uczniowie podejmują decyzje odnośnie funkcjonowania ich środowiska lokalnego. Dzięki temu uczą się, że mają oni realny wpływ na kształt wspólnoty, a poprzez aktywną partycypację dowiadują się, że ważne decyzje nie są jedynie podejmowane odgórnie<sup>75</sup>.

Ostatnie badania wskazały, że biali chłopcy pochodzący z klas robotniczych mają trudności ze zdaniem egzaminów GCSE. Niektóre szkoły średnie objęły ich specjalnym programem, którego efekty są pozytywne. Podzielono ich na grupy, poświęcając im więcej uwagi, a także wprowadzając dodatkowe zajęcia, mające na celu podniesienie ich własnej wartości i kompetencji<sup>76</sup>. W wielu szkołach obchodzony jest dzień św. Jerzego, w czasie którego celebrowane jest angielską tożsamość, przy jednoczesnym uwzględnianiu różnorodności kulturowej. Nowe podejście do obchodzenia tego dnia, mającego na celu pokazanie różnorodności etnicznej i rasowej Anglii, zrywa z poglądem, iż jest ona homogeniczna kulturowo<sup>77</sup>. Warto zauważyć, iż mimo zmiany rządu z lewicowego na prawicowy, szkoły pozostają jako centrum społeczności lokalnej oraz podmiotu odpowiedzialnego za utrzymanie ko-

<sup>73</sup> A. Malik, *Citizenship education, race*, s. 70.

<sup>74</sup> Tamże, s. 71.

<sup>75</sup> Tamże, s. 74.

<sup>76</sup> Tamże, s. 75.

<sup>77</sup> Tamże, s. 76.

hezji społecznej<sup>78</sup>. Innymi słowy, mimo rozbieżnych podejść wobec polityki imigracyjnej oraz równości, konserwatywny rząd wspiera wszelkie działania na rzecz umacniania integracji społecznej, w celu minimalizacji społecznych nierówności.

Jednak nie zawsze możliwe jest realizowanie priorytetu, jakim jest integracja środowiska szkolnego ze społecznością lokalną. Kwestię tę podnosi A. Peterson zauważając, że w przestrzeni szkolnej można wyróżnić dwa podejścia wobec aktywnego nauczania w edukacji obywatelskiej. Zakłada się bowiem, że stosowanie aktywnych metod nauczania, które angażują uczniów pozytywnie koreluje z podejmowaniem aktywnych zachowań obywatelskich. Pierwsza metoda opiera się na koncepcji Davida A. Kolba „uczenia przez doświadczenie”. Uczniowie nabywają wiedzę i doświadczenie, a także kształtują postawy poprzez udział w projektach, których realizacja wymaga aktywności w środowisku lokalnym. Druga metoda, w której również kładziony jest nacisk na aktywność uczących się, polega na prowadzeniu dyskusji, debat i wcielaniu się w role w ramach wybranych zagadnień i tematów edukacji obywatelskiej. Jednakże, w tej drugiej metodzie nie uwzględnia się interakcji ze społecznością lokalną, co stanowi priorytet w edukacji obywatelskiej. Raport Ofsteda zwraca uwagę, że szkoły mają trudności ze stwarzaniem uczniom możliwości rozwijania umiejętności w zakresie „podejmowania odpowiedzialnych działań”<sup>79</sup>. Według strategicznych dokumentów i raportów (Ofsted, CELS), w rozwijaniu aktywnego obywatelstwa ważne jest angażowanie uczniów w projekty pozaszkolne, integrujące ich ze społecznością lokalną. Jednak, jak zauważa A. Peterson, przeprowadzanie metody projektowej w środowisku szkolnym i lokalnym łączy się z wieloma barierami organizacyjnymi. Po pierwsze, trudno znaleźć czas w programie nauczania na prowadzenie zajęć metodą projektową. Po drugie, zakłada ona udział małej liczby uczniów, a zatem nie wszyscy uczniowie mogą brać w niej udział. Po trzecie, takie działania trudno ocenić, a wprowadzanie ocen może zniechęcać uczniów do działania. Dlatego, jak konkluduje A. Petersen, nauczyciele częściej wybierają aktywne formy nauczania, które można przeprowadzić w środowisku szkolnym, a unikają tych, które wychodzą poza mury szkoły<sup>80</sup>.

W latach 2009-2010, na zlecenie Ministerstwa Spraw Wewnętrznych (*Home Office*) przeprowadzono badania, według których aż 85% respondentów uważało, że ich społeczność lokalna jest zintegrowana, wskazując, iż ludzie żyją w jej obrębie zgodnie. Badania te również wskazują, że młodzi

<sup>78</sup> Tamże.

<sup>79</sup> A. Petersen, *Where now for citizenship education?* s. 202.

<sup>80</sup> Tamże, s. 203.

ludzie w wieku 16-24 lata wchodzą częściej w interakcje z różnymi grupami etnicznymi niż osoby starsze<sup>81</sup>. Wydaje się, że dane te mogą budzić pewien optymizm, zwłaszcza że pięć lat wcześniej Trevor Phillips przestrzegał brytyjskie społeczeństwo: „lunatujemy na naszej drodze do segregacji. Stajemy się sobie obcy, opuszczając wspólnoty lokalne, aby zostać porzuconym na zewnątrz mainstreamu”<sup>82</sup>.

## Wyzwania wobec edukacji obywatelskiej w Anglii

Zwolennicy konserwatyizmu twierdzą, iż edukacja obywatelska powinna rozwijać się poza szkołą. Raport Cricka był z kolei krytykowany za nieuwzględnienie kwestii rasowych (tak istotnych w wielokulturowej Anglii), jak i płciowych<sup>83</sup>, jednak zostały one wprowadzone w roku 2008. Niemniej jednak według raportu CELS, wydanego w 2009 roku, edukacja obywatelska nie ma właściwego statusu w przestrzeni szkół publicznych w Anglii, bowiem priorytetem są inne przedmioty. Dlatego, we wnioskach raportu znalazł się zapis o następującej treści: „wydaje się, iż nowy program nauczania będzie miał niewielki wpływ, ze względu na niski status przedmiotu”<sup>84</sup>. Jakkolwiek ogólne wnioski płynące z raportu były pozytywne, wskazujące, że status tego przedmiotu będzie się poprawiał. Wśród nich warto wymienić: potrzebę wydzielenia większej liczby godzin dla edukacji obywatelskiej jako odrębnego przedmiotu, wypracowanie – w wielu przypadkach – strategicznego podejścia wobec edukacji obywatelskiej integrującej ją z programem nauczania, jak i zajęciami dodatkowymi, wzmocnienie zależności między EO a pozostałymi działaniami szkoły oraz zawieszenie możliwości uczestnictwa uczniów w życiu szkolnym<sup>85</sup>. Ponadto zaobserwowano, że lepsze efekty w nauczaniu tego przedmiotu osiągają te szkoły, które zatrudniają specjalnie wyszkolonych nauczycieli, a także jeśli zarządzający szkołą wykazuje pozytywne zaangażowanie wobec tego przedmiotu oraz które mają ten przedmiot wpisany na stałe w rozkład zajęć<sup>86</sup>.

Inną kwestią budzącą kontrowersje jest przekazywanie wartości i zasad etycznych w toku edukacji obywatelskiej. W ramach tego przedmiotu nie tylko przekazuje się wiedzę na temat praw człowieka, obowiązków i praw

<sup>81</sup> A. Malik, *Citizenship education, race*, s. 68.

<sup>82</sup> Tamże.

<sup>83</sup> D. Kerr, A. Smith, C. Twine, *Citizenship education in the United Kingdom*, s. 255.

<sup>84</sup> J. Beck, *A brief history of citizenship education*, s. 9.

<sup>85</sup> A. Petersen, *Where now for citizenship education?* s. 195.

<sup>86</sup> Tamże oraz J. Beck, *A brief history of citizenship education*, s. 10.

obywateli, lecz kształtuje się także postawy, a zatem określa sposób, w jaki ludzie mają żyć. Nauczanie wartości i kształtowanie postaw implikuje pewien rodzaj trudności, który może prowadzić do sporu światopoglądowego. Specyficzny charakter edukacji obywatelskiej sprawia, że jest ona poddana wpływowi politycznym, kulturowym oraz ideologicznym. Nauczyciel również nie jest wolny od określonych przekonań, światopoglądu czy ideologii, stając się jednocześnie ich przekazywaczem. Jest to szczególnie istotne, jeśli nauczyciel ma swobodę wyboru tematów, które będzie omawiał ze swoimi uczniami<sup>87</sup>. Mark A. Pike zauważa, że zgodnie z oficjalną polityką prowadzoną w Wielkiej Brytanii, większy nacisk kładziony jest na edukację obywatelską, a mniejszy na wychowanie moralne. W jego opinii, wielu nauczycieli nie czuje się komfortowo w sytuacji, w której mają nauczać uczniów „jak żyć”. Ponadto, nauczanie moralne, a zatem przekazywanie określonych wartości budzi sceptycyzm wśród tych, którzy opowiadają się za autonomią w edukacji. Dla niektórych osób wychowanie moralne jest niczym innym, jak indoktrynacją. M.A. Pike zauważa pewien paradoks w podejściu do wychowania moralnego: chociaż nauczyciele akceptują zasadność instrumentalnego traktowania edukacji obywatelskiej, której celem jest zaszczerpienie określonych wartości, a także gotowości do poświęcenia i lojalności, jednocześnie są oni sceptyczni wobec wychowania moralnego<sup>88</sup>. Jeden z głównych problemów wychowania moralnego w społeczeństwach wielokulturowych zawiera się w pytaniu: „czyje wartości powinny być nauczane”? D. Ravitch zauważa, że ci, którzy mają określoną wizję szkolnictwa, przeważnie mają również wizję określonego porządku społecznego<sup>89</sup>. Wydaje się, że w związku z postępującą globalizacją, tworzeniem się społeczeństw wielokulturowych, zasadniczą kwestią w formułowaniu celów edukacji obywatelskiej jest budowanie społeczeństwa, które respektuje różnorodność, bez arbitralnego narzucania jednej, dominującej kultury. Jest to zadanie niezwykle trudne, bowiem arbitralność jednej kultury zostaje zastąpiona przez inną, szczególnie w systemie szkolnym. Niemniej jednak, istotne wydaje się poszukiwanie optymalnych rozwiązań, dzięki którym osłabiane będą potencjalne konflikty na rzecz budowania społecznego dialogu. Toteż, M.A. Pike odwołując się do amerykańskich doświadczeń, zwraca uwagę, iż w zróżnicowanych kulturowo społeczeństwach możliwe jest znalezienie uniwersalnych, wspólnych dla ludzkości wartości<sup>90</sup>.

<sup>87</sup> H. Cremin, M.V. Faul, *Governing citizenship education*, [w:] *Debates in citizenship education*, s. 162.

<sup>88</sup> M.A. Pike, *Values, ethics and CE*, [w:] tamże, s. 184.

<sup>89</sup> D. Ravitch, *Education and democracy*, [w:] *Making good citizens*, s. 16.

<sup>90</sup> M.A. Pike, *Values, ethics and CE*, [w:] *Debates in citizenship education*, s. 185.

Źródłem sporu o kształt edukacji obywatelskiej w Anglii jest również kwestia oceniania osiągnięć w tym przedmiocie. Na ten moment wiele szkół nie przeprowadza oceniania lub robi to niepoprawnie, nie opierając się na standardach. W toczącej się debacie można wyróżnić dwa przeciwstawne stanowiska: popierający ocenianie edukacji obywatelskiej i odrzucający je. Zwolennicy pierwszego podejścia utrzymują, że brak ocen oraz systematycznego sprawdzania wiedzy i umiejętności uczniów prowadzi do marginalizacji tego przedmiotu. Uczniowie wiedząc, iż będą oceniani z tego przedmiotu, w opinii zwolenników tego podejścia, będą traktować ten przedmiot poważnie. Ponadto, powołują się oni na doświadczenia innych krajów europejskich, w których przedmiot ten podlega ocenie w systemie szkolnym. Z kolei, oponenti oceniania edukacji obywatelskiej utrzymują, że trudno dokonać rzetelnego egzaminu z obywatelskości, a ponadto jeśli uczniowie nie zdadzą tego egzaminu, będą traktowani jako ci, którzy „oblałi” egzamin z obywatelstwa (a zatem jako gorsi obywatele). Inny argument przeciwko ocenianiu łączy się z pracą nauczyciela. Wielu z nich nie lubi być ocenianych przez przyzmat standaryzowanych testów. Pasja i kreatywność nauczyciela tego przedmiotu może zostać „zabita” właśnie przez wprowadzenie ustandaryzowanych egzaminów, co może zaszkodzić założeniom edukacji obywatelskiej<sup>91</sup>. Ponadto, wielu nauczycieli wciąż utrzymuje, że sami nie wiedzą, czym tak naprawdę jest edukacja obywatelska, dlatego trudno zmierzyć efekty jej nauczania. Kolejna trudność w ocenianiu edukacji obywatelskiej wynika z faktu, iż nie można go traktować jako odrębny przedmiot, lecz jako proces odbywający się w szkole i poza nią w różnych sytuacjach<sup>92</sup>.

## Podsumowanie

Należałoby rzec za A. Petersonem, że „nastały interesujące czasy dla edukacji obywatelskiej” w Wielkiej Brytanii. Jest ona obowiązkowym przedmiotem nauczania od ponad dziesięciu lat i można zaobserwować, iż stopniowo uzyskuje tożsamość w przestrzeni szkolnej. Jako że edukacja obywatelska musi reagować na zmiany społeczno-polityczne, należy oczekiwać, iż w kolejnych latach zakres programowy będzie ulegał dalszym transformacjom. Należy również pamiętać, że edukacja obywatelska to nie tylko proces dydaktyczny polegający na przekazywaniu wiedzy na temat

<sup>91</sup> T. Harrison, *Assessing citizenship education. Challenges and opportunities*, [w:] *Debates in citizenship education*, s. 151-152.

<sup>92</sup> Tamże, s. 153.



prawa, państwa, konstytucji, ale także na kształtowaniu określonych nawyków, wpajaniu wartości oraz konstruowaniu tożsamości.

Podsumowując, należy zwrócić uwagę, że w toczącej się debacie odnośnie kształtu edukacji obywatelskiej można wyróżnić dwa ścierające się podejścia. Pierwsze postrzega edukację obywatelską jako ważny proces w kształtowaniu świadomych postaw obywatelskich. Drugi z kolei odbiera ją jako narzędzie indoktrynacji tych, którzy akurat są u władzy. Być może obydwie podejścia są przeciwstawne. Być może uda się je jednak w jakiś sposób połączyć. Bez wątpienia, społeczeństwo brytyjskie jest coraz bardziej zróżnicowane pod względem kulturowym i etnicznym. U źródeł wprowadzonej edukacji obywatelskiej leżała potrzeba budowania kohezji społecznej na drodze społecznego dialogu. Warto na koniec przywołać słowa Dereka McGhee, który zauważa:

w perspektywie inkluzyjnego protekcyjizmu, podejście to wydaje się być progresywne, bowiem zachęca do zwiększenia uczestnictwa w marginalizowanych społecznościach, ale jednocześnie podejście to może przyczynić się do radykalnych przemian społecznych, które mogą zapoczątkować niezamierzone, jak i zamierzone konsekwencje dla nowej Brytanii, które zamiast być progresywne okażą się drażniące<sup>93</sup>.

## BIBLIOGRAFIA

- Anderson B., *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, Verso 1991.
- Banks J.A., *Diversity and citizenship education in global times*, [w:] *Education for citizenship and democracy*, red. J. Arthur, I. Davies, C. Hahn, Sage, London 2008.
- Barber B., *Skonsumowani. Jak rynek psuje dzieci, infantylizuje dorosłych i połyka obywateli*, Wydawnictwo Muza, Warszawa 2008.
- Beck J., *A brief history of citizenship education in England and Wales*, [w:] *Debates in citizenship education*, red. J. Arthur, H. Cremin, Routledge, London-New York 2012.
- Community Cohesion. A Report of the Independent Team chaired by Ted Cante, Home Office 2001, <http://resources.cohesioninstitute.org.uk/Publications/Documents/Document/DownloadDocumentsFile.aspx?recordId=96&file=PDFversion>, [dostęp 8.10.2014]
- Cremin H., Faul M.V., *Governing citizenship education*, [w:] *Debates in citizenship education*, red. J. Arthur, H. Cremin, Routledge, London-New York 2012.
- Davies I., *Perspectives on citizenship education*, [w:] *Debates in citizenship education*, red. J. Arthur, H. Cremin, Routledge, London-New York 2012.
- Harrison T., *Assessing citizenship education. Challenges and opportunities*, [w:] *Debates in citizenship education*, red. J. Arthur, H. Cremin, Routledge, London-New York 2012.
- Heater D., *A history of education for citizenship*, Routledge Falmer, London-New York 2004.

<sup>93</sup> D. McGhee, *Intolerant Britain? Hate, citizenship and difference*, Berkshire 2005, s. 185.

- Hejwosz-Gromkowska D., *Wychowanie obywatelskie: między ekskluzywnością a inkluzyjnością*, [w:] *Współczesna przestrzeń edukacyjna. Geneza, przemiany, nowe znaczenia*, tom 1, red. W. Żłobicki, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Kerr D., *Comparative and international perspectives on citizenship education*, [w:] *Debates in citizenship education*, red. J. Arthur, H. Cremin, Routledge, London-New York 2012.
- Kerr D., Smith A., Twine C., *Citizenship education in the United Kingdom*, [w:] *Education for citizenship and democracy*, red. J. Arthur, I. Davies, C. Hahn, Sage, London 2008.
- Kuczur T., *Ethnos i polityki. Naród a społeczeństwo obywatelskie we współczesnej Europie*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008.
- Kymlicka W., *Contemporary political philosophy. An Introduction*, Oxford University Press, Oxford 2002.
- Malik A., *Citizenship education, race and community cohesion*, [w:] *Debates in citizenship education*, red. J. Arthur, H. Cremin, Routledge, London-New York 2012.
- Mason C., *The civic engagement of young people living in areas of socio-economic disadvantage*, [w:] *Debates in citizenship education*, red. J. Arthur, H. Cremin, Routledge, London-New York 2012.
- McGhee D., *The end of multiculturalism. Terrorism, integration and human rights*, Open University Press, Berkshire 2008.
- McGhee D., *Intolerant Britain? Hate, citizenship and difference*, Open University Press, Berkshire 2005.
- Melosik Z., *Wychowanie obywatelskie: nowoczesność, ponowoczesność. (Próba konfrontacji)*, [w:] *Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne*, red. Z. Melosik, K. Przyszczypkowski, Poznań-Toruń 1998.
- Oleksy E.H., *Tożsamość i obywatelstwo w społeczeństwie wielokulturowym*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Osler A., *Patriotism, multiculturalism and belonging: political discourse and the teaching of history*, *Educational Review*, luty 2009, 61, 1.
- Patterson Dilworth P., *Multicultural citizenship education*, [w:] *Education for citizenship and democracy*, red. J. Arthur, I. Davies, C. Hahn, Sage, London 2008.
- Petersen A., *Where now for citizenship education?* [w:] *Debates in citizenship education*, red. J. Arthur, H. Cremin, Routledge, London-New York 2012.
- Pike M.A., *Values, ethics and CE*, [w:] *Debates in citizenship education*, red. J. Arthur, H. Cremin, Routledge, London-New York 2012.
- Putnam R., *Bowling alone. The collapse and revival of American Community*, Simon & Schuster Paperbacks, New York-London-Toronto-Sydney 2000.
- Putnman R.D., *Community based social capital and educational performance*, [w:] *Making good citizens. Education and civil society*, red. D. Ravitch, J.P. Viteritti, Yale University Press, New Haven-London 2001.
- Ravitch D., *Education and democracy*, [w:] *Making good citizens. Education and civil society*, red. D. Ravitch, J.P. Viteritti, Yale University Press, New Heaven-London 2001.
- Starkey H., *Antiracism*, [w:] *Education for citizenship and democracy*, red. J. Arthur, I. Davies, C. Hahn, Sage, London 2008.

CELINA CZECH-WŁODARCZYK

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza  
w Poznaniu*

## ZMIANY W PROGRAMACH KSZTAŁCENIA W ZAKRESIE EDUKACJI OBYWATELSKIEJ W KANADZIE

ABSTRACT. Czech-Włodarczyk Celina, *Zmiany w programach kształcenia w zakresie edukacji obywatelskiej w Kanadzie* [Changes in Citizenship Education Programs in Canada]. Studia Edukacyjne nr 38, 2016, Poznań 2016, pp. 299-314. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-3013-7. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.38.18

The aim of this article was to examine how the currently dominant neoliberal and neoconservative discourse is present in the sector of education. The subject of research was to show the influence of a certain ideology on the process of reformulating secondary schools curricula in Canada, especially in Ontario, and the program materials designed for adult immigrants preparing for a citizenship test. This paper explores the relationship between the neoliberal ideology present at the provincial level, where individual development and economic rationales are dominant, and the neoconservative ideology at the federal level, which recovers imperial roots of Canadian citizenship, grounded in the Anglo-Saxon tradition and colonial history.

**Key words:** neoliberalism, neo-conservatism, citizenship education, policy change, multiculturalism

### Wstęp

W Kanadzie w ciągu ostatnich dwudziestu lat możemy zaobserwować znaczące zmiany w konstruowaniu programów kształcenia obywatelskiego zarówno dla uczniów szkół publicznych w systemie K-12<sup>1</sup>, jak i dla dorosłych imigrantów, które są niewątpliwie efektem oddziaływania dominujących obecnie w tym kraju ideologii.

---

<sup>1</sup> System edukacji podstawowej i średniej od klasy 1 do 12, w prowincji Ontario.

W artykule postaram się wskazać, jak programy kształcenia obywatelskiego (realizowane w ramach bloku przedmiotów *social sciences*, a szczególnie w ramach przedmiotu *civics* – w klasie 10) dla młodzieży szkół średnich, w jednej z największych kanadyjskich prowincji – Ontario, oraz federalne programy kształcenia dla dorosłych imigrantów przystępujących do testu na obywatelskość (wykorzystujących do samodzielnej lub zorganizowanej nauki jedyny oficjalny rządowy podręcznik: *Discover Canada: The Responsibilities of Citizenship. Study Guide*) są przesiąknięte oddziaływaniem dominujących obecnie w Kanadzie ideologii: neoliberalnej i neokonserwatywnej. Wyniki prezentowane w niniejszym artykule uzyskane zostały dzięki zastosowaniu metodologii badań jakościowych, a w jej ramach – metody przeszukiwania źródeł wtórnych i analizy treści dokumentów, z zastosowaniem metody Krytycznej Analizy Dyskursu. Przedstawione wyniki mają charakter porównawczy, jako że porównane zostaną programy na poziomie federalnym i prowincjonalnym.

Zastosowana w artykule metoda badawcza, jaką jest analiza dyskursu, stanowi metodę, która jak na ironię nie pozwala na stworzenie definicji kluczowych dla opisanego i wyjaśnienia prezentowanych zjawisk i problemów<sup>2</sup>. Dzieje się tak, ponieważ praca tą metodą wymaga podważenia istniejących definicji, patrzenia jakiegoś faktycznie kryją się za nimi założenia, które tworzą partykularną wizję świata i społecznych relacji, powstała głównie w umysłach rządzących tym światem, czyli polityków i finansistów. Zatem, badanie dokumentów rządowych, jakimi są programy kształcenia obywatelskiego, będzie polegać na przyjrzeniu się zwłaszcza specyficznemu językowi, który jest używany do opowiadania i tłumaczenia zawłości relacji społecznych i gospodarczych.

Artykuł należy rozpocząć od nakreślenia aktualnej sceny politycznej w Kanadzie, jako że właśnie przedstawiciele obecnie rządzących partii politycznych na szczeblu federalnym i prowincjonalnym są odpowiedzialni za współczesne zmiany w programach kształcenia obywatelskiego. Przynależność polityczna decydentów podejmujących decyzje w sferze edukacji pozwala przewidzieć, zwolennikami jakiej będą oni ideologii, której główne założenia zechcą zapewne promować w programach kształcenia dzieci i dorosłych.

Premierem w Kanadzie od 6 lutego 2006 roku jest Stephen Harper, z Konserwatywnej Partii Kanady. Od 2 maja 2011 tworzy on stabilny rząd większościowy. Premierem prowincji Ontario jest obecnie Kathleen Wynne,

---

<sup>2</sup> C. Bacchi, *Policy as discourse: What does it mean? Where does it get us?* Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 2000, 21(1), s. 45-57.

z Partii Liberalnej, która objęła rządy 11.02.2013 po Daltonie McGuinty, z tej samej partii, który sprawował rządy od 23.10.2003 roku. Pani premier Wynne jest pierwszą w historii prowincji Ontario kobietą na tak wysokim stanowisku, która jawnie wypowiada się na temat swojego homoseksualizmu. W Kanadzie w sprawach edukacji rząd federalny przyznaje prawo do stanowienia ustaw w zakresie edukacji i sprawowania kontroli nad systemem edukacji rządowi prowincji i terytoriów<sup>3</sup>, dlatego nie istnieje federalne ministerstwo edukacji. Osobą odpowiedzialną za funkcjonowanie systemu edukacji w Ontario jest Liz Sandals, która sprawuje tę funkcję od 11.02.2013 roku, będąc przedstawicielką Partii Liberalnej. Dwie poprzednie panie minister były także przedstawicielkami Partii Liberalnej i sprawowały swój urząd w następującej kolejności: Leona Dombrowsky (2010-2011) i Laurel Broten (2011- 2013). Z opisu sceny politycznej jasno wynika, że na poziomie federalnym dominują konserwatyści, promujący zwłaszcza ideologię neokonserwatyizmu, opartą na imperialnej historii Kanady, sprowadzającą się do takich pojęć, jak: sprawiedliwość, różnorodność i działania społeczne, a na poziomie prowincjonalnym, w Ontario, liberałowie, promujący zwłaszcza ideologię neoliberalizmu, z jego naczelnym hasłem indywidualizmu.

### Neoliberalizm i neokonserwatyzm

Jakkolwiek kapitalizm istnieje od stuleci, to jego współczesna forma, jaką obserwujemy w postaci neoliberalizmu, postrzegana jest w wielu społeczeństwach jako *zeitgeist*<sup>4</sup>. Neoliberalizm jako ekstremalna forma ekonomicznego liberalizmu, to ideologia, początków której należy szukać w XVIII wieku, upatrująca ogólnego społecznego dobrobytu w indywidualnej działalności jednostek wolnych od państwowych ograniczeń w postaci ograniczania przedsiębiorczości. Neoliberalizm promuje krótkotrwałe i jednostkowe interwencje państwowe w sektory i dziedziny strategiczne z punktu rozwoju ekonomii państwa i przysporzenia jej zasadniczych korzyści finansowych, w powiązaniu z międzynarodowym handlem i działaniami prowadzonymi w ramach takich supranarodowych organizacji, jak: Międzynarodowy Fun-

<sup>3</sup> Paragraf 93 *Constitution Act z 1867*, <http://laws.justice.gc.ca/en/const/index.html>, [dostęp: 01.09.2010].

<sup>4</sup> Hasło *zeitgeist* - duch czasu; niedostrzegalne wpływy tworzące klimat opinii i poglądów epoki; konwencje myślowe i niekwestionowane założenia zawarte w kulturze i nauce danego okresu, charakterystyczne dla niego tendencje gustów i moralność; W. Kopalinski, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, wersja on-line, <http://www.sloownik-online.pl/kopalinski/31789136B1037FEAC12565B500678018.php>, [dostęp: 20.10.2014].

dusz Walutowy, Bank Światowy, czy Światowa Organizacja Handlu. Bardzo popularnymi praktykami promowanymi przez neoliberalne rządy i organizacje są: redukcja podatków (zwłaszcza w sektorze prywatnym), prywatyzacja usług publicznych (transport i energetyka), reedukacja wydatków społecznych na służbę zdrowia i edukację. Bardzo mocno stawia się na indywidulaną przedsiębiorczość i zaradność obywateli anizeli na zabezpieczenie społeczne, bardziej wspiera się prywatne inicjatywy biznesowe i handel międzynarodowy niż dba o krajowe standardy w zakresie warunków pracy<sup>5</sup>.

Niektórzy badacze, jak McMurty, twierdzą, że żyjemy obecnie w stadium rozwoju kapitalizmu, które można nazwać „stadium raka”, co oznacza, że jak w jego złośliwej postaci, niektórzy członkowie społeczności (np. międzynarodowi finansiści) „zmutowali się” (choć wciąż przypominają wyglądem innych), ale ich działalność koncentruje się jedynie na dbaniu o własny interes, podczas którego niszczą przez przypadek swoich sąsiadów<sup>6</sup>.

Inni, jak Burbules i Torres, uważają, że neoliberalizm jest

dyskursem wokół rozwoju i zmiany, przyplływem który unosi wszystkie łodzie, dyskursem, który wykorzystuje historyczny proces globalizacji do waloryzacji specyficznych ekonomicznych założeń, które wspomagają działanie rynku (poprzez wolny handel, deregulacje itp.) oraz którego implikacje służą do przekształceń w dziedzinie edukacji, polityki i kultury<sup>7</sup>.

Wielu badaczy podkreśla, że zmiany jakie obserwujemy we współczesnym świecie są wynikiem przenikania ideologii neoliberalizmu do umysłów polityków i managerów, którzy ją internalizują i uważają za jedyny możliwy schemat postępowania. Neoliberalizm „stał się nieodłączną częścią nowego schematu postępowania, paradygmatem, który połączył lokalne praktyki ze zglobalizowanymi relacjami społecznymi”<sup>8</sup>.

W neoliberalnej formie edukacja, zwłaszcza poprzez wzmożony reżim i dyscyplinę, dąży do wykształcenia karnych i biernych uczniów, których wiedza, umiejętności, zdolności, marzenia i morale będą podporządkowane czynnikom ekonomicznym.

Wydaje się oczywiste, że neoliberalizm dostarcza korzyści jedynie wybranym – globalnym elitom ekonomicznym. Ci, którzy posiadają władzę

<sup>5</sup> L. Bencze, L. Carter, *Globalizing Students Acting for the Common Good*, Journal of Research in Science Teaching, 2011, 48, s. 650.

<sup>6</sup> J. McMurty, *The cancer stage of capitalism*, London 1999.

<sup>7</sup> N.C. Burbules, C.A. Torres, *Globalization and education: An introduction*, [w:] *Globalization and education: Critical perspectives*, red. N.C. Burbules, C.A. Torres, London 2000, s. 13.

<sup>8</sup> J. Currie, J. Newson (red.), *Universities and globalization: Critical perspectives*, Sage Kanada 1998, s. 7.

i pieniądze często – podświadomie lub nie – działają na rzecz podtrzymania swojego dotychczasowego statusu, przywiązując dużą wagę do stratyfikacji i tradycyjnego układu stosunków społecznych. Takie zachowanie często nazywane jest neokonserwatywne, czyli dążące do zachowania i uargumentowania stratyfikacji społecznej oraz sposobu życia poszczególnych klas. W neokonserwatyzmie bogactwo i wygodne życie przypisane jest elitom, które w ten sposób dystansują się od pozostałej części społeczeństwa, tworząc jeszcze większe „kominy” czy „przepaści” ekonomiczne.

Współczesny neokonserwatyzm pojawił się w latach 70. i 80. XX wieku, początkowo w USA, następnie w Wielkiej Brytanii i Niemczech, łącząc tradycyjne wartości konserwatywne z elementami współczesnego liberalizmu (neoliberalizm). W sferze polityczno-społecznej akceptując konieczność zapewnienia niezbędnego minimum bezpieczeństwa socjalnego obywateli, przeciwstawia się koncepcji państwa opiekuńczego oraz interwencjonizmowi państwowemu. Neokonserwatyści przywiązani są do tradycyjnego pojęcia równości szans, odrzucają lewicowe rozumienie egalitaryzmu, uważają za niezbędne wzmocnienie autorytetu rządu oraz tradycyjnych elit reprezentujących klasę średnią i warstwy najzamożniejsze. Kryzysowi kultury i obyczajowości oraz kontrkulturze przeciwstawiają obecnie tradycyjne wartości i instytucje kultury zachodniej: religię, rodzinę, indywidualizm, podstawowe wolności<sup>9</sup>.

W ideologii neokonserwatywnej prezentuje się specyficzną wizję przeszłości, kojarzoną z oddziaływaniem grup dominujących, których wartości są gloryfikowane. Neokonserwatywny dyskurs wspiera pojęcie spójności społecznej, ale decydujące zadania w tym zakresie powierza państwu. Ta wersja istnienia narodu opiera się na dychotomicznym podziale na my/oni, w której pod pojęciem „my” postrzegamy przedstawicieli grup dominujących, angielskojęzycznych, białych, ciężko pracujących, przyzwoitych i walecznych, a pod pojęciem „oni” ukrywają się wszyscy ci, którzy nie przystają do forsowanego obrazu, czyli ludność tubylcza, imigranci, niektóre kobiety i ubodzy<sup>10</sup>.

W neokonserwatywnej wizji edukacja służy podtrzymaniu tradycyjnej formy podziału przywilejów oraz marginalizacji form demokracji i sprawiedliwości społecznej.

<sup>9</sup> *Encyklopedia PWN*, hasło: neokonserwatyzm, <http://encyklopedia.pwn.pl/haslo/neokonserwatyzm;3946630.html>, [dostęp: 11.11.2014].

<sup>10</sup> R. Joshee, *Multicultural education policy in Canada: competing ideologies interconnected discourses*, [w:] *The Routledge International Companion to Multicultural Education*, red. J.A. Banks, New York 2009, s. 96-97.

Należy jednak pamiętać, że perspektywa neokonserwatywna i neoliberalna mogą współcześnie funkcjonować oddzielnie bądź, jak dzieje się to coraz częściej, w synergii i harmonii.

## Wielokulturowość Kanady

Jak wskazują na to K. Pashby, L.-A. Ingram i R. Joshee, Kanada jest znana jako kraj o najwyższej skali imigracji na świecie, który jako pierwszy wprowadził oficjalną politykę wielokulturowości (The Canadian Multicultural Act, 1988<sup>11</sup>), dzięki czemu zapewnia integrację wielu kultur w ramach działalności nie tylko instytucji państwowych, ale także prywatnych<sup>12</sup>. Jak ujął to były premier Kanady Wiliam Lyon MacKenzie King: „Jeśli niektóre kraje mają za dużo historii, to my mamy za dużo geografii”, odnosząc się do faktu, że Kanada jako kraj o stosunkowo krótkiej i mało bogatej w wydarzenia historii jest krajem goszczącym ludzi z całego świata. Kanada rokrocznie przyjmuje około 250 tysięcy imigrantów, co w kraju o tak dużej powierzchni terytorialnej, niskiej gęstości zaludnienia i niskim poziomie przyrostu naturalnego nie jest postrzegane jako problem, a wręcz przeciwnie – imigranci są postrzegani jako ważna i potrzebna grupa społeczna wpływająca na poziom rozwoju gospodarczego kraju<sup>13</sup>.

Obecnie na gruncie edukacji imigrantów obserwuje się napięcie pomiędzy pojęciami asymilacji a integracji, opartej na zasadach sprawiedliwości społecznej. W zależności, która z obecnych w dyskursie społeczno-politycznym ideologii przyjmuje formę dominującą, tak interpretuje się, zwłaszcza na gruncie polityki imigracyjnej, takie pojęcia, jak: różnorodność, obywatelskość, zmiany w warunkach socjoekonomicznych i społecznych funkcjonowania państwa<sup>14</sup>.

Ideologia neoliberalna rozpoczęła swą obecność w polityce wielokulturowości w Kanadzie w latach 80. minionego wieku. Wtedy to właśnie pojawiło się w wystąpieniach polityków główne założenie neoliberalizmu, sprowadzające się do wiary, że wolny i nieskrępowany rynek jest jedyną nadrzędną wartością działań obywateli, dlatego społeczeństwo i rząd po-

<sup>11</sup> *The Canadian Multicultural Act*, 21.07.1988, <http://laws-lois.justice.gc.ca/eng/acts/C-18.7/page-1.html>, [dostęp: 20.10.2014].

<sup>12</sup> K. Pashby, L.A. Ingram, R. Joshee, *Discovering, recovering, and covering-up Canada: tracing historical citizenship discourses in K-12 and adult immigrant citizenship education*, Canadian Journal of Education, 2014, 37(2), s. 3.

<sup>13</sup> *Strong performers and successful reformers in education: lessons from PISA for the United States*, OECD 2010, s. 70, <http://www.oecd.org/pisa/46623978.pdf>, [dostęp: 20.10.2014].

<sup>14</sup> K. Pashby, L.A. Ingram, R. Joshee, *Discovering, recovering, and covering-up Canada*, s. 3.



winni robić wszystko, aby umożliwić rynkowi swobodne funkcjonowanie. Hasła neoliberalne były obecne zwłaszcza w dyskursie politycznym za rządów Partii Progresywnej (Progressive Conservative), której przedstawiciel Brian Mulroney, jako premier federacji, rozpoczął kampanię pod nazwą „Wielokulturowość znaczy biznes” (*Multiculturalism Means Business*). Jej założeniem było wykorzystanie różnorodności kulturowej Kanady jako czynnika sprzyjającego i pomagającego w szerzeniu hasel neoliberalnych. W dyskursie politycznym wskazywano między innymi, że wielość kultur w środowisku pracy Kanady sprzyja międzynarodowemu handlowi i nawiązywaniu nowych relacji biznesowych, prowadzi do wdrożenia nowych strategii zarządzania zespołem zróżnicowanym pod względem pochodzenia narodowego oraz prowadzi do umocnienia roli imigrantów w tworzeniu solidnych podwalin dla funkcjonowania gospodarki Kanady<sup>15</sup>.

Polityka wielokulturowości uległa zmianie ideologicznej po dojściu do władzy na poziomie federalnym Partii Konserwatywnej (Conservative Party) w roku 2006. Wtedy to hasła neokonserwatywne zaczęły pojawiać się w dyskursie politycznym, zwłaszcza najważniejsze z nich odnoszące się do konkretnej wizji przeszłości, konstruowanej przez grupę dominującą, która w bardzo specyficzny sposób interpretuje wartości tradycyjne. D. Hill identyfikuje trzy najważniejsze elementy neokonserwatywnej agendy, które są obecne także w dyskursie edukacyjnym, a więc przede wszystkim ścisły nadzór nad programami kształcenia i dydaktyką, nadzór państwa nad wszystkimi obywatelami, w tym uczniami i nauczycielami, używanie szkół jako miejsca, w którym upowszechnia się i uprawomocnia hasła neokonserwatywne<sup>16</sup>. Owe neokonserwatywne hasła bardzo łatwo także zidentyfikować na gruncie polityki wielokulturowości w specyficznym języku używanym do opisywania problemów czy zjawisk społecznych. Jest to podział obywateli na dwie kategorie „my”/„oni”, z których każda ma określone przymioty opisane przeze mnie już wcześniej.

Warto podkreślić, że niezależnie jaka partia sprawuje władzę na poziomie federalnym, zarówno hasła neoliberalne, jak i neokonserwatywne pojawiają się w dyskursie politycznym, zwłaszcza dotyczącym wielokulturowości. Niemniej jednak obydwie ideologie dążą do stworzenia reżimu społecznego, w którym najwyższymi wartościami będą pojęcia opłacalności i standaryzacji<sup>17</sup>.

<sup>15</sup> R. Joshee, I. Sinfield, *The Canadian Multicultural Education Policy Web: Lessons to Learn, Pitfalls to Avoid*, *Multicultural Education Review*, 2013, 2, 1, s. 60.

<sup>16</sup> D. Hill, *Class, Capital and Education in this Neoliberal and Neoconservative Period*, 2006, s. 11, [http://firgoa.usc.es/drupal/files/B1\\_Dave\\_Hill.pdf](http://firgoa.usc.es/drupal/files/B1_Dave_Hill.pdf), [dostęp: 20.10.2014].

<sup>17</sup> R. Joshee, I. Sinfield, *The Canadian Multicultural Education Policy Web*, s. 61.

## Różnorodność kulturowa a edukacja

W Kanadzie od zawsze pojęcie różnorodności kulturowej było uważane za jeden z najważniejszych elementów obywatelskości i edukacji obywatelskiej. W ostatniej dekadzie wiele prowincji, włączając Ontario, opublikowało dokumenty odnośnie edukacji obywatelskiej i kształtowania charakteru oraz programy kształcenia z dziedziny nauk społecznych, w których pojęcie różnorodności kulturowej zajmuje centralną pozycję i kształtuje rozumienie pojęcia narodowości. W międzyczasie rząd federalny publikuje własne teksty dotyczące edukacji obywatelskiej, na przykład podręcznik dla dorosłych imigrantów, którzy mają zamiar przystąpić do testu na obywatelskość.

Ciekawą zatem sprawą wydaje się porównanie, jak obywatelskość i różnorodność są prezentowane młodzieży, a w jaki sposób dorosłym imigrantom oraz jaki kształt przybiera współczesny dyskurs dotyczący edukacji obywatelskiej.

Zauważalne jest, że w programach kształcenia, zarówno dla młodzieży jak i dla dorosłych w Kanadzie, liberalny dyskurs społecznej sprawiedliwości jest traktowany jako baza – podstawa dla promujących społeczną spójność i wąską wizję kanadyjskiej tożsamości oraz historii, a umniejsza się znaczenie progresywnego ideału zaangażowania społecznego pomimo istniejących różnic kulturowych i społecznych. Na poziomie prowincjonalnym dominuje neoliberalny dyskurs stawiający na rozwój jednostkowy – indywidualny i ekonomiczną racjonalność, natomiast na poziomie federalnym następuje zwrot w kierunku neokonserwatyzmu, który odwołuje się to imperialnych korzeni kanadyjskiej obywatelskości zamiast do bogatej historii równości, różnorodności i akcji społecznych<sup>18</sup>.

W Ontario w programach ogólnych kształcenia młodzieży szkół średnich stawia się przede wszystkim na indywidualny sukces edukacyjny i powiązanie edukacji z wymaganiami stawianymi przez rynek pracy, co jest zgodne z wyznacznikami neoliberalnej ideologii. Zmniejszenie liczby uczniów w klasach, zaostrenie warunków zaliczenia przedmiotów ma na celu, aby: „Ogólny poziom umiejętności i wiedzy uczniów w Ontario był nieustannie podwyższany tak aby mogli oni z sukcesem konkurować na globalnym rynku”<sup>19</sup>. Poza tym w edukacji średniej w Ontario stawia się na kształcenie wyspecjalizowanych pracowników o wysokim poziomie kompetencji, którzy mogą korzystać z programów kształcenia dualnego, gwarantu-

<sup>18</sup> K. Pashby, L.A. Ingram, R. Joshee, *Discovering, Recovering and Covering-up Canada*, 2014, 37(2), s. 2.

<sup>19</sup> *Success for Students*, Ontario Ministry of Education 2014, <http://www.edu.gov.on.ca/studentsuccess/>, [dostęp: 30.10.2014].

jącego powiązanie i zastosowanie wiedzy teoretycznej w praktyce oraz zapoznanie ze środowiskiem pracy: „Tylko silna publiczna edukacja zawodowa będzie w stanie przyczynić się do długotrwałego sukcesu ekonomicznego prowincji”<sup>20</sup>.

W prowincji Ontario zajęcia z edukacji obywatelskiej realizowane są jako przedmiot obowiązkowy *civics* w klasie 10., w ramach bloku przedmiotów zamieszczonych w *curriculum* „Canadian and World Studies”, przewidzianego dla klas 9. i 10. szkoły średniej<sup>21</sup>. Treści ogólne i szczegółowe przedmiotu, zamieszczone w profilu przedmiotu *civic*, analizowałam już w 2011 roku<sup>22</sup> i od tego czasu nic w tym zakresie nie uległo zmianie. Dlatego, poniżej zamieszczam jedynie tabelę z wymaganiami szczegółowymi przedmiotu *civic* oraz zwięzłe podsumowanie treści kształcenia obywatelskiego, obecne w szkole średniej w Ontario.

Tabela 1

Wymagania szczegółowe przedmiotu *civics* – klasa 10

	<b>Świadome</b> (poinformowane) <b>obywatelstwo</b> ( <i>informed citizenship</i> )	<b>Celowe obywatelstwo</b> ( <i>purposeful citizenship</i> )	<b>Aktywne obywatelstwo</b> ( <i>active citizenship</i> )
Wymagania ogólne	Uczeń: – rozumie konieczność podejmowania decyzji w sposób demokratyczny, – <b>umie porównać kontrastujące ze sobą sposoby rozumienia pojęcia obywatelstwo</b> , – umie nazwać, wymienić i opisać działanie głównych instytucji rządu federalnego i prowincjonalnego, – umie wytłumaczyć, jakie są prawne regulacje	Uczeń: – potrafi wymienić przekonania i wartości leżące u źródła pojęcia demokratycznego obywatelstwa i potrafi wytłumaczyć, w jaki sposób obywatele powinni kierować się nimi w codziennym życiu, – potrafi w sposób jasny i zrozumiały wytłumaczyć, czym dla niego jest poczucie bycia obywatelem kraju, określić swoją tożsamość i podać wartości, którymi kieruje się w życiu; potrafi także okazać zrozumienie dla różnorodności	Uczeń: – demonstruje aktywną postawę względem poszukiwania odpowiedzi na problemy i pytania związane z naturą prawną, moralną i społeczną obywatelstwa; <b>cehuje go umiejętność krytycznego myślenia i kreatywnego podejścia do kwestii problemowych</b> , – demonstruje zdolność do zastosowania technik wspólnego rozwiązywania problemów i podej-

<sup>20</sup> *Strong people, strong economy*, Ontario Ministry of Education 2014, <http://www.edu.gov.on.ca/morestudentsuccess/dualCredit.html>, [dostęp: 30.10.2014].

<sup>21</sup> *The Ontario Curriculum Grades 9 and 10, Canadian and World Studies*, Ontario Ministry of Education, 2005, <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/canworld910curr.pdf>, [dostęp: 10.11.2014].

<sup>22</sup> C. Czech-Włodarczyk, *Neoliberalizm a edukacja obywatelska. Studium porównawcze na przykładzie publicznych szkół średnich Polsce i Kanadzie*, Poznań 2012, s. 129-136.

	<b>Świadome</b> (poinformowane) <b>obywatelstwo</b> ( <i>informed citizenship</i> )	<b>Celowe obywatelstwo</b> ( <i>purposeful citizenship</i> )	<b>Aktywne obywatelstwo</b> ( <i>active citizenship</i> )
Wymagania ogólne	dotyczące zdobycia i korzystania z kanadyjskiego obywatelstwa, – <b>rozumie znaczenie obywatelstwa w ujęciu globalnym</b>	przekonań i wartości, którymi kierują się w życiu jednostki i grupy zamieszkujące Kanadę, – <b>demonstruje zrozumienie względem wyzwań, jakie stoją przed instytucjami rządzącymi, które muszą w swoich działaniach uwzględniać odmienne systemy wierzeń, przekonań i racji grup zamieszkujących dane terytorium,</b> – <b>rozumie powinność, jaka stoi przed obywatelami państwa, którzy powinni reagować na działania grup lub osób, które postępują wbrew demokratycznym zasadom</b>	mowania decyzji, w przypadkach kiedy sprawa dotyczy ważnej z punktu widzenia społeczności lokalnej kwestii obywatelskiej, – <b>prezentuje zdolność do kolektywnego zaangażowania i współpracy na rzecz społeczności lokalnej,</b> – prezentuje wiedzę na temat odmiennych form zaangażowania obywatelskiego i partycypacji członków w sferze publicznej

Źródło: C. Czech-Włodarczyk, *Neoliberalizm a edukacja obywatelska. Studium porównawcze na przykładzie publicznych szkół średnich w Polsce i Kanadzie*, Poznań 2012, s. 130.

W programie kształcenia obywatelskiego w Ontario bardzo mocno akcentuje się ideę obywatelskiej odpowiedzialności. Uczniowie są zobowiązani do zastosowania swojej wiedzy i umiejętności obywatelskich w praktyce, poprzez prezentowanie postawy świadomego i aktywnego obywatelstwa, które będzie odzwierciedleniem ich potrzeb i wartości, przyczyniających się do rozwoju społeczeństwa w takich akcjach, jak: pomoc przy zbiórce żywności, uczestniczenie w festiwalach osiedlowych/dzielnicowych, zaangażowanie w akcje na rzecz obrony praw człowieka, ruch antydyskryminacyjny i antyrasistowski. Pomimo że w podstawie programowej, zwłaszcza w celach edukacji obywatelskiej, akcentuje się zaangażowanie w akcje społeczne, to i tak największy nacisk kładzie się na indywidualne zaangażowanie jednostek w ruch na rzecz zmian społecznych. Wydaje się to być ewidentnym przykładem na oddziaływanie ideologii neoliberalnej i odwoływaniem się do tradycji brytyjskiego kolonializmu, w którym każdy ma prawo do własnego zdania i podejmowania działań na rzecz wspólnoty tylko wtedy, gdy efekt tych zmian przyniósłby wymierne korzyści jednostce bezpośrednio zaangażowanej w te działania. Angażowanie się w akcje społeczne nie

załatwiający partykularnych interesów jest postrzegane jako strata czasu i energii.

W profilu przedmiotu *civics* można dostrzec jedną zasadniczą kwestię – propagowane w profilu prorynkowe zachowanie jednostki. Uczeń ma być bowiem jednostką wyłącznie odpowiedzialną za swój los, być przedsiębiorczym i aktywnym aktorem swojego procesu edukacji, podejmować decyzję opartą na rachunku zysków i strat. Owa wizja obywatela kłóci się z wizją wyłaniającą się w większości treści programowych ujętych w *curriculum*. Założenia twórców profilu *civics* są światłe, propagują wizję obywatela jako aktywnego, odpowiedzialnego i zaangażowanego członka demokratycznego państwa, jednak nie do końca udało się im uwolnić od dominującej w sektorze gospodarczym wizji obywatela jako konsumenta i przedsiębiorcy, walczącego o byt na bezwzględnym rynku ekonomicznym<sup>23</sup>.

Na poziomie federalnym edukację obywatelską prowadzi się zwłaszcza dla dorosłych imigrantów, którzy chcą przystąpić do testu na obywatelskość. Mogą do niego przystąpić wszyscy między 18. a 54. rokiem życia, którzy mieszkają na terenie Kanady i chcą uzyskać obywatelstwo tego kraju. Jednym z głównych materiałów do nauczania i samodzielnej nauki jest podręcznik: *Discover Canada: The Rights and Responsibilities of Citizenship*, wydany przez departament rządowy Citizenship and Immigration Canada<sup>24</sup>. Po raz pierwszy został opublikowany w 2010 roku i zastąpił wydawany przez liberalny rząd podręcznik: *A Look at Canada*, wydany po raz pierwszy w 1995 roku przez tenże Citizenship and Immigration Canada. Nowy podręcznik (*Discover Canada: The Rights and Responsibilities of Citizenship*) został wydany w odpowiedzi na narastające problemy związane z nowymi wyzwaniami, przed którymi stanęła Kanada, a mianowicie: rosnącą liczbą imigrantów, kryzysem w partycypacji obywatelskiej oraz starzejącym się pokoleniem *baby-boomer*<sup>25</sup>.

W listopadzie 2009 roku, kiedy rząd Kanady zapowiedział wydanie nowej publikacji obowiązującej na teście na obywatelskość, Minister do spraw Obywatelskości i Imigracji – Jason Kenney deklarował, że nowa publikacja „będzie kamieniem milowym w historii kanadyjskiej obywatelskości”<sup>26</sup>. Najważniejsza istotna zmiana – poza większą objętością (liberalny podręcznik miał 48, zaś konserwatywny 68 stron), bardziej wyrafinowanym słow-

<sup>23</sup> Tamże, s. 136.

<sup>24</sup> *Discover Canada: The Rights and Responsibilities of Citizenship. Study Guide*, Citizenship and Immigration Canada, 2012, <http://www.cic.gc.ca/english/resources/publications/discover>, [dostęp: 10.11.2014].

<sup>25</sup> K. Pashby, L.A. Ingram, R. Joshee, *Discovering, Recovering and Covering-up Canada*, s. 16.

<sup>26</sup> L. Tonon, T. Raney, *Building a Conservative Nation: An Examination of Canada's New citizenship Guide*, *Discover Canada*, International Journal of Canadian Studies, 2013, 47(1), s. 201.

nictwem, większym naciskiem na historię militarną oraz większym naciskiem na obowiązki obywatelskie – przejawiała się w nowej wizji narodu kanadyjskiego, przywiązanego w sensie społecznym i ekonomicznym do wartości konserwatywnych, zwłaszcza takich jak porządek i prawo. Pierwsza wersja wydana w 2010 roku została zaktualizowana w 2012 roku, ale już w momencie pierwszej publikacji dziennikarz państwowej gazety Joe Friesen ostrzegł, że „Rząd konserwatywny zredefiniuje pojęcie obywatelskości i zaprezentuje co to znaczy być Kanadyjczykiem”<sup>27</sup>.

W podręczniku daje się zaobserwować zwrot w postrzeganiu Kanady jako państwa stojącego na straży pokoju i rozwoju gospodarczego, w kierunku państwa przywiązanego do swoich monarchistycznych tradycji i siły militarnej. Ten nowy „muskularny” obraz kanadyjskiej tożsamości odwołuje się do tradycji anglosaskich i długiej listy nazwisk bohaterów oraz ważnych historycznych bitew, które mają wzmacniać patriotyzm i odwoływać się do idei liberalnego imperializmu<sup>28</sup>. Chronologiczny zapis dotyczący najważniejszych wydarzeń związanych z historią Kanady zajmuje w podręczniku najwięcej miejsca, bo aż 10 stron<sup>29</sup>.

Już na jednej z pierwszych stron podręcznika następuje odwołanie do historii tworzenia prawa w Kanadzie, mającego ponad 800-letnią tradycję, czerpiącą ze źródeł prawa brytyjskiego i francuskiego, takiego jak Magna Carta 1215 roku czy Habeas Corpus<sup>30</sup>. Podręcznik podkreśla, że jednak najważniejszym dla przyszłego obywatela dokumentem jest Konstytucja Kanady (Constitution of Canada), która zawiera w sobie zapisy Kanadyjskiej Karty Praw i Wolności (Canadian Charter of Rights and Freedoms). W niej znajdują się zapisy odwołujące się do religijnej tradycji społeczeństwa kanadyjskiego oraz godności i poszanowania każdej istoty ludzkiej.

Ponadto, w podręczniku nie pisze się już o Kanadzie jako kraju zaangażowanym w działania proekologiczne, zmierzające do dbałości o środowisko, ale o kraju, w którym każdy jest odpowiedzialny za swoje działania, także te na rzecz ochrony środowiska naturalnego. Imigranci są zatem zachęceni do zaprzestania marnotrawstwa i zaniechania zanieczyszczenia swojego najbliższego środowiska niż do postawy prospołecznej wyrażającej się w pracy na rzecz zmian systemowych oraz w perspektywie światowej.

<sup>27</sup> J. Friesen, *Ottawa to remodel Canada's image*, „Globe and Mail” november 2010, [http://truenorthperspective.com/archives/Nov\\_09/Nov\\_13/image\\_canada.html](http://truenorthperspective.com/archives/Nov_09/Nov_13/image_canada.html), [dostęp: 20.10.2014].

<sup>28</sup> K. Pashby, L.A. Ingram, R. Joshee, *Discovering, Recovering and Covering-up Canada*, 2014, 37(2), s. 16.

<sup>29</sup> *Discover Canada: The Rights and Responsibilities of Citizenship. Study Guide*, Citizenship and Immigration Canada, 2012, s. 14-24, <http://www.cic.gc.ca/english/resources/publications/discover>, [dostęp: 10.11.2014].

<sup>30</sup> Tamże, s. 8.

Kanada jest prezentowana w podręczniku nie jako obrońca sprawiedliwości społecznej i praw mniejszości, znanej z zapisów Canadian Charter of Rights and Freedoms, ale jako obrońca bezpieczeństwa narodowego. W podręczniku minimalizuje się wszelkie dokonania narodu kanadyjskiego, które doprowadziły do społecznej spójności i poszanowania praw wszystkich mniejszości, a gloryfikuje historię związaną z kolonializmem i brytyjskimi tradycjami monarchistycznymi, które stanowią fundament państwowości kanadyjskiej<sup>31</sup>.

Podręcznik wskazuje, że równość płci (gender), jako jedna z podstawowych wartości kanadyjskich, jest związana z dziedzictwem anglosaskim. Wszelkie nierówności społeczne istniejące w Kanadzie sprowadzone są w podręczniku do zjawisk marginalnych, obserwowanych jedynie w niektórych specyficznych środowiskach imigrantów. W podręczniku znajdują się informacje na temat zaangażowania kobiet w czasie I i II wojny światowej oraz o ich walce na rzecz uzyskania praw wyborczych, które ostatecznie otrzymały we wszystkich prowincjach w roku 1918 (kobiety po 21. r.ż.)<sup>32</sup>.

W podręczniku bardzo dużą wagę przywiązuje się do obowiązków obywatela Kanady, bardziej niż do jego przywilejów i praw. Wręcz skazuje się na to, że prawa przychodzą wraz z takimi obowiązkami, jak: przestrzeganie prawa, odpowiedzialność za swoje działania i życie najbliższej rodziny, występowanie w sądzie jako ławnik, głosowanie w wyborach, pomaganie innym w ramach zaangażowania w działanie społeczności lokalnej, ochrona środowiska i działanie na rzecz zachowania dziedzictwa narodowego<sup>33</sup>.

Neokonserwatywny dyskurs prowadzony z pozycji my/oni wzmacnia hierarchiczną strukturę stosunków społecznych, budowanych w oparciu o rasę, kulturę i gender. Na przykład, w podręczniku znajduje się następujący zapis:

Kanadyjska otwartość i gościnność nie może zgodzić się z barbarzyńskimi praktykami takimi jak: przemoc małżeńska, zabijanie w imię honoru, deformację narządów rodnych kobiet, zmuszanie do zamiężpójścia czy inne przykłady przemocy opartej na dominacji płci. Te i inne przykłady przestępstw będą podlegały surowej karze w myśl zapisów prawa karnego<sup>34</sup>.

W podręczniku wskazuje się, że większość obywateli Kanady to chrześcijanie, ale państwo działa łącznie ze wszystkimi wspólnotami religijnymi

<sup>31</sup> Tamże, s. 12.

<sup>32</sup> Tamże, s. 19.

<sup>33</sup> Tamże, s. 9.

<sup>34</sup> Tamże.

na rzecz promowania takich wartości, jak: sprawiedliwość społeczna, harmonia współżycistowania i wzajemnego poszanowania, zapewnienie edukacji i ochrony zdrowia, przyjmowanie uchodźców, zachowanie swobody wyznania, praktykowanie religii i wolności słowa<sup>35</sup>.

Ponadto podkreśla się, że Kanada jest krajem, w którym szanuje się odmiennosc i różnorodność, na co najlepiej wskazuje fakt, że mniejszości seksualne mają zapewnioną pełnię praw i przywilejów, włącznie z prawem do zawierania związków małżeńskich<sup>36</sup>.

W podręczniku znajduje się także następujące odwołanie do pochodzenia obywateli kanadyjskich, którzy „w większości byli urodzeni w tym kraju i jest to prawdą od 1800 roku”, ale dostrzega się fakt, że „miliony nowo przybyłych pozwalają na budowę i obronę kanadyjskich tradycji”<sup>37</sup>. Te tradycje i sposób konstruowania swojej tożsamości odwołują się do historycznego brytyjskiego imperializmu, który celebrytuje się na stronach podręcznika, wskazując także na sygnały ostrzegawcze płynące ze świata, w którym kultury zewnętrzne traktowane są jako zagrożenie dla wartości podstawowych narodu kanadyjskiego<sup>38</sup>.

Neokonserwatywny dyskurs obecny w omawianym podręczniku dla imigrantów można sprowadzić do dwóch najbardziej wyróżniających się elementów. Po pierwsze, jest to obraz tolerancyjnego Kanadyjczyka, który żyje w państwie o złotej historii tolerancyjnego współżycia wielu kultur, przerywanego jedynie nielicznymi i odosobnionymi przypadkami rasizmu i dyskryminacji. Drugim elementem jest język, który stosuje się w podręczniku, a sprowadza się do dychotomii „my”/„oni”. W prezentowanych tekstach „my”, czyli grupy Europejczyków (północnych i zachodnich) prezentują zawsze postawę tolerancji i otwartości dla innych. Wszelkie problemy i konflikty, jakie pojawiają się w przeszłości i obecnie są zatem skutkiem tego, że „oni” nie są otwarci, tolerancyjni i nie akceptują funkcjonujących w społeczeństwie zasad<sup>39</sup>.

## Podsumowanie

Podsumowując zaprezentowane powyżej analizy, należy stwierdzić, że w badanych dokumentach prowincjonalnych i rządowych przeznaczonych zarówno dla młodzieży szkół średnich, jak i dorosłych imigrantów obecny

<sup>35</sup> Tamże, s. 13.

<sup>36</sup> Tamże.

<sup>37</sup> Tamże, s. 12.

<sup>38</sup> K. Pashby, L.A. Ingram, R. Joshee, *Discovering, Recovering and Covering-up Canada*, s. 19.

<sup>39</sup> R. Joshee, I. Sinfield, *The Canadian Multicultural Education Policy Web*, s. 62.



jest silny neoliberalny dyskurs związany z rozumieniem pojęcia obywatelskości i różnorodności. Ta wersja obywatelskości koncentruje się na obywatelu jako jednostce, unika pogłębionych analiz i dociekania przyczyn nierówności społecznych, sprzyjając tym samym pogłębianiu różnic i niesprawiedliwości społecznej. Wiodącą wizją wynurzającą się z analizowanych dokumentów jest odwoływanie się do idei spójności społecznej oraz tradycji imperialnych i kolonialnych. Obecny, zwłaszcza w dokumentach wydawanych przez aktualny konserwatywny rząd, jest także neokonserwatywny dyskurs, który wzmacnia obraz tolerancyjnego Kanadyjczyka, odwołującego się do tradycji związanych z istnieniem liberalnego imperializmu.

Te dwie przeciwstawne wizje edukacji obywatelskiej, prezentowane na poziomie federalnym i prowincjonalnym, prowadzą do sytuacji, w której edukacja obywatelska staje się przedmiotem upolitycznionym, w ramach którego nacisk kładzie się na wartości zgodne z reprezentowanymi przez partie przejmujące rządy na poziomie federalnym i/lub prowincjonalnym. Brakuje jednej spójnej wizji edukacji obywatelskiej wolnej od indoktrynacji i wpływów zewnętrznych, w której ideałem byłoby kształcenie świadomych obywateli, świadomych swoich praw i obowiązków, podejmujących działania społeczne w obronie takich wartości uniwersalnych, jak pokój, poszanowanie praw człowieka i czyste środowisko.

## BIBLIOGRAFIA

- Bacchi C., *Policy as discourse: What does it mean? Where does it get us?* Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 2000, 21(1).
- Banks J.A. (red.), *The Routledge International Companion to Multicultural Education*, Routledge, New York 2009.
- Bencze L., Carter L., *Globalizing Students Acting for the Common Good*, Journal of Research in Science Teaching, 2011, 48.
- Burbules N.C., Torres C.A. (red.), *Globalization and education: Critical perspectives*, Routledge, London 2000.
- Constitution Act z 1867*, <http://laws.justice.gc.ca/en/const/index.html>.
- Currie J., Newson J. (red.), *Universities and globalization: Critical perspectives*, Sage Publications, Thousand Oaks, Kanada 1998.
- Czech-Włodarczyk C., *Neoliberalizm a edukacja obywatelska. Studium porównawcze na przykładzie publicznych szkół średnich Polsce i Kanadzie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2012.
- Discover Canada: The Rights and Responsibilities of Citizenship. Study Guide*, Citizenship and Immigration Canada, 2012, <http://www.cic.gc.ca/english/resources/publications/discover>.
- Encyklopedia PWN*, on-line, <http://encyklopedia.pwn.pl>.

- Friesen J., *Ottawa to remodel Canada's image*, „Globe and Mail” November 2010, [http://truenorthperspective.com/archives/Nov\\_09/Nov\\_13/image\\_canada.html](http://truenorthperspective.com/archives/Nov_09/Nov_13/image_canada.html).
- Hill D., *Class, Capital and Education in this Neoliberal and Neoconservative Period*, 2006, [http://firgoa.usc.es/drupal/files/B1\\_Dave\\_Hill.pdf](http://firgoa.usc.es/drupal/files/B1_Dave_Hill.pdf).
- Joshee R., Sinfield I., *The Canadian Multicultural Education Policy Web: Lessons to Learn, Pitfalls to Avoid*, *Multicultural Education Review*, 2013, 2, 1.
- Kopaliński W., *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, wersja on-line, <http://www.slownik-online.pl/kopalinski>.
- McMurty J., *The cancer stage of capitalism*, Pluto, London 1999.
- Pashby K., Ingram L.A., Joshee R., *Discovering, recovering, and covering-up Canada: tracing historical citizenship discourses in K-12 and adult immigrant citizenship education*, *Canadian Journal of Education*, 2014, 37(2).
- Strong people, strong economy*, Ontario Ministry of Education 2014, <http://www.edu.gov.on.ca/morestudentsuccess/dualCredit.html>.
- Strong performers and successful reformers in education: lessons from PISA for the United States*, OECD 2010, <http://www.oecd.org/pisa/46623978.pdf>.
- Success for Students*, Ontario Ministry of Education 2014, <http://www.edu.gov.on.ca/studentsuccess/>.
- The Canadian Multicultural Act*, 21.07.1988, <http://laws-lois.justice.gc.ca/eng/acts/C-18.7/page-1.html>.
- The Ontario Curriculum Grades 9 and 10, Canadian and World Studies*, Ontario Ministry of Education, 2005, <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/canworld910curr.pdf>.
- Tonon L., Raney T., *Building a Conservative Nation: An Examination of Canada's New Citizenship Guide*, *Discover Canada*, *International Journal of Canadian Studies*, 2013, 47(1).

MARIAM TSIKLAURI

*Adam Mickiewicz University  
in Poznan*

## PISA TESTS AND THEIR IMPACT ON GEORGIAN EDUCATION SYSTEM

ABSTRACT. Tsiklauri Mariam, *PISA Tests and their Impact on Georgian Education System* [Testy PISA i ich wpływ na system szkolnictwa w Gruzji]. Studia Edukacyjne nr 38, 2016, Poznań 2016, pp. 315-330. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-3013-7. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.38.19

The article discusses the PISA (Programme for International Student Assessment) tests and their impact on the Georgian Education System. It analyzes the deplorable results of Georgian 15-year-olds in PISA 2009 and investigates the reasons based on different reports. The article also discusses the reasons for the temporary suspension of the project on the Georgian side. Since certain participatory countries are dissatisfied with the attitudes of this program, the article also refers to the criticism of PISA. The conclusion is that PISA and other international tests contain considerably important information. If these data with a diagnostic feature are used for working out the education policy in an appropriate way, they can become the key instrument for obtaining favourable results in reforming the Education System. Therefore, PISA appears to be essential for Georgia too, as such assessment gives an opportunity to concentrate on the national core curriculum and content analysis. In order to estimate all the strengths and weaknesses of the Education System, it is quite reasonable to conduct such surveys in every country. The article concludes with recommendations for PISA 2015 as to how to use the reports for further progress.

**Key words:** international survey, education system, education reform, assessment, academic literacy, PISA

### Introduction

The Programme for International Student Assessment (PISA) is a triennial international survey conducted by OECD (The Organization for Economic Co-operation and Development) since 2000 which aims to evaluate education systems worldwide. It tests the skills and knowledge of 15-year-

olds in schools. PISA assesses the knowledge and skills of the students at the end of their compulsory education. The test assesses reading, mathematical and scientific literacy not only in connection with school curriculum, but in terms of essential knowledge and skills being necessary in adult life as well.

Georgia joined PISA in 2009. The results of the first assessment in that year revealed the low level of knowledge among 15-year-olds. Georgian students got lower score than the average for all OECD participating countries. The government of Georgia did not even try to analyze the factors that led to this disapproving result and made the decision to suspend the participation.

So far, only the reports and results of PISA 2009 were published in Georgia, and no kind of critical analysis of the reasons that had led to such unsatisfactory performance on the 2009 assessment was provided.

The paper's principal research objectives are:

- To discuss and analyze the results of PISA 2009.
- To investigate the reasons of the deplorable results of PISA 2009.
- To refer to the criticism of the PISA tests.
- To determine the importance of participating in PISA further in the future.
- To discuss how to use the analysis for reforming the Education System.

The aim of this paper is to contribute to those organizations and people who simply see the importance of participating in International Student Assessments (PISA, PIRLS, TIMSS, TEDS-M). Mostly the ones who are interested in the analysis of the results of PISA 2009, or want to investigate the reasons of the suspension of the participation in PISA tests, might profit from it as well. Above all, the paper can be used as the support for further reforms in the Georgian Education System.

These issues may be particularly important for motivating the present authorities of Georgia (unlike the former ones) to work out the favourable attitude towards the PISA 2015 tests and to initiate effective education policy reforms that will cover school curricula, school syllabi, teacher training, etc. This kind of attitude will lead the country to appear on the list of the most successful reformers of the Education System.

The remainder of the article is structured as follows. First, the PISA survey is described and its importance is defined. This part also covers the results and analysis of PISA 2009 Plus. Next, the recent and planned reforms of Georgian Education System are discussed. It is then followed by the findings of the study. The article concludes with the recommendations for future reformers of the Georgian Education System.

## PISA – general description

The Programme for international Student Assessment (PISA) was created to evaluate education systems worldwide by testing the skills and knowledge of 15-year-old students. Students representing more than 70 economies have already participated in the assessment. PISA focuses on young people's ability to use their knowledge and skills while they come across real-life challenges.

The unique features of PISA are to highlight differences in performance patterns and identify features common to high performing students, schools and education systems. The innovative concept of "literacy" is students' aptitude to apply knowledge and skills in key subject areas and to analyse, reason and communicate effectively as they position, interpret and solve problems in different situations. In other words, PISA assesses whether students can use the knowledge gathered in schools in real life situations beyond the lessons. The regularity of PISA tests enables countries to monitor the progress. Through the breadth of geographical coverage and collaborative nature, PISA encompasses the 34 OECD member countries and 41 partner countries and economies.

## PISA in Georgia

Georgia joined PISA as a partner country in 2009<sup>1</sup>; however, the results were released a year after. The tests were administered by the National Assessment and Examination Centre.<sup>2</sup> By this time Georgia had already participated in other International Assessments, such as, PIRLS (assessing reading skills on the primary level), TIMSS (assessing the knowledge of mathematics and science), TEDS-H (assessing teachers).

In PISA 2009+ Georgia took the 67<sup>th</sup> place among 74 countries. The results were deplorable and at the same time shocking for the authorities, who awaited far better results after having passed lots of reforms in the Education System.

**Attainments in Reading** – the 15-year-olds of Georgia attained a poor score of 374 on the reading literacy scale. 38% of students are estimated to have a proficiency in reading literacy, i.e. they possess the baseline level needed to participate effectively and productively in life. Hence, the major-

<sup>1</sup> UNICEF, PISA – the Analysis of Georgian Data, 2013.

<sup>2</sup> NAEC was officially established in 2002, July 5, by the Ministry of Education of Georgia as a legal entity of public character.

ity of students perform below the baseline level of proficiency in reading.<sup>3</sup> All ten participants in PISA 2009+ had populations with a mean overall reading ability that was significantly lower than the OECD average of 493 (Fig. 1).

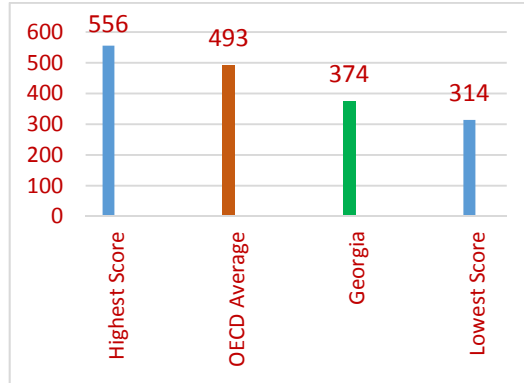


Fig. 1. Overall Reading Literacy Scale

**Attainments in Mathematics** – Neither the score of the mathematical literacy was promising – 379 that is below the average attained in all OECD countries. 31% of students being proficient in mathematics at least to the baseline level at which they begin to demonstrate the kind of skills that enable them to use mathematics in ways considered fundamental for their future development (Fig. 2).

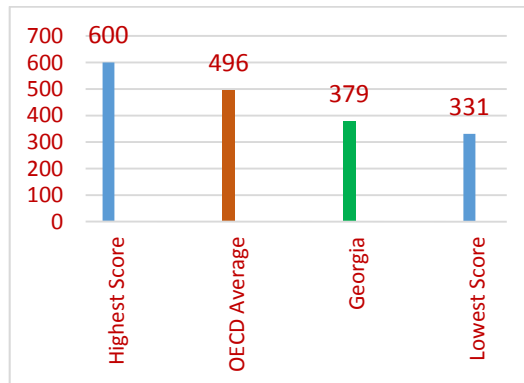


Fig. 2. Overall Mathematical Literacy Scale

<sup>3</sup> M. Walker, *PISA 2009 PLUS Results, Performance of 15-year-olds in reading, mathematics and science for 10 additional participants*, Australian Council for Educational Research (ACER); 2011. pg xii.

**Attainments in Science** -On the scientific literacy scale the 15-year-olds of Georgia were estimated to 373 – quite an unfavourable score. 34% of students are proficient in science at least to the baseline level at which they begin to demonstrate the science competencies that will enable them to participate actively in life situations related to science and technology (Fig. 3).

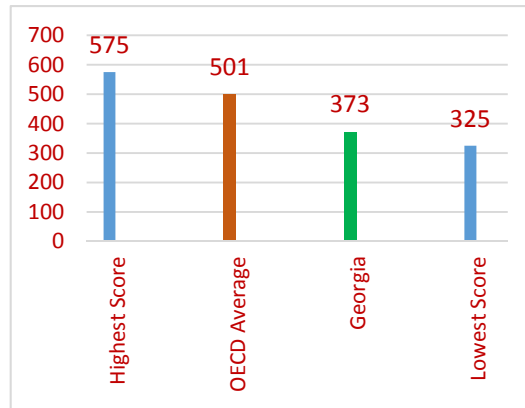


Fig. 3. Overall Scientific Literacy Scale

OECD releases the following information on Georgia in PISA 2009+ report.<sup>4</sup> Georgia showed the lowest result among all the countries of Commonwealth of Independent States (hereinafter CIS). Only 38% of Georgian schoolchildren have the basic or higher level in reading literacy that is compulsory for efficient and productive living. In maths literacy, only 31.2% of students have the same level that can be useful for future development. On the other hand, 34% of pupils satisfy the basic level in science literacy in order to reveal necessary scientific competences in real-life challenges. No matter which assessment system can measure the literacy of Georgian schoolchildren (PISA, TIMMS or PIRLS), Georgia is among the low-scorers thereby indicating the weaknesses of Education System. Girls show better reading literacy and excel the boys with 61 points. The same was with science literacy. However, both of them showed almost the same results in maths literacy.

According to the types of schools that were used for PISA assessment, only 5% of them were private. When comparing the results of private and public schools, great difference was discovered between them. Private schools showed better results rather than public ones. For instance, the aver-

<sup>4</sup> UNICEF, PISA – the Analysis of Georgian Data, 2013, p. 12-34.

age point in reading for private school students is 435, while for public school students it is 371.

The level of academic literacy was also defined by the school locations. The bigger the population of the location the better the results are. Consequently, the results in bigger cities are much more better than in villages.

The students, whose first language is not Georgian, fall behind their peers in all of the three components of Reading, Mathematics and Science. Besides, ethnic minorities living on the territory of Georgia have a serious problem with the Georgian Language, i.e. they have a very low level of the Georgian Language Literacy.

Learning resources, as usual, significantly influence the students' academic literacy. The lack of textbooks is one of the most important reasons for low scores.

The report also contained the information about the qualification of teachers. The schools where the academic process was not relevant was due to the lack of qualified teachers.

Different surveys prove that attending pre-schools has an important influence on academic literacy later on in educational development. The students who had attended pre-school for at least 1 year show better results, with 42 points on average.<sup>5</sup>

**For making better Educational Policy PISA authorities suggest the following recommendations:**

1. Attending Pre-school: the period that preschool children spend at pre-school institutions should be prolonged. According to the results, children who spend at least one year at preschool learn better at school. The lack of preparation for schools influences pupils' results, especially the children from ethnic and linguistic minority communities. It can help to cope with the inequality in the Education.

2. Official languages: Pre-school education should be provided in different languages in order to alleviate learning into Georgian.

3. School autonomy: Schoolchildren reveal better literacy in those countries where the schools are distinguished with high level of autonomy. Thus, in order to improve the quality of Education it is very important to give schools more autonomy and to decentralise the system.

4. Complete learning period: Absences and learning period appear to be a serious problem for Georgia. Schoolchildren do not have enough time to acquire those elementary skills defined by PISA. Consequently, it is neces-

---

<sup>5</sup> Ibidem.



sary to work out the strategy to increase the presences and motivation. It would be advisable to monitor the existing factors that cause the absences.

5. It is essential to spend more time on teaching languages on the primary as well as on the secondary level: CIS countries and Georgia seem to spend more time on sciences in spite of the fact that it damages the linguistic abilities of schoolchildren. If we take into account the difficulty of the Georgian Language and the fact that the significant part of the population does not speak Georgian at home, it is necessary to dedicate more time to language learning and reading, especially at primary level.

6. Monitoring the teaching process in Primary Classes: Education at primary level is crucial for general quality of the education of a child and the monitoring should be done by using the mechanisms that can assess reading and math literacy.

7. Teacher status: Georgia has problems connected with teacher status that forces the teachers to apply other schools (private ones) or give private tutoring. Therefore, Teacher Status needs reconsidering.

8. Changing the policy of Class size: the correlation of pupils and teachers is very low at secondary level. It is crucial for defining the amount of a teacher's salary. Class size should not influence teachers' salary.

9. Increasing the Education budget and changing its structure: Throughout the world, Georgia has one of the lowest indicators according to the expenditures spent on Education and is quite far from the International standard. By increasing class sizes the government can save financial resources that can be used for increasing teacher salaries, or better resources e.g. textbooks, teacher trainings or school infrastructure.

10. Supporting the development of private education: In contrast with CIS countries, the sector of private education is less developed in Georgia, despite the fact that the teaching quality at private schools is better than at public schools. Together with providing the quality of public education, it is also crucial to develop private schools.

11. Developing technical and professional education programmes: the unemployment of the youngsters of 15-24 is quite high, owing to the fact that technical and professional education programmes are not provided. In order to satisfy market requirements, to broaden and strengthen the learning abilities of the youth it is essential to develop technical and professional training programmes.

12. School resources/textbooks: it is essential to provide every school-child with necessary school textbooks. Besides, it is important to adapt these books according to the pupils' necessities (e.g. the language of a pupil)

13. **Infrastructure and School Environment:** It is important to conduct the maintenance at schools damaged during 2008 conflict and to equip these schools in order to provide the schoolchildren with relevant learning materials (labs, libraries).

14. **Critical Thinking:** in spite of the fact that, in Georgia very little information is available about the Curriculum, the bad results can be reasoned by the existence of the requirements of teaching programmes. In general, CIS countries pay very little attention to critical thinking in teaching curricula and materials. Teachers should be trained how to motivate and encourage critical thinking among schoolchildren.

15. **The development of Information and Communication Technologies in Education:** Information and Communication technologies should be developed in order to support children's learning experience. It can help to provide remote rural schools with standard education.

This is what Georgian side brings as arguments for showing low scores at PISA 2009.<sup>6</sup>

- The GDP of Georgia per capita is 4 319 USD, and it is twice less than the average indicator for CIS countries. As Cause and Effect, the GDP is positively correlated with test results due to the fact that the economic state of the country influences the investments in Education. Consequently, it can influence the academic literacy and abilities of schoolchildren. Furthermore, during the surveys (2005-2009) the Georgian government spent only 8.2% of the budget on Education. As compared with international indicator, the amount is far less than the average amount. Due to the War of 2008, most money was spent on Military, but according to the report, this fact did not influence the expenditures aimed at Education.

- One more reason for these low points was multilingualism, as it appears to be slightly higher than in other CIS countries.

- The number of Internet users is very low. (10.4%)

- Besides, it is impossible to divide schoolchildren according to their level of abilities and skills. This argument reasons the disapproving results in the tests.

- In contrast with CIS countries, Georgian schools have greater autonomy; accordingly, the authorities are less responsible for hiring the teaching staff and selecting school textbooks.

In 2009, Georgia appeared on the top-list of "unsuccessful" countries and the authorities made the decision to suspend the participation for certain

---

<sup>6</sup> Ibidem.

period of time. Due to this fact, the report of 2009 was delayed (It was published in 2011) and Georgia left the project for 2012. PISA 2009+ results caused variety of opinions among Georgian Policy makers and critics. Since Georgia appeared on the top-list of “unsuccessful” countries, the authorities made the decision to suspend the participation in all International Surveys. They were unambiguously sceptic and discredited the results. The former Minister of Education Dimitri Shashkin was quite critical in his interview concerning the PISA 2009+ results.<sup>7</sup> On the other hand, the Minister was criticized seriously for his subjective comments and for the suspension of the project.

The affiliated fellow of CSS (Centre for Social Sciences) Ia Kutaladze released the report *The Role of International Surveys in the Reform of Education System*.<sup>8</sup> She shows her dissatisfaction with unfavourable attitude of the Former Education Authorities towards the International Surveys. “Sadly, state importance of PISA and other international educational surveys is not recognized in our country. For this reason, after releasing PISA 2009+ results, where Georgia showed discouraging results, instead of planning respective strategic steps, the country refused to take part in international surveys. Consequently, PISA 2009+ national report has not been elaborated, which was one of the compulsory tasks for participating countries. Despite Georgia's discouraging results, we are optimistic, since many countries changed their strategies, based on survey results and succeeded in improving their education system. And above all, it is important to make policy makers understand the role of surveys and scientific studies in reforming education system.”<sup>9</sup>

### **The reforms being implemented in order to improve the PISA results**

In 2012, there were changes in Georgian government. New authorities implemented new things for the further development of the country and they put strong focus on Education in their action plan<sup>10</sup>. New government

---

<sup>7</sup> Interview with former Minister of Education and science Dimitri Shashkin, *Georgian Education System will not finance International Surveys with low quality*, 2011, Dec 29.

<sup>8</sup> I. Kutaladze, *The Role of International Surveys in the Reform of Education System*, Caucasus Social Science Review, 2013, 1, 1.

<sup>9</sup> *Ibidem*, p. 31.

<sup>10</sup> The Government of Georgia; *The Action Plan, The Basic Data and Directions of the Country for the years of 2012-2015*, Tbilisi 2012, p. 15.

strongly believes that without better education it is impossible to create honourable and well-paid work places. The task of the Georgian authorities is to enable the population to receive education that can be relevant to the best world standards in order to make them globally competitive.

One of the most important tasks of the new government became the improving of the quality of teaching at schools, to create such school system each part of which (resource centre, school management, teachers, etc.) will have motivation to focus on the improving of the teaching quality and to make the result-oriented learning process.

Within the bounds of the programme, the Government of Georgia set final school exams that are oriented to reveal the efficiency of schools. The teacher certification process has been renewed and the salaries have been increased. School financing system has been changed in order to motivate directors to optimise school expenditures and attract the best teachers. The national curriculum has been renewed and the abitur programme has been created for school leavers. Henceforth, schoolchildren learn English from the 1<sup>st</sup> form and Russian from the 5<sup>th</sup>. Free netbooks are provided for all first class pupils of public schools free of charge. The best acknowledgement of the programme is creating school libraries that provide schoolchildren with second-hand but free school textbooks.

The position of the New Educational Authorities is different from their predecessors in terms of the International Surveys, since Georgia is again participating in PISA 2015.

## Criticism

In spite of having quite a lot of benefits, International surveys do not always have positive feedback. Especially, when the results of the tests appear to be quite unfavourable for the participatory countries. PISA tests have been a subject of constant dispute since the first results that OECD released. To some extent, this criticism sounds quite reasonable. There are, of course, some deficiencies that the PISA creators could not take into consideration. One issue is connected with the number of years between the tests. Martin Stephen<sup>11</sup> in *"Poor academic standards and an even poorer test"* states "the PISA results should realise that a minimum of five years is needed for any educational reform to work, and 10 years is nearer the reality."<sup>12</sup> Furthermore, he

---

<sup>11</sup> George Martin Stephen, PhD, the former High Master of St Paul's School in London and is an author. He is described as "one of Britain's highest profile heads".

<sup>12</sup> G.M. Steven, *Poor academic standards and an even poorer test*, Telegraph, 2013, Dec 2, p. 2.

maintains that these results have unsound statistical base and the way of administering the methodology. "In my opinion, these tables are based on unsound methodology, from their statistical base to the way they are administered. And I am not alone in having doubts. During my recent yearlong research project into how the world educates its most able children, several representatives from one of the high-scoring countries in the league confessed that they taught to the test in order to achieve a good score." He even criticises its adaptation to local curricula and reasons his argument by the fact that there "are reports of children in the UK asking why the test had questions in it that they had not studied."<sup>13</sup>

The thing is that, Stephen insists there is no necessity of conducting such tests just in order to prove that there are problems in schools. "The fact is, we don't need PISA to tell us that we have real problems in some of our schools as well as in the attitudes of some of our children, and I see no sign that Mr Gove<sup>14</sup> has done anything other than use the results as part of his diagnosis of what is wrong with the patient."<sup>15</sup>

The Economist also commented on PISA results in 2013. As it can be observed, PISA became a great issue of political debates and disputes. "PARENTS pore over them. Teachers protest about them. Politicians preen when they are positive— and blame their predecessors if they are not. International league tables have acquired a central role in debates about education policy."<sup>16</sup>

The Guardian was also involved in publishing the articles related to PISA and its criticism. Mona Chalabi<sup>17</sup> maintains that the way the results are interpreted and analysed is not clear unlike the methodology used for collecting them. In other words, it lacks the statistical transparency. Chalabi also states that "From the outset, PISA has been met with scepticism, criticism and even outrage, most of which has stemmed from the claim that the study's findings are arbitrary. One such voice was Dr Svein Sjøberg of the University of Oslo, who claimed that a small change in question choice or weightings could result in a big change in a country's overall rankings."<sup>18</sup>

<sup>13</sup> Ibidem.

<sup>14</sup> Michael Andrew Gove is a British Conservative Party politician and the Member of Parliament for Surrey Heath. He is also an author and a former journalist for The Times newspaper.

<sup>15</sup> G.M. Steven, *Poor academic standards*, p. 3.

<sup>16</sup> G. Blease, *Testing Education, Pisa Envy*, The Economist, 2013, Jan 19, p. 1.

<sup>17</sup> Mona Chalabi is a data journalist at [FiveThirtyEight](#). She previously worked at the Guardian, the Bank of England, the Economist Intelligence Unit, Transparency International and the International Organisation for Migration

<sup>18</sup> M. Chalabi, *The PISA Methodology - Do its Education Claims Stack up?* The Guardian, 2013, Dec 3, p. 2.

According to Mark Schneider<sup>19</sup> PISA is a risky investment for states. He found out some contradictory findings in the PISA 2009 report. "PISA itself admits that it cannot reliably identify which parts of the education pipeline are working well and which need improvement."<sup>20</sup>

Gerald Bracey<sup>21</sup> (Educational Leadership, 2009) brings even more arguments while criticising the PISA tests. "One problem is the fact that PISA is administered only to 15-year olds. Because different nations start formal schooling at different ages and have different policies about students repeating a grade, such a limited snapshot can hardly tell us much about a nation's overall success in educating students. Another problem is the design of the test items. Because the test purportedly measures students' ability to incorporate information that they might not have learned in school, PISA's design would seem to bias it toward affluent students whose homes and families have more resources. and that the translations of at least one PISA item word for word from English to Norwegian rendered it nonsensical. He (Svein Sjøberg<sup>22</sup>) is quite sceptical, as am I, that questions can be rendered free of cultural bias and translated into the many languages of PISA countries and still be the "same" questions. And some of the passages for science and math questions are so long and discursive that they obviously measure reading skills as well."<sup>23</sup>

The dissatisfaction with the PISA methodology grew in the recent years and on 5<sup>th</sup> May 2014, nearly 100 educators from around the world signed a letter addressed to Andreas Schleicher<sup>24</sup> with warning that PISA testing was killing the joy of learning. Here is the excerpt from the letter. "We assume that OECD's PISA experts are motivated by a sincere desire to improve education. But we fail to understand how your organization has become the global arbiter of the means and ends of education around the world. OECD's narrow focus on standardized testing risks turning learning into drudgery and killing the joy of learning. As PISA has led many gov-

<sup>19</sup> Mark Schneider - a former commissioner of the U.S. Department of Education's National Center for Education Statistics

<sup>20</sup> M. Schneider, *The International PISA Test - A Risky Investment for States*, Education Next, Fall 2009, p. 74.

<sup>21</sup> Gerald Watkins Bracey was an American education policy researcher. He is best known for the annual "Bracey Report" in which he analyzed current trends in education, often in opposition to prevailing educational policies of the day.

<sup>22</sup> Svein Sjøberg - Professor, Science Education, ILS, University of Oslo.

<sup>23</sup> G. Bracey, *The Big Tests: What Ends Do They Serve?* Educational Leadership, Nov 2009, 67, 3, p. 2.

<sup>24</sup> Andreas Schleicher is a German statistician and researcher in the field of education. He is the Division Head and coordinator of the OECD Programme for International Student Assessment and the OECD Indicators of Education Systems programme.

ernments into an international competition for higher test scores, OECD has assumed the power to shape education policy around the world, with no debate about the necessity or limitations of OECD's goals. We are deeply concerned that measuring a great diversity of educational traditions and cultures using a single, narrow, biased yardstick could, in the end, do irreparable harm to our schools and our students."<sup>25</sup>

Just before OECD takes actions to satisfy the demands of the signers of this open letter, Georgia is anticipating the results of PISA 2015 – the consequence of the recent and at the same time constant reforms in Georgian Education System.

## Conclusion

Firstly, it should be defined why PISA appears to be essential for Georgia. In order to investigate and analyse the consequences of compulsory education in Georgia, i.e. how properly the compulsory level of general education provides the schoolchildren (15-year-olds) with the knowledge, skills and attitudes necessary for the successful functioning in real-life, the Educational Authorities need the research analysis of certain surveys or assessments conducted on the national or international level. Such assessments give the opportunity to concentrate on the national core curriculum and content analysis. On the other hand, international research considerably increases the knowledge of various systems. The things that are invisible for the inner eye, in this case for Georgians, can be clearly visible for the outer one – foreign observers.

In addition, it becomes possible to compare the accomplishments of different countries and to calculate the formulae of the success. However, the aims and objectives that can be successful in certain countries might appear to be quite unpromising for others. Overall, to estimate all the strengths and weaknesses of Education Systems it is quite reasonable to conduct such surveys in every country.

PISA and other International tests contain considerably important information. If these data with a diagnostic feature are used for working out the education policy in an appropriate way, they can become the key instrument for gaining the favourable results in reforming the Education System.

---

<sup>25</sup> Heinz Dieter Meyer and Katie Zahedi, and signatories: An Open Letter: To Andreas Schleicher, OECD, Paris.05.05. 2014 <http://oecdписаletter.org/>

In conclusion, these are the recommendations for the coming results of PISA 2015:

- To work on solving each problem that caused the previous unfavourable results.

- To compare the Georgian and OECD reports.

- To provide critical Cause and Effect analysis.

- To concentrate on outcomes rather than on reasons or arguments in case of mean results.

- To use PISA 2015 for further progressing.

Finally, PISA 2015 should not be primary means of accountability or evaluation. If Georgia wants to improve its Education System, it should keep pace with the international development by eradicating outdated remnants of the System and by implementing new and progressive ideas.

## BIBLIOGRAPHY

- Altinok N., Diebolt C., Demeulemeester J.L., *A New International Database on Education Quality: 1965-2010*, 2013, Nov 14.
- Bloem S., *PISA in Low and Middle Income Countries*, OECD Education Working Paper, 2013, 93.
- Bracey G., *The Big Tests: What Ends Do They Serve?* Educational Leadership, Nov 2009, 67, 3.
- Blease G., *Testing Education – PISA Envy*, The Economist, 2013, Jan 19.
- Chalabi M., *The PISA Methodology – Do its Education Claims Stack up?* The Guardian, 2013, Dec 3.
- Fox J., *Are PISA scores really that important?* Dec 11, 2013. (opendemocracy.net /ourkingdom/jeremy-fox/are-pisa-scores-really-that-important)
- Howson G., *The Relationship Between Assessment, Curriculum and Society, Investigations into Assessment in Mathematics Education*, New ICMI Study Series, 1993, 2.
- Kutaladze I., *The Role of International Surveys in the Reform of Education System*, Caucasus Social Science Review, 2013, 1, 1.
- Pereyra M.A., Kotthoff H.G., Cowen R., *PISA Under Examination, Changing Knowledge, Changing Tests and Changing Schools*, Sense Publishers, 2011.
- Ravitch D., *In need of a Renaissance*, American Educator, Summer 2010.
- Schneider M., *The International PISA Test; A risky investment for states*, Education Next, Fall 2009.
- Schwab C., *The Global Competitiveness Report 2009-2010*, World Economic Forum, Geneva 2009.
- Sjøberg S., *PISA and “Real Life Challenges”: Mission Impossible?* Ed. Contribution to Hopman: PISA according to PISA. Does Does PISA Keep What It Promises? LIT Verlag, Wien 2007.
- Sjøberg S., *University of Oslo, PISA: Politics, fundamental problems and intriguing results*, English manuscript, La Revue, Recherches en Education, Septembre 2012, 14.



- Sjøberg S., *PISA and Global Educational Governance – A Critique of the Project, its Uses and Implications*, Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 2015, 11(1).
- Shukakidze B., dissertation – *The Influence of Family, School and Student factors on the Academic Literacy of schoolchildren*, Iliia State University, 2013.
- Stephen M., *PISA: Poor Academic Standards – And An Even Poorer Test*, Telegraph, 2013, Dec 2.
- Walker M., *PISA 2009 PLUS Results, Performance of 15-year-olds in Reading, Mathematics and Science for 10 Additional Participants*, ACER, 2011.
- The Government of Georgia, *The Action Plan, The Basic Data and Directions of the Country for the years of 2012-2015*, Tbilisi, 2012 (საქართველოს მთავრობა, სამოქმედო გეგმა, ქვეყნის ძირითადი მონაცემები და მიმართულებები 2012–2015 წლებისათვის, თბილისი 2012)
- OECD, *Creating Effective Teaching and Learning Environments, First Results from TALIS, Teaching and Learning International Survey*, 2009
- OECD, *PISA 2009 Results: Executive Summary*, 2010
- OECD, *PISA 2009 At a Glance*, OECD Publishing, 2010
- OECD, *PISA 2009 Results: Students On Line, Digital Technologies and Performance*, 2011, 6.
- OECD, *Education at a Glance 2014, Highlights, Better Policies for Better Lives*, 2014.
- OECD, *PISA 2012 Results in Focus, What 15 year-olds know and what they can do with what they know*, 2014.
- OECD, *PISA 2012 Results, What students know and can do, Student Performance in Mathematics, Reading and Science*, 2014, 1.
- OECD and NAEC (National Assessment and Examinations Centre), *the national report of PISA 2009*, 2013.
- World Bank, *Education Sector Policy Review: Strategic Issues and Reform Agenda*, November 2014.
- US Department of Education, *highlights from PISA 2009, Performance of U.S. 15-year-old Students in Reading, Mathematics and Science Literacy in an International Context*, National Centre for Education Statistics, December 2010.
- Open Letter to Andreas Schleicher of OECD against too much Testing, Diane Ravitch Blog, May 8, 2014.
- Malta Report: *PISA 2009+, Programme for International Student Assessment*, Ministry for Education and Employment, 2013
- UNICEF, *PISA -the Analysis of Georgian Data*, 2013.
- European Commission, *PISA 2012: EU performance and first inferences regarding education and training policies in Europe*, Dec 3, 2013.

## E-resources

- Gogokhia S., *TIMSS the embarrassing results of Georgian pupils*, 2013, May 27, <http://edu.aris.ge/news/TIMSS-qarTveli-moswawleebis-SemaSfoTebeli-Sedegebi.html>
- <http://www.onlinenews.ge/index.php?id=18161&lang=geo>
- Interview with former Minister of Education and science Dimitri Shashkin, *Georgian Education System will not finance International Surveys with low quality*. Dec 29, 2011.

- Sanadze V., *A Few Opinions about Education System*, 2012, Nov 24, [http://www.resonancedaily.com/index.php?id\\_rub=11&id\\_artc=13165&fb\\_action\\_ids=515593328464410&fb\\_action\\_types=og.likes&fb\\_source=other\\_multiline&action\\_object\\_map=%7B%22515593328464410%22%3A1405511927](http://www.resonancedaily.com/index.php?id_rub=11&id_artc=13165&fb_action_ids=515593328464410&fb_action_types=og.likes&fb_source=other_multiline&action_object_map=%7B%22515593328464410%22%3A1405511927)
- Sirota D., *How Finland became an Educator Leader*, 2012, Aug 22 (Translated into Georgian) <http://mastsavlebeli.ge/?action=news&npid=132>
- Tarkhan-Mouravi S., *East is West*, Forbes Georgia, 2014, January 10, <http://forbes.ge/news/210/East-is-West>
- What is the use of international surveys for the Education System*, Liberali (Electronic Journal), 2012, January 6, <http://www.liberali.ge/ge/liberali/articles/109098/#comments>
- Writers S., *Fifteen reasons reformers are looking to Finland*, 2012, Aug 13, <http://www.onlineuniversities.com/blog/2012/08/15-reasons-reformers-are-looking-finland/>

JORDANA GARBATI

*Wilfrid Laurier University*

BOBA SAMUELS

*Independent Scholar*

## ANALYZING STORIES FROM CANADIAN ACADEMIC WRITING INSTRUCTORS: A COLLABORATIVE AUTOETHNOGRAPHY

ABSTRACT. Garbati Jordana, Samuels Boba, *Analyzing Stories from Canadian Academic Writing Instructors: A Collaborative Autoethnography* [Analiza opowiadań kanadyjskich nauczycieli pisania akademickiego: zbiorowa autoetnografia]. Studia Edukacyjne nr 38, 2016, Poznań 2016, pp. 331-345. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-3013-7. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.38.20

Writing instruction in Canadian universities takes a variety of forms. While there are few formal departments for writing studies, many institutions do have a writing centre – a place that offers writing instruction to varying degrees. The writing centre may be housed within a department, a library, or within a student services unit. Its position within a university may indicate the degree to which writing is valued by the administrative body. The goal of our paper is to share insights into the ways that writing professionals perceive, work in, and adapt to current demands for writing instruction in higher education.

Using a collaborative ethnographic approach, three scholars at different career stages explore their experiences with writing centre work. Using data consisting of individually written reflections, our analysis revealed four major themes: (a) initial experience with writing centres, (b) community, (c) frustrations and tensions at work, and (d) mentorship. In this paper, we discuss our findings within the framework of positioning theory in order to understand how we position ourselves as scholars, mentors, and educators, and how we are positioned by others within the fields of writing studies and higher education. This study raises awareness about the value of writing centre professionals' contributions, the place of mentorship within higher education, and the support required for continued writing centre work.

**Key words:** academic writing, writing centre, autoethnography, positioning theory

Providing support to university students as they learn to write in the academy is the responsibility of a variety of informal or formal institutional units, depending on the country and university in question (see Thaiss, 2010 for an international overview of writing programming, and Russell, 2002 for a history of the development of American writing instruction). These institutional units range from individual professors within the disciplines to academic departments, student support services, and a wide variety of credit-bearing writing courses. Courses may include first-year composition, language-specific courses (e.g., English-as-a-Second-Language), discipline-specific courses (e.g., writing for biology), courses in rhetoric or oral communication, and genre-specific writing courses (e.g., grant writing for graduate students). Complicating matters, universities may offer a range of overlapping supports in either systematic or haphazard fashion.

In this paper, we explore the experiences of three writing instructors working in Canadian writing centres – a typical student writing support unit available in North American universities. Using our own stories as data, and recognizing that we each represent instructors at different stages of career progression in universities with different writing support programming, we examine the personal and administrative challenges we face as we teach university students to write effectively. We then use positioning theory<sup>1</sup> to examine how our experiences are shaped by institutional and social forces. In telling and analyzing our stories, our goal is to contribute insights into the ways that writing professionals in faculty and non-faculty positions perceive, work in, and adapt to current exigencies in university educational contexts.

## Writing Instruction in Canada

In traditional Canadian universities, writing instruction for students has yet to find a home.<sup>2</sup> While in some institutions writing instruction falls under the direction of the English Department, in other universities writing courses are grouped together in programs that may be housed in stand-alone Writing Departments or are affiliated with other departments, most often in the Faculty of Arts (e.g., Modern Languages or Communications departments). In other institutions, no formal writing courses exist, and writ-

---

<sup>1</sup> R. Harré, L. van Langenhove, *Positioning theory*, Oxford 1999, UK.

<sup>2</sup> R. Hunt, *Writing under the curriculum. Afterword/response*, [in:] *Writing centres, writing seminars, writing culture: Writing instruction in Anglo-Canadian universities*, Eds. H. Graves, R. Graves, Winnipeg, Manitoba 2006.

ing instruction is left to individual faculty members within their disciplines. Practices are varied across the country.

Likewise, where Canadian university writing centres exist, they demonstrate various organizational forms. What they typically have in common is a core tutoring function in which individual students bring their writing assignments for feedback from a writing expert.<sup>3</sup> These writing centres may be part of an academic faculty or department (e.g., an Engineering Writing Centre), or they may be paired with other student support services such as mathematics support centres and study skills centres. Most recently, the creation of a central “learning commons” is a popular variant: an institutional unit in which a number of support services are housed together, including writing tutoring, learning strategies, subject matter tutoring, and library support. Writing centres are often staffed with a variety of professional and student employees, including undergraduate student volunteers, undergraduate and graduate student paid employees, part-time and full-time staff (i.e., non-faculty members), or faculty members. Non-student employees may hold a variety of academic credentials ranging from bachelor’s degrees to doctorates in a variety of disciplines and fields usually not limited to those that are writing-related or education-related. For a more detailed description of Canadian writing centres see Graves and Graves, 2006.

Discussion about Canadian writing centres has focused on anxieties about their positioning within the academy, lack of a standard model, lack of trained instructors, need for funding, the employment status of staff, and reporting structures.<sup>4</sup> All of these issues are usually described in terms of challenges for writing centre directors and staff. Despite these challenges, it has been argued that writing centres hold growing power in universities.<sup>5</sup> By reason of their work with writers from any discipline in the university, writing centre staff inherently have the ability to raise awareness of writing issues across disciplines. These issues may be ones that are common to all or several disciplines, or ones that are specific to a discipline. In addition, writing centre workers may articulate reasons for the existence of centres regardless of curricular and institutional changes. In other words, writing is usually regarded as a necessary outcome for all students, as widely recognized

---

<sup>3</sup> M. Procter, *Talking the talk and walking the walk: Establishing the role of writing centres*, [in:] *Writing in knowledge societies*, Eds. D. Starke-Meyerring, A. Paré, N. Artemeva, M. Horne, L. Yousoubova, Fort Collins, CO 2011, p. 415-440.

<sup>4</sup> *Ibidem*.

<sup>5</sup> *Ibidem*.

both within education<sup>6</sup> and by the public.<sup>7</sup> Finally, through their work with students across disciplines, writing centre staff gain insights into academic learning patterns, knowledge which is potentially valuable across the university.<sup>8</sup> The extent to which these factors apply in the context of each university's writing centre, of course, varies. Nevertheless, most writing centre staff recognize that in order to continue to have a strong academic presence in post-secondary institutions in Canada, writing centres must maintain their position as a valuable resource for students, staff, and faculty.

### **Context for This Study: About Us and Our Writing Centres**

Three writing instructors provided data for this study: the two authors and a colleague from a university in a nearby city. Therese holds graduate degrees from the sciences and arts, and has held her current position as Communications Program coordinator and manager of the writing centre at King's University College in London, Ontario for more than 12 years. Boba holds a doctorate in education, focused on writing studies, and has more than 11 years of writing centre experience. Until the time of submission of this article, she had been the manager of the Writing Centre at Wilfrid Laurier University in Waterloo, Ontario for two years. Finally, Jordana holds a doctorate in education (applied linguistics), has worked in writing centres for four years, and currently works at the Laurier Writing Centre as the coordinator of the tutoring program.

All the writing centres in which the participants have worked are located in southwestern Ontario, Canada's most populous province. Although Canada is bilingual (French and English), the universities in this study all use English as their dominant language. Wilfrid Laurier University is a mid-sized university about 100km west of Toronto. In 2015, about 17,000 undergraduate and graduate students attend Laurier. King's University College, which is affiliated with the larger and comprehensive University of Western Ontario, is a small, liberal arts college and is located about 200km west of Toronto. Approximately 3,500 undergraduate and graduate students attend King's.

---

<sup>6</sup> K. Shultz, *Qualitative research on writing*, [in:] *Handbook of writing research*, Eds. C.A. MacArthur, S. Graham, J. Fitzgerald, New York 2006, p. 362.

<sup>7</sup> M.R. Bloom, K.G. Kitagawa, *Understanding employability skills*. The Conference Board of Canada, 1999, Available at [http://www.accc.ca/wp-content/uploads/archive/es-ce/257\\_99.pdf](http://www.accc.ca/wp-content/uploads/archive/es-ce/257_99.pdf); Holland K., *Why Johnny can't write, and why employers are mad*, 2013, November 11, CNBC, Available at <http://www.cnbc.com/id/101176249>

<sup>8</sup> M. Procter, *Talking the talk and walking the walk*, p. 415-440.

## Research Question

The research questions that guided this project were: What are our roles as writing instructors in Canadian universities? What challenges do we face in fulfilling our roles?

## Theoretical Orientation

This study was designed as a project using narrative inquiry, focusing on our subjective “biographical particulars as narrated by the one who lives them”.<sup>9</sup> The benefits of the narrative inquiry approach include the possibility for deep understanding of complex situations as details of particular stories are considered from the perspective of a variety of interpretive lenses. In writing our narratives, we began, in fact, by recounting stories of how each of us started to work in writing centres.

As we carried out analysis and coding of our stories, we drew on positioning theory<sup>10</sup> because it became clear that rather than merely identifying a particular viewpoint or common actions that occur within a group such as a university or a writing centre, we needed a framework for understanding how people position themselves, and how they are positioned, within such groups. According to positioning theory, “positions” are dynamic, rather than static “roles”<sup>11</sup>, and they may change depending on the context. People may identify with more than one position and these may be contradictory. For example, a person may hold a position of *expert* in one context, and a position of *novice* in another context. In addition, while someone may view him/herself as an expert, s/he may be not be positioned as such by others within the group.

In this study, positioning theory helps us to understand how we individually position ourselves within our institutions (e.g., as writing instructors, mentors, learners etc.). It also guides our reflection on how we may be positioned by others and by our institutions. Finally, we used positioning theory to help us think about how we position student tutors and other writing staff in our writing centres. Throughout this study, we reflected on the changing nature of the positions we hold.

---

<sup>9</sup> S. Chase, *Narrative inquiry: Multiple lenses, approaches, voices*, [in:] *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed.), Eds. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, London 2005, p. 651.

<sup>10</sup> R. Harré, L. van Langenhove, *Positioning theory*.

<sup>11</sup> J. Lave, E. Wenger, *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge 1991, UK.

## Methodology

To conduct this study, we adopted a methodology known as the collaborative autoethnography (CAE) approach<sup>12</sup>, which is defined as “engaging in the study of self, collectively” (p. 11). Using this approach, each participant contributes to the collective work in his or her own distinct and independent voice, with the result that “the combination of multiple voices to interrogate a social phenomenon creates a unique synergy and harmony that autoethnographers cannot attain in isolation” (p. 24). Autoethnography thus is ideal in this project because the three participants in the study exemplify professionals at various stages in our careers, and the opportunity to share our stories enables a “harmony” to emerge that is able to more fully capture the phenomenon of working in a writing centre than is possible through the telling of our stories in isolation.

## Methods

In keeping with the research on CAE, our methods followed an iterative process involving four main stages. First, we collected preliminary data. In this stage, each of the three participants wrote a narrative/reflection about our experiences as writing instructors in writing centres. We then shared (via email) our written narratives with one another and, individually, wrote notes and comments during our reading. Afterwards, we shared our notes and ideas about each of the reflections in a meeting via conference call. We subsequently took part in a second data collection stage. In this individual writing stage, we added supplemental information to our initial narratives and responded to some of the comments and ideas that were raised during our conference call meeting. After sharing our revised narratives, we individually coded and analysed all of our documents using an open coding technique.<sup>13</sup> Following this coding, we met again over conference call to discuss our codes and identify common themes in our analyses. The process of identifying themes followed our interest in elements from each others’ narratives. The texts thus became prompts that helped to generate themes and

---

<sup>12</sup> H. Chang, F. Wambura Ngunjiri, K.-A.C. Hernandez, *Collaborative autoethnography*, Walnut Creek CA 2013.

<sup>13</sup> M. Baralt, *Coding qualitative data*, [in:] *Research methods in second language acquisition: A practical guide*, Eds. A. Mackey, S. Gass, Malden MA 2012, p. 222-244; J. Corbin, A. Strauss, *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*, Thousand Oaks CA 2008.



clarify what was prominent in all of our accounts. In the final stage, the report writing stage, we communicated via email and met face-to-face while preparing a conference presentation on this project. We focused on critical reflection about our findings, subjecting them to scrutiny for how precisely we articulated our ideas and whether they authentically represented our previously unvoiced thoughts.

## Findings

Individual coding and group analysis of our narratives revealed four major themes: (a) initial experience with writing centres, (b) community, (c) frustrations and tensions at work, (d) mentorship.

### Theme 1: Initial Experiences with Writing Centres

As noted above, all three participants began their narrative accounts with a recount of their initial experiences at a writing centre. While perhaps unsurprising as a starting point, this theme was prominent because these recounts were obviously more than simply a starting point – they typically identified a bridge from a previous generic interest in writing or language to a specific geographic location: the writing centre. Boba, for instance, wrote, “I was taking a third-year educational psychology course with a practicum component ... [this] gave me an excuse to do something I’d been thinking about for some time: go to the writing centre and ask if they needed anyone to work for them” (Boba 1)<sup>14</sup>. Similarly, Jordana referred to the way her background provided a bridge to the writing centre: “I was put in contact with the manager [and] because of my education background, my graduate work, and my research focus in applied linguistics, working at the writing centre seemed to be quite a good fit.” (Jordana 1). In a variation of this notion that our past linked us to the writing centre, Therese recalled that it was a move *away* from the past that prompted her to go to the writing centre: “While I started to recover [from an illness,] a Guardian Angel ... suggested that I might like to volunteer at a Writing Centre” (Therese 1). In all of these recounts, the geographic space (“at the writing centre”, “to the writing centre”) was prominent.

Notably, the accounts also share a tone of good fortune or serendipity around this initial experience of coming to the writing centre. As Jordana (1) put it, “I feel that I came to writing centre work by chance.” Therese noted:

---

<sup>14</sup> Quotations are taken from text transcriptions and identified by the writer/speaker and a number indicating first, second, etc. document from that writer being referenced.

On reading my colleagues' stories, I cannot help but notice that none of us actually aimed for a career in teaching Writing - we are all there by default. So, I suppose, we have to address the question of how we actually arrived there despite coming from different backgrounds, different disciplines, and different times. (Therese 2)

Though she uses the word "default," Therese also referred in her initial account to a "Guardian Angel," a friend who suggested she go to the writing centre to volunteer. This sense that working in a writing centre was somehow a stroke of good luck and not a planned undertaking permeated each participant's narratives.

### **Theme 2: Community**

A similarly positive tone was used when discussing the second theme, that of a community found at the writing centre that was welcoming and supportive. This sense of community was strong and provided impetus to the participants to remain at the writing centre because it was seen as an environment that was good for them. "I think the supportive environment in which I worked was essential to my success. ...I met with colleagues regularly to discuss topics in writing, approaches to instruction, assessment, etc." (Jordana 1). Like Jordana, Boba also identified the sharing and collegiality of the writing centre as aspirational: "The memory of that first writing job and my experience of it as a welcoming, lively community of writers and thinkers remains for me the model and the reason for my continued work in writing centres" (Boba 1).

This sense of engagement and strength through community was not uncomplicated, however. Therese noted, "Community has not always been easy to find. When I started at my current position about 12 years ago, I cannot really say that I was truly welcomed. Some of my own department feared I would dilute Writing by taking it away from Literature" (Therese 2). In this quotation, a perceived division at King's University College between writing and literature can be used as a foundational metaphor for a division between the writing centre and the rest of the university, a frustration that is remarked upon in the next theme (below). The sense, however, that the writing centre is a place that draws people in remains: "If it were not for the wonderful and cooperative writing pros who have joined our merry band over the years, I do not think we could have survived" (Therese 1). This notion of a "merry band" - a group that perhaps comes together spontaneously, but remains together out of a shared and joyful purpose - was again prominent in the positive comments about working with colleagues in the writing centre.

### Theme 3: Frustrations & Tensions at Work

Although all three participants were enthusiastic about their early experiences in the writing centre and the community they found there, they were equally passionate about describing the frustrations they identified with their current work. Therese brought up the issue of the positioning of the writing centre and its work as problematic:

What I might term our 'humanistic agenda' has enthused and encouraged many, but we still have to be careful lest we are thought 'uppity' – as my most trusted [part-time] Prof. puts it. Many people tell us we have made massive contributions to both the intellectual and creative life at the college, but we still have to STRUGGLE for recognition and respect in some quarters. There is sometimes disparity between our imagined position ... and our assigned. (Therese 2)

Boba also commented on the frustration around the writing centre's position in the university:

The problems of the job rarely have to do with students or pedagogy. They usually have to do with administration. ...It is difficult to work in a position that is so academic when you are recognized as a staff member. ...It is difficult to do writing centre work when the university you are in doesn't value writing, except via lip service, as I would argue most universities do not. It is difficult to work with [student services] colleagues who don't understand what you do and are always on the alert against signs of your 'elitism' and identifying too closely with faculty members. (Boba 1)

These quotations highlight the sense that writing work is poorly understood by both academic staff and faculty members alike. The reason for this lack of understanding is attributed not to individual people or the institution itself, but more generally and systemically across all university contexts. In Therese's words: "There is a reluctance to accept Writing as a full-fledged discipline – we are more the unwelcome cousin than the loved sibling" (Therese 1).

This misunderstanding and denigration of writing centre work and workers results in difficulties related to employment status, staffing, and funding. Boba noted, "It is one of the downfalls of this field that writing and composition are not well-recognized in Canada in terms of tenure-track academic positions." (Boba 1). In fact, none of the three participants held an academic (tenure-track) position, nor were these available in their universities. Therese concurred that staffing was a frustration:

I am sure you can hear my bittersweet thoughts for the future. The Write Place [writing centre at King's] now employs more than a dozen Peer Tutors and four Specialists – demand for the Centre is tremendous – we are open

five days and four evenings – yet none of these positions is permanent or full-time and I am continually begging for funds. (Therese 1)

Receiving approval for faculty-level positions has also proved difficult: “We have grown to more than forty half-sections [single-term courses] – bigger than many departments, but even my requests for a limited duty position have been denied” (Therese 1). The reluctance to fund positions adequately was also extended to writing centre budgets in general, as demonstrated by Therese’s remark that, “Another goal we worked towards was exposing our students to a positive culture of writing by bringing in many famous and local writers for readings and workshops ... students have loved this... We have managed to do this with a miniscule budget” (Therese 1).

The frustrations regarding employment status and funding resulted in participants worrying about effects on the quality of work they were able to produce, primarily because of a sense of inadequate opportunities to read about developments and research in the field. As the youngest and most junior member of the group, Jordana particularly noted this concern in relation to her work. “Most days I feel qualified for this position. Some days I feel like I don’t know anything about writing. ...I try to apply what I know from research and experience ... but there is still much for me to learn” (Jordana 1). As suggested by Jordana’s remark, the frustrations associated with trying to keep up with new knowledge in the field was usually faced not with despair, but with conviction and some optimism. “I say that we must keep doing what we do best and what we know, and the quality will win out. But it is frustrating” (Boba 1).

Notably, the frustrations related to limited funding, increasing demand, lack of support from upper administration, and misperceptions of writing work were identified primarily by Therese and Boba. As managers of their respective writing centres, they had responsibility for budgets and staffing, so it is not surprising that these were the issues they identified as concerns. Jordana, on the other hand, had fewer responsibilities related to managerial issues, so her frustrations centred on the heavy workload demands and limited opportunities for personal skills development.

#### **Theme 4: Mentorship**

A strong theme around mentorship emerged from comments made by all three participants. These comments can be divided into three categories: (a) the benefits of early mentoring as a novice to the field, (b) the importance placed on mentoring others, and (c) the ongoing value of mentorship.

Jordana identified the role that actively seeking out opportunities to learn from mentors while still a graduate student played in her writing development: “Working with the two professors [during my Master’s] was

a really great opportunity for me to see how people approach writing” (Jordana 1). Similarly, Therese recognized the early mentorship she received:

“Working at two writing centres under the mentorship of two very different, but equally talented, mentors whilst teaching allowed me to reflect and observe my own philosophy and praxis” (Therese 1). These comments highlight the notion that mentorship – the personal support, encouragement, and instruction provided by a more senior colleague – is an important element in the enculturation of new members to the writing centre community. This is clearly seen in Boba’s comment:

Through Therese, I met other writing colleagues who have formed the ‘first ring’ of colleagues I turn to in my field. These are the people from my early years in writing centre work who I still call on and work with. ...I am honestly so honoured that I can count these accomplished, thoughtful people as colleagues. They have invariably been generous to me. (Boba 1)

As noted by Boba, early mentorship was recognized and repaid by continuing alliances with these colleagues.

In addition to the benefits to participants of early mentorship, comments about the importance of mentoring others were identified by all three participants. Jordana noted this responsibility and its rewards in her work:

I am now in charge of the 17 undergraduate and graduate student tutors we have employed part-time and I have really enjoyed watching them develop their tutoring skills. ... It’s a big responsibility to mentor them, to teach them, and to problem-solve with them, but it’s also very rewarding to watch them learn and teach one another. (Jordana 1)

Boba also commented on this continuing responsibility to mentor others: “As a new manager of a writing centre, I am very conscious of my role as a mentor to my new writing consultant and to our student tutors” (Boba 1).

Finally, mentorship was valued not only for its role in personal development and in enculturating people to a writing centre community, but also because it provided a defense against the problems and frustrations of writing centre work as identified in theme 3. As Boba noted,

Each of us has commented on the important role that colleagues and mentors played in initiating us to the field of writing. These colleagues are ones we continue to call on for support. It seems as though many of the frustrations and conflicts related to the low status of the field are ameliorated for us by the very strong reliance we have on each other. It feels a little bit like ‘us against the world’. (Boba 2)

This comment repeats the sense of a “merry band” identified by Therese – the notion that writing centre colleagues are set apart from other faculty

and university staff colleagues, and that this separation feels imposed on us and is one which we defend against by holding tightly to each other through strong mentoring relationships.

### Summary

Together these four themes suggest that perceptions of our roles as writing instructors evolve from initial enthusiasm and sense of mission to participation in and encouragement from a like-minded community; to rising awareness of problems and frustrations; to ongoing need for support from colleagues to deal with these frustrations.

### Discussion

This project began by asking what our collaborative autoethnographic study could identify about working in writing centres in terms of our perceived roles as writing instructors and what challenges we face in our work. Our findings suggest that the ways in which we (and potentially other) writing instructors are positioned in the university has a limiting and negative effect on our abilities to teach students to write. In particular, the comments show that we perceive ourselves as positioned outside of membership as faculty members of the university despite academic credentials that are identical or similar to that of many faculty. This perception is reinforced by the fact that few tenure-track appointments in writing exist in Canadian universities or university writing centres, and the fact that of the three participants, none of us holds a faculty position despite academic credentials and extensive experience in the field. Thus, the positioning of writing instructors as experts in written communication and pedagogy while simultaneously denying them official recognition of this status means that writing instructors may feel their positions are tenuous and always contingent, often upon the goodwill of an understanding dean or administrator. This tenuous positioning is confirmed by the practical, everyday frustrations of working with limited budgets, with limited opportunities for professional development, and oft-thwarted desires to maintain currency in the field.

Despite this marginalized positioning by others, we position ourselves as educators, scholars, and academics, making use of extensive mentoring practices to build supportive communities in which members value each other even as our external university community ignores or misunderstands us.

A comment by Boba identifies the developmental trajectory for individual writing instructors that common institutional contexts instigate:

It is interesting to see the changes in individuals that this ongoing struggle creates, if we take our three narratives as examples of a typical trajectory:

1) Excitement and uncertainty about writing in about equal measure, figuring out writing's place in the institution and our own academic lives,

2) Commitment and effort to proselytizing by spreading the 'message of writing,' taking advantage of opportunities and overcoming problems as they arise,

3) Frustration and resignation as institutional uncertainty and lack of ongoing commitment and support take their toll. (Boba 2)

This move from idealism to resignation is exemplified in the narratives of this study's three participants, who themselves approximate the three stages though their own positions as early, mid-career, and late-career writing centre professionals.

The institutional imperative that influences this developmental trajectory is not limited to this study, but is well recognized as a problem of modern universities:

Cross-curricular writing instruction goes against the grain of the modern university, with its research orientation, specialized elective curriculum, and insular departmental structure – all of which make it extremely difficult to change faculty attitudes toward writing instruction...[d]espite strong administrative support and an enthusiastic core of faculty members<sup>15</sup>...

Our narratives demonstrate some ambivalence towards faculty in other fields and disciplines – on the one hand assessing their awareness and recognition of writing expertise as negligible, yet on the other hand aspiring to faculty status ourselves.

This raises the question: Why is faculty status desirable for writing centre instructors? The answer to this, of course, is that in university contexts tenure-track faculty have clearly identified high status and benefits that are denied to writing centre workers. A case in point is that of Boba, who at the time of the writing of this article, was terminated from her position as manager of the writing centre in an effort to ameliorate the financial difficulties of the university. The decision to make her position "redundant" was later contradicted by proposals for a re-structuring that would see a nine-month contract position suggested as a viable replacement. Despite a huge outcry

---

<sup>15</sup> D.R. Russell, *Writing in the academic disciplines, 1870-1990: A curricular history*, Carbondale 1991, p. 268.

from the university community and the writing studies/writing centre community Canada-wide, a decision to reconsider this termination was not undertaken by senior administration. The tenuousness of writing centre positions, held by academically qualified staff without the protections allotted to faculty members, is clearly not merely perceived, but real.

## Implications

This study demonstrates that university writing instructors in Canada are positioned by their institutions in ways that are inconsistent with the ways that instructors position themselves. Specifically, we see ourselves as offering expertise and instruction to students that are unavailable from other university services; despite these valuable contributions, writing instructors are disempowered through our positioning in non-faculty jobs and a general de-valuing and misunderstanding of writing studies. Awareness of such disparities may provide an opportunity for universities to redress these problems and thus to improve the writing instruction available to students. One way this might be done would be for administrators to begin the process of raising awareness about writing and writing centre work by recognizing our contributions publicly. An analogy might be made to the situation faced by pre-tenure faculty members, who are sometimes viewed as being similarly underappreciated and marginalized institutionally.<sup>16</sup> Canadian researchers using a similar narrative inquiry approach to study pre-tenure faculty concluded:

Pre-tenure faculty are the lifeblood of our disciplines and of the academy. It behooves us to ask them: What is it that brought you here?...What do you hope to have accomplished and how can we help you get there? ... Listening is not enough. We must be influenced by what we hear and find ways within our own contexts to respond effectively".<sup>17</sup>

A similar conclusion might be wished by writing centre workers in Canada and elsewhere.

**Acknowledgement:** We would like to thank our colleague, Therese, for her important contribution to this project and paper.

---

<sup>16</sup> K.M. Hibbert et al., *The "Ten-year road": Joys and challenges on the road to tenure*, *Journal of Educational Thought*, 2010, 44(1), p. 69-83.

<sup>17</sup> *Ibidem*, p. 80.



## BIBLIOGRAPHY

- Baralt M., *Coding qualitative data*, [in:] *Research methods in second language acquisition: A practical guide*, Eds. A. Mackey, S. Gass, Wiley-Blackwell, Malden MA 2012.
- Bloom M.R., Kitagawa K.G., *Understanding employability skills*. The Conference Board of Canada, 1999, Available at [http://www.accc.ca/wp-content/uploads/archive/escce/257\\_99.pdf](http://www.accc.ca/wp-content/uploads/archive/escce/257_99.pdf)
- Chang H., Wambura Ngunjiri F., Hernandez K.-A.C., *Collaborative autoethnography*, Left Coast Press, Walnut Creek CA 2013.
- Chase S., *Narrative inquiry: Multiple lenses, approaches, voices*, [in:] *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed.), Eds. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, Sage, London 2005.
- Corbin J., Strauss A., *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.), Sage, Thousand Oaks CA 2008.
- Graves R., Graves H. (Eds.), *Writing centres, writing seminars, writing culture: Writing instruction in Anglo-Canadian universities*, Inkshed, Winnipeg, Manitoba 2006.
- Harré R., van Langenhove L., *Positioning theory*, Blackwell, Oxford 1999, UK.
- Hibbert K.M., Stooke R., Pollock K., Namukasa I., Faez F., O'Sullivan J., *The "Ten-year road": Joys and challenges on the road to tenure*, *Journal of Educational Thought*, 2010, 44(1).
- Holland K., *Why Johnny can't write, and why employers are mad*, 2013, November 11, CNBC, Available at <http://www.cnn.com/id/101176249>
- Hunt R., *Writing under the curriculum. Afterword/response*, [in:] *Writing centres, writing seminars, writing culture: Writing instruction in Anglo-Canadian universities*, Eds. H. Graves, R. Graves, Inkshed, Winnipeg, Manitoba 2006.
- Lave J., Wenger E., *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, Cambridge 1991, UK.
- Procter M., *Talking the talk and walking the walk: Establishing the role of writing centres*, [in:] *Writing in knowledge societies*, Eds. D. Starke-Meyerring, A. Paré, N. Artemeva, M. Horne, L. Yousoubova, WAC Clearinghouse, Fort Collins, CO 2011.
- Russell D.R., *Writing in the academic disciplines, 1870-1990: A curricular history*, Southern Illinois University Press, Carbondale 1991.
- Russell D.R., *Writing in the academic disciplines: A curricular history* (2nd ed), Southern Illinois University Press, Carbondale-Edwardsville 2002.
- Shultz K., *Qualitative research on writing*, [in:] *Handbook of writing research*, Eds. C.A. MacArthur, S. Graham, J. Fitzgerald, Guilford Press, New York 2006.
- Thaiss C., *The international WAC/WID mapping project: objectives, methods, and early results*, [in:] *Traditions of writing research*, Eds. C. Bazerman, R. Krut, K. Lunsford, S. McLeod, S. Null, P. Rogers, A. Stansell, Routledge, New York 2010.



SIEGLINDE JORNITZ

*German Institute for International Educational Research – DIPF  
Frankfurt am Main, Germany*

## **BETWEEN STIMULATION AND OVERWHELMING: REFLECTIONS ON THE USAGE OF VIDEOS FOR TEACHER TRAINING IN TANZANIA**

ABSTRACT. Jornitz Sieglinde, *Between Stimulation and Overwhelming: Reflections on the Usage of Videos for Teacher Training in Tanzania* [Pomiędzy stymulacją i przytłoczeniem: refleksja nad wykorzystaniem filmów w kształceniu nauczycieli w Tanzanii]. *Studia Edukacyjne* nr 38, 2016, Poznań 2016, pp. 347-363. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-3013-7. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.38.21

The article reflects on a pilot teacher training programme in Tanzania, where videos are used for implementing new teaching methods, but also for initiating a discourse about corporal punishment. The culture of instruction in Tanzania is strictly based on a teacher-centred approach which leaves all activity to the teacher and turns students into passive listeners. In most cases, teachers deal with up to 80 students in one classroom. Therefore, discipline is an important matter of instruction and many teachers still use corporal punishment that is widely accepted in Tanzania.

The launched training programme has the aim of implementing learner-centred teaching methods without using corporal punishment and offers Tanzanian teachers the possibility to participate in a workshop that connects these methods with subject-related topics.

In the English teaching workshop, the facilitator used filmed English lessons from a German school to discuss with the participants both the application of learner-centred methods and the absence of corporal punishment. The use of these German videos shows advantages but also limitations that are strongly related to the European versus African setting. The article discusses these dimensions on the basis of data that are generated by ethnographical observation and audiotranscripts of the piloted workshop.

**Key words:** teacher training, video analysis, learner centred methods, Tanzania

### **1. Introduction**

Within the pilot phase of a future teacher training project in Tanzania, videos are used as an instrument to initiate discussion about teaching proc-

esses. In educational contexts, videos offer the advantage of directly demonstrating how teaching methods are applied. The visual impression seems to be stronger than a textual description. Therefore videos on the one hand confirm that the application of a method or concept can be transferred into practice, and on the other hand, they can show at a glance, discursive and corporal actions that are both necessary for the teaching process.

These advantages led to the decision to use videos in a workshop on English as a teaching subject. This three-day workshop took place in July 2014 in Moshi/Tanzania as part of a pilot phase for a teacher training project, initiated and planned by a German foundation. Ten teachers from different secondary schools in the northern region of Tanzania participated in the workshop.

Teacher training is an important issue in Tanzania. The huge expansion of the secondary education sector<sup>1</sup> is accompanied by poor qualifications of secondary school teachers. Therefore, the project aims to contribute help regarding a pressing issue in the country.

After a short characterisation of the current situation of the educational system in Tanzania, the piloted workshop is presented in regard of its aim, focus and methodology. Based on these descriptions, the article will reflect the specific use of videos in this context that swings between the two poles of stimulation and overwhelming. The reflections will be discussed on the basis of empirical data that are generated by ethnographical observation and audiotranscripts of the piloted-workshop.

## 2. The situation of the educational system in Tanzania in general

Since reaching independence in 1961, education has been a central issue in Tanzania. Under the first and long-standing president Julius Nyerere (1922-1999), a former teacher himself, the country put a lot of effort into building a nation-wide and respectable educational system, which offers every citizen the opportunity to learn. Ever since these early days, education has remained on the policy-makers' agenda and it is one of the eight priority areas in a newly launched initiative called "Big Results Now", funded and supervised by the World Bank in 2014.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Twaweza Form Four Examination Results. Citizens report on the learning crisis in Tanzania, 2013, Brief No. 2, [www.twaweza.org/uploads/files/SzWENBrief2-FINAL.pdf](http://www.twaweza.org/uploads/files/SzWENBrief2-FINAL.pdf) [access: 28.03.2015], p. 3.

<sup>2</sup> See: [www.worldbank.org/en/news/feature/2014/07/10/how-tanzania-plans-to-achieve-big-reforms-now-in-education](http://www.worldbank.org/en/news/feature/2014/07/10/how-tanzania-plans-to-achieve-big-reforms-now-in-education) [access: 28.03.2015].

Like many other low-income countries, Tanzania has to face severe problems in regard of the educational system. Whereas the country can rely on massive efforts and show astonishing results in primary education (GMR 2013/14, p. 20f), it still struggles with problems in secondary education.

After seven years of primary school, students transfer to a four-year secondary school and complete by passing “[n]ational examinations [that] are designed and administered by the National Examination Council of Tanzania (NECTA)”.<sup>3</sup> Teachers have to prepare their students for this Certificate of Secondary Education Examinations (CSEE).<sup>4</sup>

According to the latest data of UNESCO’s Global Monitoring Report 2013/14, Tanzania faced a decline in its literacy rate from 82% (1985-1994) to 75% (2005-2011) of the 15- to 24-year old adults and youth.<sup>5</sup> In this age group, the total number of illiterates rose from 827.000 between 1985 and 1994 up to a total number of 2.2251.000 between 2005 and 2011.<sup>6</sup>

In the same time span, Tanzania more than doubled the transition rates from primary to general secondary education, the percentage increased from 16% in 1999 up to 41% in 2010 and led to the total enrolment in secondary education of 2.118.000 students.<sup>7</sup> In other words, 35% of the school-aged population (age group 14-19 year olds) is enrolled in secondary schools.<sup>8</sup> Compared to data from 2008, the number of students has almost doubled.<sup>9</sup>

This increase in student numbers led to an increase of secondary education institutions. According to data from UNESCO, the number changed from 365 institutions in 1990 to 927 in 2000 and rose up to 3.485 schools in 2008.<sup>10</sup>

The higher demand for secondary education opportunities invoked a corresponding higher demand for secondary education teachers. In 2011, Tanzania had a secondary school teaching staff of 80.000 teachers, of which 28.000 were female.<sup>11</sup> According to the data given in the latest Global Monitoring Report and based on headcounts of pupils and teachers, the pupil-

---

<sup>3</sup> UNESCO, *World Data on Education: United Republic of Tanzania, 2010/2011*, p. 15.

<sup>4</sup> *Ibidem*, p. 10.

<sup>5</sup> UNESCO, *Education for All Global Monitoring Report 2013/4: Teaching and learning. Achieving quality for all*, Paris 2014, p. 325.

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

<sup>7</sup> *Ibidem*, p. 368.

<sup>8</sup> *Ibidem*.

<sup>9</sup> UNESCO 2010/2011, p. 16.

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

<sup>11</sup> UNESCO 2014, p. 377.

teacher-ratio in secondary schools is 26 students to one teacher, compared to a student-teacher ratio of 11 for Central and Eastern Europe.<sup>12</sup>

Nordstrum in an additional report comes to the conclusion “that teacher numbers have not kept pace with the large gains seen in primary enrolments since 2000” and he continues that

Data on enrolment in Tanzanian teacher training colleges shows that the growth in teacher numbers can largely be attributed to the private sector, rather than government efforts. (...) Enrolment fluctuates significantly in government colleges from year to year (high of 28,000 in 2006 and a low of 16,700 in 2008) and has decreased overall. Non-governmental teacher training colleges, however, have quadrupled enrolments in four years, from 2,740 in 2006 to 10,834 in 2010.<sup>13</sup>

The increase in the number of teachers can be attributed to the private sector that invested in teacher training institutions for secondary education. However, because of the need for teachers on that educational level, “most of the newly trained educators meet only the minimum criteria for teacher qualification (i.e. secondary school plus a teaching certificate).”<sup>14</sup>

Teacher qualification is a specific problem for secondary education schools. Nordstrum notes that

there is significant variation in the gross numbers of teachers and those meeting certification requirements in the secondary phase in Tanzania: a greater proportion of primary school teachers meet qualification standards. This is in part because qualifications standards are lower for primary school teachers. In addition, important regional differences emerge in terms of where qualified teachers are employed: more urban locations such as Dar es Salaam have a greater proportion of qualified teachers (...) than more rural locations, such as the Lindi region.<sup>15</sup>

These lacking teacher qualifications are in a way connected to final examinations results of secondary school students. UNESCO reports that “schools which perform highest in the examinations are those who employ better-trained teachers, including experienced graduates.

(...) Fifty-eight per cent of all teachers who have a university degree work in non-government schools and of all B.A. and B.Sc. graduates with education degrees, 75%

<sup>12</sup> Ibidem, p. 377 and 379.

<sup>13</sup> L.E. Nordstrum, *Teacher supply, training and cost in the context of rapidly expanding enrolment: Ethiopia, Pakistan and Tanzania*, 2013, paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2013/4, Teaching and learning: Achieving quality for all, 2014/ED/EFA/MRT/PI/19, p. 18.

<sup>14</sup> Ibidem, p. 25.

<sup>15</sup> Ibidem, p. 17.

are absorbed in this sector. (...) Most teachers in secondary schools are certified and trained either as graduates or diploma holders.<sup>16</sup>

The lack of teacher training and the high enrolment rates of students in secondary education are a severe problem that is focused by many initiatives, projects and teacher training programmes in Tanzania.

### **3. Piloting a teacher training programme**

The workshop for secondary school teachers of English is part of a broader, planned project on teacher training in Tanzania, initiated by a German foundation. The main aim of the future project is to guide secondary school teachers from a strong teacher-centered approach to a more learner-centered one, and support and enable them to change the way of learning in their classrooms. This aim will be implemented by two types of workshops and a follow-up individual coaching process in each of the participating schools. One type of workshop will deal with the dissemination of learner-centred teaching methods in general. The participants learn about different ways of organising group work, debate or discussions in class, they reflect on teaching aids built with low-cost resources and get to know new instruments for evaluating students. All methods have the same aim: to stimulate and activate the students in class.

The second type of workshop is more concentrated on the subject itself. Not every activating method might be appropriate for a certain topic; therefore this type of workshop combines subject-relevant training and learner-centred methods. In line with the actual curriculum, the participating teachers will be trained in their specific subject. The project focuses on subjects that are most relevant for the final examinations, i.e. English, Mathematics, Biology, Chemistry and Physics.

Although the teachers will be given a lot of time to test their skills by preparing model lessons and trying them out with their colleagues during the workshop phases, these possibilities of experimentation and reflection will never substitute a "real world setting". Therefore, the future project will offer a coaching process, in which each participating teacher will be observed in their own school by one of the subject-related trainers. The feedback given after the observation should lead on the one hand to reflection and critical understanding of the teaching process, and on the other hand to a problem-solving atmosphere that will help to overcome several routines of

---

<sup>16</sup> UNESCO 2010/2011, p. 16 and 19; see also: UNESCO 2014, p. 246.

a strong teacher-centred approach. The coaching activity will be carried out by former teachers who have a strong background in working in an African culture.

The three modules described above will form the future project on teacher training.

Videos were used in the piloted workshop on English as a teaching subject. Ten English teachers from ten different secondary schools in the north of Tanzania participated. Before reflecting upon the use of the videos, the role of English in Tanzanian schools is briefly outlined (3.1) as well as the aspect of teaching conditions and predominant teaching methods (3.2).

### 3.1. The role of English in Tanzanian schools

English is the medium of instruction for any subject that is taught in secondary school in Tanzania except Kiswahili (world data, p. 10). It is “one of the core and compulsory subjects that is taught in all four years of secondary education”<sup>17</sup> and is “required for the Certificate of Secondary Education Examination (CSEE)”<sup>18</sup>.

But English is not only one subject among others. For Tanzanian students, English is their second foreign language besides their native (tribal) language and their first foreign language Kiswahili in which they have to learn and organise their work in secondary school. Therefore, English plays a central role and is at the same time one of the major problems teachers and students have to face, because it is not the day-to-day language, neither for the students nor for the teachers. Outside school, both use Kiswahili for communication, which means English is not practiced outside the school setting. Not surprisingly, several studies note “insufficient English language knowledge by both teachers and students”<sup>19</sup>. Teachers and students share at a certain level the same problem; both have to manage the teaching and learning process in a second foreign language that is not regularly used in the country, except in higher educational institutions and in communication with foreigners. Teachers and students alike lack strong communication skills in English. On the students’ side, this leads to “poor language compe-

<sup>17</sup> UNESCO 2010/2011, p. 15.

<sup>18</sup> Ibidem, p. 16.

<sup>19</sup> M.S. Vuzo, *Pedagogical implications of using English as the medium of instruction in teaching civics in Tanzania secondary schools*, Oslo 2002, p. 3 and 64.



tence, they fail to grasp the content knowledge presented in the English language.”<sup>20</sup>

Teachers of English have to face the significance of their subject for the whole learning process in secondary schooling. Because English is the medium of instruction for all subjects, the teachers are responsible for enabling and equipping the students with the necessary skills for learning so they can fully participate. As if this task were not difficult enough “(...) the language policy does not permit teachers to mix languages”<sup>21</sup>; because of this regulation, throughout the country schools are instructed to use English in the classroom and outside only and non-adherence might be followed by punishment.

In a Tanzanian secondary school, English as a subject more or less prepares the ground for the whole learning process. Schools need qualified English teachers who prepare their students for this process that is accompanied or framed by the restrictive ban of another language of instruction within secondary schools.



Fig. 1. Secondary School in Tanzania, 2014

### 3.2. The aspect of teaching conditions and predominant teaching methods

Tanzanian teaching conditions and predominant teaching methods are more or less common to most African schools. The regular number of stu-

<sup>20</sup> Ibidem, p. 59.

<sup>21</sup> Ibidem, p. 67.

dents per class ranges from 60 up to 80 students.<sup>22</sup> In these overcrowded classrooms, students sit in wooden or old iron benches, sequenced in rows one behind the other, all facing the blackboard. One lesson lasts 80 minutes and in most schools the teacher has no desk where he or she might place his/her teaching materials. The shortage of resources also applies to textbooks for students. In regard of the subject of English, this leads to the situation that English literature has to be taught without the original text of the novel or drama. A literature analysis has to be carried out on the basis of the teacher's re-narration.

Besides these poor conditions and the lack of resources, teaching itself is dominated by a strong teacher-centred approach. The typical Tanzanian or African lesson consists of lecturing and chorus-like confirmations by the students as well as by a fast question-answer-predominance that leaves no time for reflection or independent discussion.<sup>23</sup> Under these circumstances, the teacher is at the centre of the teaching and learning process. The latest Global Monitoring Report stated that teachers "are not trained in ways to ensure active participation in the classroom so that students understand the lesson".<sup>24</sup>

This strong predominance of teachers' lecturing is related to the challenge of keeping control over 60 to 80 students, presenting an obstacle to change to teaching methods that encourage active student participation. Harber notes that the

dominant pattern of schooling in Africa is not only often of poor quality but its processes and structures (...) usually tend to be authoritarian in nature, being characterised by hierarchical organisation, transmission teaching and teacher-centred classrooms, often reinforced by corporal punishment.<sup>25</sup>

He distinguishes three types of teachers according to their professionalism level and concludes that

the critical mass of teachers in Africa tend to operate generally at the unprofessional or restricted level of professionalism in an occupation often hampered by poor train-

---

<sup>22</sup> B. Moon, F. Wolfenden, *Teacher Education in Sub-Saharan Africa: issues and challenges around teacher resources and practices*, [in:] *Teacher education in Sub-Saharan Africa: closer perspectives*, Ed. G. Rosarii, Oxford 2012, p. 44.

<sup>23</sup> Cf. J. Ackers, F. Hardman, *Classroom interaction in Kenyan primary schools*, *Compare*, 2001, 31(2), p. 245-261.

<sup>24</sup> UNESCO 2014, p. 238.

<sup>25</sup> C. Harber, *Contradictions in Teacher Education and Teacher Professionalism in Sub-Saharan Africa: the case of South Africa*, [in:] *Teacher education in Sub-Saharan Africa*, p. 56.

ing, lack of resources, low or unpaid salaries and low levels of continuous professional development.<sup>26</sup>

Bearing these aspects in mind, the pilot English workshop had two main goals for the usage of videos. First, by showing videos of English lessons a reflection on teacher and student perspectives as two equal parts of the same process should be initiated. Secondly, the videos should help to discuss the problem of discipline and how it might be handled without using corporal punishment.

The videos are taken from a German English textbook that includes twelve English lessons filmed in a German secondary school (Gymnasium).<sup>27</sup> The first lesson is focused on listening and understanding a foreign language by distributing e.g. a sound file and exploring strategies to understand in general and specifically what is presented. The topic of the lesson is a description of London for foreigners (DVD: C1, Klasse 7 = form I in Tanzania).<sup>28</sup> The second lesson presented during the workshop is concentrated on the competence and performance of reading English and development of strategies to understand or find out the meaning of unknown words. The topic of this lesson is a visit to New York (DVD: C4; Klasse 8 = form II in Tanzania).<sup>29</sup>

Both videos are presented to the Tanzanian group of teachers and built the starting point of further discussions on teacher action and students' perspectives. These discussions seem at the first sight very fruitful and lively. The videos initiated a reflection on the process of teaching and learning, but this process oscillated between stimulating and overwhelming. These two aspects will be elaborated in the following. The reflections are based on ethnographical observation notes during the pilot workshop and interviews of workshop participants conducted by the author.

#### 4. Stimulating aspects of video usage

The usage of the two videos of English lessons in a German secondary school had the effect that the Tanzanian teachers were able to see how learner-centred methods are applied in the real context of schooling. Before this, they had taken part in many presentations and lectures about these

---

<sup>26</sup> Ibidem, p. 60.

<sup>27</sup> E. Thaler, *Englisch unterrichten*, Berlin 2012.

<sup>28</sup> Ibidem.

<sup>29</sup> Ibidem.

methods. At their home school, some of the teachers might have initiated co-teaching lessons or collegial observations. Therefore, the filmed lessons broadened the scope of illustrating how the new methods could and should be applied.

Not only the aspect of application was stimulating, but the videos evoked secondly a mirror effect. By watching another teacher acting in the classroom, the Tanzanian teachers could easily replace the observed teacher by themselves. The Tanzanian teachers got the impression that it is feasible to apply a certain method. The mirror effect helped to transfer an unfamiliar method into practice.

As a third stimulating aspect, the videos offered the chance to move from the teacher perspective to the students'. As many talks, interviews and observations show, Tanzanian teachers are not used to taking the students' perspective into account. The relationship between teacher and student is in most cases hierarchical and based on the teacher's authoritarian role. This authority is not often founded in a profound and broad knowledge of the subject or a strong professional understanding. Like Harber states, most African teachers lack "autonomous and independent judgement to reflect on what they are doing".<sup>30</sup>

The videos and the guided discussion by the workshop trainer forced the Tanzanian teachers to watch out for what the students are doing, how they respond to the teacher's instructions and how the students work on the given tasks. In one of the filmed lessons the teacher introduced several strategies to work on the meaning of unknown words. The Tanzanian teachers observed that the teacher's instructions were linked directly to the actions of the students; because they tried these strategies out – some did well, some failed. In the discussion with the Tanzanian teachers, they stressed the way the German teacher helped the students and how the students accepted this help as a strategy to learn the foreign words.

The video underlined the fact that every action on behalf of the teachers has an impact on the students' actions. The visual stimulus helped to underline that a professional teacher has always to ask which reactions or effects his own actions cause.

By making the Tanzanian participants focus their observations on the student, a stimulating effect was evoked and they saw in which ways actions are interdependent. While this might be a trivial fact, in the process of teaching and learning the professional view implies the reflection of both sides. Watching the videos, the teacher is relieved from acting and free to focus

---

<sup>30</sup> C. Harber, *Contradictions in Teacher Education and Teacher Professionalism*, p. 60.

also on the student's side. The discussions about the videos underlined how difficult it is for Tanzanian teachers to reflect what the students learn and not only what the teacher has to teach. The videos put both perspectives in the centre and forced the Tanzanian teachers to see their interdependence.

The Tanzanian participants noticed – fourthly – the following aspects of the presented lessons. They remarked that:

- The filmed teachers let the students brainstorm a specific word;
- Students are allowed to talk freely;
- Students share their understanding of a word without a comment from the teacher;
- The teacher is able to accept the student's ideas;
- The teacher masters the time management of the lesson;
- The teacher tries to involve the students;
- Students switch into German when they work in pairs or small groups (contributions are taken from the ethnographical notes and audio transcripts of the author).

The mentioned aspects stress in a specific way the unfamiliar relationship between teacher and student. The remarks show that the independent and free speaking of students is linked to the way the teacher organises the work of the students. The learner-centred approach leads to an open discussion in the classroom where the students express their ideas and opinions without fear. The brainstorming method is accompanied with the fact that the teacher accepts any contribution from the students. Even when he or she corrects a student's pronunciation or phrasing, this never means blaming or reproaching the student, but helping him or her to learn. And it is the teacher's task to plan the lesson and organize it. This included a time management for the different exercises and tasks that are assigned during a lesson.

For Tanzanian teachers, it is not common to plan a lesson carefully; most of them do not prepare the lesson in a proper way. As long as a lesson is dominated by lecturing, planning is not even necessary, but when the teacher moves to participatory methods then he or she has to prepare exercises, worksheets etc. in advance, to present a different structure of a lesson.

The participants of the workshop were stimulated by looking at teachers in the videos that show an impressive time management in running the lesson. The participants also observed that the students switched to German during group work; but they also noticed that they talked about the exercise. The so-called "code-switching" (Oslo, p. 3f) is observed as an accepted change that helps the student to solve the tasks. In one of the filmed lessons, the teacher as one of several strategies to grasp the meaning of an unknown

word suggests thinking of similarities between German and English words. The switch from English as a foreign language to German as the native one is introduced by the teacher as an accepted strategy to get the meaning of unfamiliar words. But this strategy is not easily transferable into the Tanzanian context because – as one participant mentioned – Kiswahili and English are more or less distinct languages, which have only a few words in common. Therefore for Tanzanian students it is much harder to learn English because of the different language structure.

But even if the transfer of this specific method that the filmed teacher presents his students is not applicable, the Tanzanian participants were astonished about the fact that the switch of language is not taken as a signal of indiscipline and therefore students are not criticised or reprimanded.

The videos showed these various aspects of teaching as an integral part of the teaching and learning process. They presented a different teacher-student-relationship and another professional understanding which is grounded in an understanding that the main task of a teacher is to help students to learn and to enable them to understand by asking questions, expressing their own ideas and discussing different opinions.

The possibility to watch realistic, visual presentations of English lessons from Germany had a strong impact on many participants to encourage them use activating and learner-centred methods in the classrooms. They appreciated watching how the formerly presented methods were applied.

The videos raised also the topic of discipline in class, but the facilitator had to push the discussion to the topic of corporal punishment. Though the Tanzanian participants were aware of the absence of corporal punishment in the videos, they strongly argued in its favour as an appropriate instrument of education in the Tanzanian context.<sup>31</sup> Even if they remembered the pain from their own school years, they accepted and practised caning in their classes. Some of the workshop participants tried to make its use more transparent for their students by giving them three opportunities to learn for a test or by announcing the week of assigning the test in advance. But they all stated that corporal punishment is necessary as long as the students do not learn without fear of the punishment.

Moreover, the teachers act in line with Tanzanian law. Even in the latest report on corporal punishment in Tanzania, the government stated that “caning of miscreant students in schools is viewed as a legitimate and ac-

---

<sup>31</sup> Cf. *ibidem*, p. 61.

ceptable form of punishment in Tanzania".<sup>32</sup> Therefore, the videos contributed quite well to the discussion on corporal punishment as a model of absence, but there is still a long way to go before corporal punishment is denied use.

## 5. Overwhelming aspects of video usage

Watching and discussing the videos of filmed English lessons offered not only stimulating aspects but led also to overwhelming ones.

The main overwhelming aspect concerns the conditions of teaching that are directly visible by watching the lessons. The Tanzanian teachers - even if they did not comment much on it - were directly aware of the richness of resources teachers and students in Germany can rely on. At one glance they see the smaller number of students in class, the proper school furniture that includes not only a desk for every student but also a proper desk for the teacher, the cleanness of the classrooms, the friendly behaviour between teacher and students, the resources for both which include a textbook for every student, enough paper to write on, a cd-player to present audio files, photocopied worksheets etc. A long list of differences can be drawn between a Tanzanian and German classroom and in every second, the videos stress this difference. Thereby, the rich are separated from the poor and not one culture from another. The different conditions of teaching did not hamper a fruitful discussion but the videos had the effect of showing the Tanzanian teachers the economic superiority. The workshop facilitator had to guide the participants to the structural factor of the teaching process that is presented in the videos and to exclude the conditions of teaching from the discussion. The idea was to convince the Tanzanian teachers that the application of learner-centred methods does not depend on the richness of resources but on the way a lesson is planned.

The visual presentation of these conditions of teaching is a dominant factor that had a direct effect on the participants. The discussion stressed the importance of resources. In their opinion more teaching resources could help them to much better handle the teaching and learning process. The economic wealth that is presented in the videos had also the implication of hindering rather than stimulating professionalism.

---

<sup>32</sup> Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children: Corporal punishment of children in the United Republic of Tanzania, February 2014, [www.endcorporalpunishment.org/pages/progress/reports/un-rep-tanzania.html](http://www.endcorporalpunishment.org/pages/progress/reports/un-rep-tanzania.html) [access: 28.03.2015], p. 7.

Another overwhelming aspect of the video lies in the flow of the filmed lessons. Although the author of the textbook and videos confirms the authenticity of the school lessons presented, the quietness of the classes and the uninterrupted flow of the lessons created the impression of slightly faked school videos. From diverse empirical studies, we know how much effort teachers have to invest in maintaining classroom discipline or how long it takes until the students start to work on the exercises, but in the displayed lessons the classes are cooperative, ready and eager to take part in the lesson, and the teachers are friendly, calm, supportive and willing to explain.

By watching these videos and their presentation as realistic lessons, the Tanzanian teachers got the impression that these examples could be taken as the normal and regular way of teaching and learning in Germany. The visual presentation stresses the aspect that all lessons in Germany are run this way and the teachers do not struggle. The lessons were presented as a blueprint to the Tanzanian teachers which they should try to copy. The flow of the lessons is so impressively displayed by the videos that they create an overwhelming effect. The visual presentation broadens the gap between the Tanzanian workshop participants and the German facilitator. Not discussions were initiated that reflect on general structural problems, which are characteristic for both countries, but the German example is shown as a solution to the problems Tanzanian teachers have. In that way, the videos had a colonialising effect which the facilitator tried to handle by addressing the Tanzanian participants as colleagues who share the same problems. The visually suggested dominance stresses differences in conditions *and* the better teaching qualifications, and leaves the Tanzanian observers behind as “unskilled professionals”.

How strong this impression on the participants was, was expressed by one participant’s wish to show these videos to his students. Asked for his reasons, he said that he wanted the students to know how they should behave and contribute when learner-centred methods are applied. He was not convinced that by changing the way of teaching and by organising different ways of learning the students’ participation would automatically change. He thought that presenting them a model for their behaviour in school, he might get a stronger commitment of the class for his way of teaching. Therefore the overwhelming aspect of the German lessons includes teachers *and* students, because the videos were taken as role models.

Using videos from different economic backgrounds for teacher training requires negligence of the colonialising aspect and a focus on the aspect of teaching itself. To focus the discussions on the structural aspects of the teaching process also displayed in the videos, a strong facilitator was needed who could bridge the gap that the videos provoke.



## 6. Conclusion and Perspectives

The use of videos of filmed lessons in an African teacher training context had a lot of advantages that support the change of teaching methods from a strong teacher-centred to a participative and discursive learner-centred approach. Within a culture that is less influenced by writing and books<sup>33</sup>, images and films are closer to the principle of understanding. The visual presentations helped the participants to explain new concepts and their application in practice. They show immediately what a concept might mean.

For the facilitator of the workshop, the videos made it possible to focus also on the student's perspective. It is a challenge for Tanzanian teachers not only to teach what is written in the curriculum, but to organise learning by asking how the students' learning process could be stimulated and encouraged.<sup>34</sup> It is necessary to develop a professional view to bear in mind a student's level of understanding. The videos underlined the interdependence of teacher's and students' actions.

Yet, the presentation of a strong learner-centred approach did not automatically lead to a discussion on the topic of discipline in class and corporal punishment. The facilitator of the workshop had to raise the question if learner-centred methods of teaching could help prevent corporal punishment. The Tanzanian teachers agreed to the fact that corporal punishment is not an optimal instrument of teaching, but they all argued for it as a possible means. They underlined the fact that many students do not learn, they are lazy in the teachers' opinion. Some teachers explained that they give students a chance to prepare for a test more than once, but after three times they had to beat them to make them learn. In interviews outside the workshop Tanzanian teachers stressed that they knew that for Europeans corporal punishment is not an adequate instrument, but for the Tanzanian society it is, because also in families corporal punishment is an accepted means of upbringing. The teachers view themselves as in line with this shared value and the law. The videos helped to discuss the topic but Tanzanian teachers are aware of different opinions on corporal punishment in the two continents and try to respond friendly without being persuaded that the demonstrated kind of education would be sufficient for their context.

Stimulating effects of videos for teacher training in Tanzania are accompanied by overwhelming ones that mostly concern the economic difference

---

<sup>33</sup> Cf. Ch. Adick, *Bildung in Subsahara-Afrika*, [in:] *Bildungsentwicklungen und Schulsysteme in Afrika, Asien, Lateinamerika und der Karibik*, Hg. Ch.A. Münster, Waxmann (Historisch-vergleichende Sozialisations- und Bildungsforschung), 2013, 11.

<sup>34</sup> Cf. C. Harber, *Contradictions in Teacher Education and Teacher Professionalism*.

between the two countries. A colonialising effect could not be prevented, because the videos quite powerfully illustrated the far-better conditions of teaching in Germany. This difference led sometimes to a shift from discussing the way how the presented teacher organises the learning process to the predominance of the resources the filmed teacher can rely on. It was the task of the facilitator of the workshop to force the participants not to take the better conditions as an excuse for the predominant teacher-centred way of teaching in Tanzanian classrooms.

The videos showed lessons that were perfectly carried out and led to the fact that they were presented as a role model for the Tanzanian teachers. The visual presentations strengthened the impression that German teachers are a lot more professionalised than the Tanzanian ones and have no problems with the teaching process or the students. The lack of problematic scenes or difficulties evoked an overwhelming effect which left the Tanzanian teachers perceiving themselves as “unprofessional”.

The problematic effects of using videos in teacher training within an African context lead to a discussion of the negative results of borrowing and lending programmes and methods.<sup>35</sup> The transfer of methods that are quite established in the European, Western or developed context is accompanied by problems that emerge in the new context. As a study on a teacher exchange programme between Ireland and Uganda showed, the “experience of being a cultural stranger in another country”<sup>36</sup> that was initiated in the pilot workshop by presenting filmed lessons, was highly estimated by the Tanzanian teachers. The visual presentation intensified the impression and argumentation for the use of learner-centred methods. The filmed teachers function as an applied model.

But the adaptation to the new context has to be reflected carefully. Within the English teaching workshop, the facilitator was exceptionally aware of the problematic aspects and because of his long-term experience he could react and guide the discussions in an adequate way.

The presentation of lessons from Germany could be improved by showing not only perfectly run lessons but also those where the teacher struggles with several types of difficulties. Another possibility would lie in the use of

---

<sup>35</sup> Cf. G. Steiner-Khamsi, *Understanding Policy Borrowing and Lending. Building Comparative Policy Studies*, [in:] *Policy borrowing and lending in education*, Eds. G. Steiner-Khamsi, F. Waldow, London-New York 2012, p. 3-17.

<sup>36</sup> Kieran et al., *Teacher Educator Exchange Partnership in Uganda and Ireland: closer perspectives on teacher education in sub-Saharan Africa*, [in:] *Teacher education in Sub-Saharan Africa*, p. 246.

videos from African classes. This option takes the African context first, puts their own conditions on top of the reflection process and helps to stimulate African teachers to take their own professionalising process into their own hands – but this would altogether be another workshop.

## BIBLIOGRAPHY

- Ackers J., Hardman F., *Classroom interaction in Kenyan primary schools*, Compare, 2001, 31(2).
- Adick Ch., *Bildung in Subsahara-Afrika*, [in:] *Bildungsentwicklungen und Schulsysteme in Afrika, Asien, Lateinamerika und der Karibik*, Hg. Ch.A. Münster, Waxmann (Historisch-vergleichende Sozialisations- und Bildungsforschung, 2013, 11.
- Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children: Corporal punishment of children in the United Republic of Tanzania, February 2014, [www.endcorporalpunishment.org/pages/progress/reports/un-rep-tanzania.html](http://www.endcorporalpunishment.org/pages/progress/reports/un-rep-tanzania.html) [access: 28.03.2015].
- Harber C., *Contradictions in Teacher Education and Teacher Professionalism in Sub-Saharan Africa: the case of South Africa*, [in:] *Teacher education in Sub-Saharan Africa: closer perspectives*, Ed. G. Rosarii, Symposium Books, Oxford 2012.
- Kieran P., Hinchion C., Kaije D., Kyambadde R., Bradley P., *Teacher Educator Exchange Partnership in Uganda and Ireland: closer perspectives on teacher education in sub-Saharan Africa*, [in:] *Teacher education in Sub-Saharan Africa: closer perspectives*, Ed. G. Rosarii, Symposium Books, Oxford 2012.
- Moon B., Wolfenden F., *Teacher Education in Sub-Saharan Africa: issues and challenges around teacher resources and practices*, [in:] *Teacher education in Sub-Saharan Africa: closer perspectives*, Ed. G. Rosarii, Symposium Books, Oxford 2012.
- Nordstrum L.E., *Teacher supply, training and cost in the context of rapidly expanding enrolment: Ethiopia, Pakistan and Tanzania*, 2013, paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2013/4, Teaching and learning: Achieving quality for all, 2014/ED/EFA/MRT/PI/19.
- Steiner-Khamsi G., *Understanding Policy Borrowing and Lending. Building Comparative Policy Studies*, [in:] *Policy borrowing and lending in education*, Eds. G. Steiner-Khamsi, F. Wallow, Routledge, London-New York 2012 (World yearbook of education, 2012).
- Thaler E., *Englisch unterrichten*, Cornelsen, Berlin 2012.
- Twaweza Form Four Examination Results. Citizens report on the learning crisis in Tanzania, 2013, Brief No. 2, [www.twaweza.org/uploads/files/SzWENBrief2-FINAL.pdf](http://www.twaweza.org/uploads/files/SzWENBrief2-FINAL.pdf) [access: 28.03.2015].
- Understanding Children's Work (UCW) Programme, Educational Attainment and employment outcomes, 2013, paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2013/4, Teaching and learning: Achieving quality for all, 2014/ED/EFA/MRT/PI/25.
- UNESCO, World Data on Education: United Republic of Tanzania, 7<sup>th</sup> edition, 2010/2011.
- UNESCO, Education for All Global Monitoring Report 2013/4: Teaching and learning. Achieving quality for all, Paris 2014.
- Vuzo M.S., *Pedagogical implications of using English as the medium of instruction in teaching civics in Tanzania secondary schools*, University of Oslo, Oslo 2002.



TAMAR MANJAVIDZE

*Adam Mickiewicz University  
in Poznan*

## UNIVERSITY REFORMS IN THE CONTEXT OF THE BOLOGNA PROCESS

ABSTRACT. Manjavidze Tamar, *University Reforms in the Context of the Bologna Process* [Reforma uniwersytetu w kontekście Procesu Bolońskiego]. *Studia Edukacyjne* nr 38, 2016, Poznań 2016, pp. 365-376. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-3013-7. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.38.22

Georgia, a former Soviet Union state, has undergone a lot of political, social, economic and of course educational changes. This article shows how Georgia's higher education system has developed after the collapse of the Soviet Union. As an independent country, Georgia has started developing a free nation with a new type of the education system. The government of Georgia chose the European system of higher education and their major aim was to become a part of the Bologna process. Reforms made in Georgian higher education system have been essential for the country and indeed a lot has changed since the starting period. Georgia managed to hold unified national entry exams and has implemented the ECTS system; there are modern curricula that meet the requirements of European standards. etc. But still, even though a lot is being done, a lack of funding, outdated teaching methods and old facilities in some universities are still unresolved problems.

**Key words:** Georgian higher education reform, European system of higher education, Bologna process, unified national entry exams, post-Soviet higher education

Georgia, as the former Soviet Union country has undergone a lot of political, social, economic and of course educational changes. In this article, we will focus on changes in Educational system, namely, in higher education. This article will cover the period after the Soviet Union up to present and will pay major attention to Bologna process and its influence on Georgian Higher Education.

During the Soviet period, education was centralized and the whole teaching process was coordinated by Kremlin. Even scientific works had to be agreed and approved by Kremlin – the Soviet authorities.

After the collapse of the Soviet Union, Georgia became the independent country and started developing free nation with the new type of education system. Of course, after being a part of the Soviet Union for such a long time, it is obvious that it was not easy for Georgia to choose and implement the suitable system of education. Namely, this can be the reason that the Georgian Educational system has changed several times to improve and tailor the system that will best suit the country.

It was hard task for Georgian Higher Education authorities as changes and reforms contained numerous challenges. It was important to combine the existing system and the new one in an effective way. As the country was in the transitional period from totalitarian system of government to democratic System of government, several things were to be taken into consideration, such as: national values, local market demands, peculiarities of the country, etc. It was important to keep strong and good ways of the existing system as copying the new one exactly will not give much of an effect.

The first thing to be changed was the way education was understood in the Soviet period. Critical thinking was not considered as the part of the learning process. The process was merely the one of memorizing different subjects, without penetrating into details or discussing some issues. Accordingly, people were taught to believe everything they read in books without critically approaching everything they heard. We can call it the part of “politics of the Soviet Union”, as people having well developed skills of critical thinking and well-grounded argumentation might have become real threat for the government, as they would be difficult to convince or to have influence on.

The education system of the Soviet Union was giving students “pure” knowledge and people were made to be carriers of that knowledge. However, the students were “fed” only with materials suitable for the Soviet System. Unfortunately, borders were closed for students and they had books which were printed within Soviet Countries or approved by the Soviet Authority.<sup>1</sup> [p 3]

However, after gaining independence, Georgia needed citizens with strong professional as well as personal skills. Being into the new era of life Georgia faced the fact that immediate changes were to be made in the Higher Educational System in order to have suitable professionals tailored for the globalizing world.

---

<sup>1</sup> See: *The Union of Studying and Research in Georgian Universities – European Dimension of the reform*, Lela Samniashvili, Georgian Electronic Scientific Journal: Education Science and Psychology, 2008, 2(13), p. 3-8.

The government, Georgia got after the Rose Revolution, turned out to be extremely pro-European and of course, they wanted to implement the European system of education. Their major aim was to become the part of the Bologna process.

Europe began creating unified system of higher education in 1999. Many of the countries started implementing it immediately after they have signed the Bologna Document.

"In June 1999, as many as 29 European ministers in charge of higher education had subscribed to similar aims. They signed the 'Bologna declaration', expressing their intention to build a "European area of higher education" and to achieve "greater compatibility and comparability of the systems of higher education" in order to "promote citizens' mobility and employability" and increase "the international competitiveness of the European system of higher education".<sup>2</sup> [p 511]

"By 2010, the main aim of the Bologna Process was to put in place a European Higher Education Area, as stated in the Leuven/Louvain-la-Neuve Communiqué, the main priorities for the next decade are:

1. Social Dimension
2. Lifelong learning
3. Employability
4. Student centered learning
5. Education, research and innovation
6. Mobility
7. Data Collection
8. Multidimensional transparency tools
9. Funding."<sup>3</sup> [p 1]

Bologna Declaration stated the following objectives:

- "adoption of a system of easily readable and comparable degrees;
- adoption of a system essentially based on two main cycles, undergraduate and graduate;
- establishment of a system of credits - such as in the ECTS;
- promotion of mobility by overcoming obstacles to the free movement of students, teachers, researchers and administrative staff;
- promotion of European co-operation in quality assurance;

---

<sup>2</sup> *Change of Degrees and degrees of change*, Johanna Katharina Witte, 7 July 2006, [www.cheps-secretariaat@bbt.utwente.nl](http://www.cheps-secretariaat@bbt.utwente.nl)

<sup>3</sup> National Center for Educational Quality Enhancement [Online Source] <http://eqe/eng/static/71/higher-education/bologna-process> [accessed: 12.04.2015].

- promotion of the necessary European dimensions in higher education.”<sup>4</sup>

“The Bergen meeting confirmed the shift from future plans to practical implementation; in particular it was marked by

- the adoption of an overarching framework of qualifications for the European Higher Education Area and with a commitment to elaborating national qualifications frameworks by 2010 – as well as to having launched work by 2007;

- the adoption of guidelines and standards for quality assurance and the request that ENQA, the EUA, EURASHE and ESIB elaborate further proposals concerning the suggested register of quality assurance agencies;

- the further stress on the importance of the social dimension of higher education, which includes – but is not limited to – academic mobility;

- the necessity of improving interaction between the European Higher Education Area and other parts of the world (the “external dimension”);

- the growing importance of addressing the development of the European Higher Education Area beyond 2010.”<sup>5</sup>

According to the Bologna requirements, Higher Education has three cycles.

The first cycle, Bachelor, conveys no less than 240 ECTS. The duration of the program is 4 years, but the student can lengthen it for two more years, but in this case, he/she has to pay tuition fee him/herself, as the national grant obtained is considered to be paid only during 4 years.

The second cycle, Master - 120 ECTS. The duration of the program is 2 years. Person whose education is equal to the Bachelor’s Degree can continue studying at this level. The goal of this cycle is to prepare people for future scientific or academic work. The most popular Master’s programs in Georgia are Business Administration (MBA) and Law (LLM).

The third cycle, Doctorate – no less than 180 ECTS. The duration is three years, but certain Universities have longer period as well. Anyone having Master’s degree or any degree equal to Master’s can study at this level.

According to this scheme, student has to collect no less than 60 ECTS per academic year.

As we have already mentioned, “World cataclysms and unplanned changes in development of countries, whose changes hardly can be predicted, have elaborated a “new” role for education. A person should not

---

<sup>4</sup> Council of Europe [Online Source]  
[http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/EHEA2010/BolognaPedestrians\\_EN.asp#P15\\_226](http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/EHEA2010/BolognaPedestrians_EN.asp#P15_226) [accessed: 12.04.2015].

<sup>5</sup> Ibidem.



only accumulate sound knowledge and experience but, first of all, master the skills that can easily get a person accustomed to different changes and unexpectedness, the meaning of education not concerning establishment of a concrete person, but appraise the role of education in development of the whole society.”<sup>6</sup> [p 464]

So to sum up the aims of the Bologna Process, we can assume that its goal was creating a European Higher Education Area and to promoting the European system of higher education worldwide.

“The aspiration for achieving this is 2010, although the transformational Bologna Process will continue in some form after that date. The key areas the process is focusing on to achieve its aim are:

- to remove obstacles to student and academic mobility – within Europe and to students from outside

- to adopt a three-cycle European HE system – at Bachelor, Masters and Doctoral level – to simplify comparison between qualifications across Europe to achieve greater transparency. This would be aided by the establishment of a European Credit Transfer System (ECTS) and the adoption of the Diploma Supplement

- to improve quality and ensure standards of higher education in Europe by cooperating in quality assurance at European level.”<sup>7</sup>

In this article, we aimed to focus on how several essential points of Bologna process were implemented in Georgia and what influence it had on Georgian Higher Education system.

Changes and reforms in Georgian higher education started in 1999, when “the Georgian Ministry of Education started implementing Georgian Education System Realignment and Strengthening program funded by the World Bank. Within the framework of the program, the Ministry set up the assessment component. The staff of the component was sent to CITO, an assessment center, the Netherlands, where they did the professional training and participated in preparing the program.”<sup>8</sup>

The following goals were set for Higher Education:

- “To promote development of Georgian and the World cultural values, orientation towards the ideals of democracy and humanism essential for the existence and development of a civil society.

---

<sup>6</sup> *Innovation, High Technology Sectors, Higher Education and Human Capital: Education System Reforms in Georgia*, Megi Kurdadze, Springer, June 2010, p. 464-470.

<sup>7</sup> Bologna Process & Strategic Changes: [www.jiscinfonet.ac.uk/bologna-process](http://www.jiscinfonet.ac.uk/bologna-process) [accessed: 09.04.2015].

<sup>8</sup> National Assessment and Exam Center [Online Source] <http://www.naec.ge/about-us/history.html?lang=en-GB> [accessed: 20.03.2015].

- To satisfy requirements of one's personal interests and capabilities in obtaining proper higher education to raise the level of one's skills and continuous professional development opportunities.

- To realize personal potential, develop creative skills, train competent persons capable of satisfying modern requirements, provide for competitiveness of graduates on domestic and international labour markets, and offer to and interested person (persons) high quality education that meets the requirements of the student community and general public.

- To train and retrain new research personnel in order to ensure sustainability of the country's development and higher education system itself, to create, maintain and develop favorable conditions for research.

- To encourage mobility of students and academic personnel of higher education institutions."<sup>9</sup>

It is noteworthy that Georgia did not have much time to achieve these goals, as the country had to rapidly recover from the "wounds" left by the Soviet period. Being the part of the Soviet Union played a huge role in the development of the Georgian Educational System. It was very hard to get rid of all those fallacious features that Georgia inherited from the Soviet Union. It is also worth mentioning that constant revolutions, wars, unstable political or economic situation Georgia has undergone after becoming independent left some "scars" on the educational system. Thus, achieving the goal of becoming a part of the process was quite difficult for Georgia as there were still a lot of "preparatory" tasks to be fulfilled. Entry exams were under the influence of some important educational authorities and, accordingly, were considered as one of the most corrupted sphere. Bribery prevented many gifted people from being enrolled in the Universities and, consequently, Georgia has lost thousands of good professionals of different fields.

But rapid reforms started when National Movement Party won elections. "After the Rose Revolution, Georgia started a completely new era of development. The political force that came to rule the country was doing its best to prepare the country for future integration with the European Union. This is the reason of fundamental changes in the higher education system. "Systemic reforms of Higher Education that started in 2004, aimed to destroy the remains of Soviet Educational system and to become integrated with European System."<sup>10</sup> [p 3]

---

<sup>9</sup> National Center for Educational Quality Enhancement [Online Source] <http://eqe.ge/eng/static/69/education-system/higher-education> [accessed: 20.03.2015].

<sup>10</sup> *Strategic development of Higher Education and Science in Georgia*, Tbilisi 2013.

Georgia made significant changes in the “Law on Higher Education” in 2004. According to the law, Georgian Parliament and Government define the national policy in the Higher Education system, but the Ministry of Education and Science brings them into action. On its hand, the Ministry issues regulations and the rules for the departments of the Ministry as well as for the Higher Education institutions in order to bring the points of the policy into the action.”<sup>11</sup>

Georgian Government decided to implement Unified National Exams in higher education entry system in order to free this field from the existing corruption. The first unified national exams were held in 2005 and it proved the correctness of the decision. This system of entry exams made the admission process transparent, fair and freed this sphere from corruption.

“In 2001, a nationwide piloting of the Examination tests was carried out in all three subjects. In 2002, the National Examinations were carried out in Georgia for the first time. In 2003, new centralized examinations were piloted in two regions of Georgia.”<sup>12</sup>

Government also changed the way higher educational institutions were financed. The notion “free education” was transmitted in a more flexible “grant system”.

“Currently, public Higher Education Institutions rely on two sources of income – tuition fees and state subsidies. Tuition fees are payments by students, while state subsidies represent grants awarded to students. Public and private universities have different income sources. Higher Education Institution’s only funding from the government is via state-funded grants awarded on the ability test to qualified students. Private universities’ annual tuition fees are at least twice as high, and therefore, grants can only partially cover student costs.”<sup>13</sup>

Reforms made were timely and effective. Changes made moved Georgian higher education to the new step. According to the responses from students and academic staff were very positive. As Mr. Nikoloz Akhalaia states in his article “Higher Education in Georgia. Room for Growth” – “By intro-

---

<sup>11</sup> *Higher Education System in Georgia*, Prof. David Narmania, <http://www.nplg.gov.ge/gsd/cgi-bin/library.exe?e=d-01000-00---off-0ekonomik--00-1--0-10-0--0-0---0prompt-10--..4---4--0-11-11-en-10---10-help-50--00-3-1-00-0-00-11-1-1utfZz-8-00-0-11-1-0utfZz-8-10&a=d&c=ekonomik&cl=CL1.4&d=HASH01102d428fe5f220a31b5580.6.1> [accessed: 01.03.2015].

<sup>12</sup> National Assessment and Exam Center [Online Source] <http://www.naec.ge/about-us/history.html?lang=en-GB> [accessed: 20.03.2015].

<sup>13</sup> *Higher Education in Georgia. Room for growth*, Nikoloz Akhalaia 08.01.2015. [http://georgiatoday.ge/article\\_details.php?id=13096&cat=Politics&verson=748](http://georgiatoday.ge/article_details.php?id=13096&cat=Politics&verson=748) [accessed: 10.04.2015].

ducing Unified National Examinations, university exams have become transparent, and the grant system has made education more affordable.”<sup>14</sup>

As we have seen from the above-mentioned facts, major changes in higher education started from 2004 when Georgian authority was quite rapidly and effectively striving to make the Georgian system of education similar to the European System and to implement it gradually, as the aim to be achieved was to join the Bologna Process.

As we have already mentioned, Georgia aimed to become the country having higher education as it is stated in the Bologna Declaration.

Georgia has been working hard and changing higher education according to the above-mentioned declaration and by carrying out effective reforms it managed to join the process in 2005, even though it was long after some European countries did so still it was great success. “European area of higher education” was what Georgia needed in order to become a European country. So, joining Bologna member countries at Bergen Ministerial Conference in 2005 was the historical event for Georgian Higher Education.

By becoming the part of “European area of higher education” Georgia set new goals to be achieved.

Georgia started meeting the Bologna requirements. According to 2008 report, there were 52 accredited higher educational institutions in Georgia, 32 of which were in the capital of Georgia, Tbilisi and 15 in regions. 20 of them were state Universities and they were equally divided between the capital and other regions, as for the private institutions they were 32 in total and only five of them were in regions, the rest 27 were located in Tbilisi.

Academic Board, Representative Board, Rector, Chief of Administration and Quality Insurance Department govern universities. As for the faculties, they are ruled by Faculty Board, Dean and the Quality Insurance Department of the Faculty.

There were all three cycles (Bachelor’s, Master’s and Doctorate) in the majority of accredited universities. However, it is noteworthy to admit that many Georgian Universities started to implement two-cycle system from 1994, but after 14 years, in 2008, in some of the universities (14 of them) there was still one cycle system remained but according to the “Law on Higher Education”, the process had to be finished by 2010.

It is worth mentioning that mobility of students and academic staff also played the essential role in the Georgian educational system. From 2005, Georgian Government started financing Master’s Programs abroad. During 2005-2007, 160 Georgian students gained the government grant and were

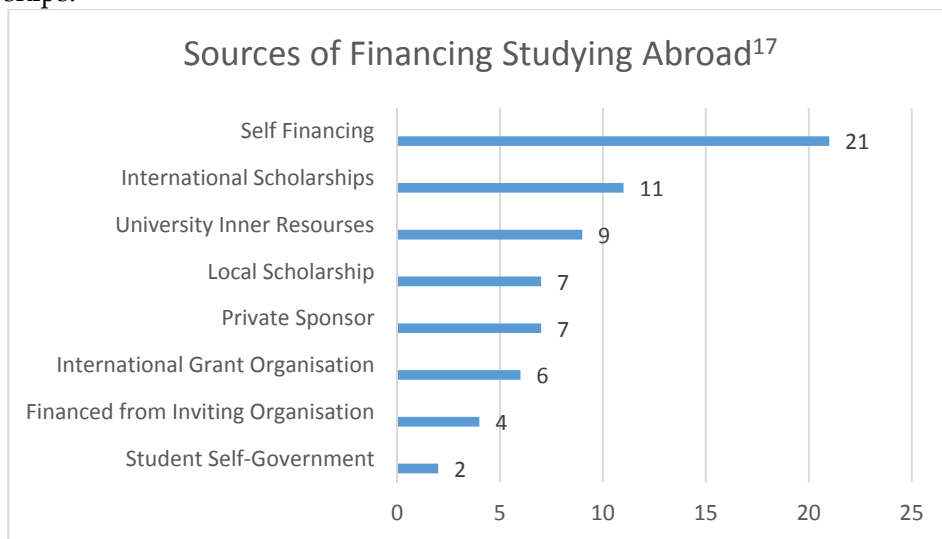
---

<sup>14</sup> Ibidem.

sent to several European Universities. Professions that Georgian government finances were as follows: Business Administration, Economics, International Relations, Architecture, Urban Management, Media, Communication, and Governance.

There were some donor organizations financing studying abroad. E.g: Junior Faculty Development Program (JFDP); Bureau of Educational and Cultural affairs (ECA) of the U.S. Department of State; WHO; Erasmus Mundus; Fund "Open Society Georgia"; FDF Program Georgia; Irish Aid; TEMPUS; DAAD; Fulbright; Volkswagen Fund; Federal Side of Turing; Jena University; Doctorate School of Friedrich Schiller; ZBA; IREX; NED; British Council; Humboldt Fond; American Councils; Onassis International Charity Organization; Kostopolus Fund; TACIS; Center of International Education; World Bank Project "International School of Economics; USAID"<sup>15</sup>

As we have already mentioned, there are different ways of financing studying. According to 2008 report, we can see several sources of financing studying and their percentage. As we can see from the chart below, the mostly developed way is self-financing, followed by international scholarships.<sup>16</sup>



<sup>15</sup> Ministry of Education and Science of Georgia [Online Source] [www.drf.org.ge](http://www.drf.org.ge) [accessed: 20.03.2015].

<sup>16</sup> *Result of the Reforms of Higher Education (Descriptive Report according of the Bologna Process Indicators)*, November 2008 [accessed: 20.03.2015].

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

Data is collected from the “Result of the Reforms of Higher Education”

Notwithstanding the fact that many efforts and numerous effective and right reforms were made, still more problems occur and more is to be done. “Current situation of Georgian Higher Education makes it vivid that lack of well-defined plan as well as lack of coordination of the current reform affairs could become serious threat in achieving the sustainable results. Constant changes of key staff in the Educational Legislation or Ruling departments often reflected impetuous political interests more than the development of system priorities, which caused the dissatisfaction of students and academic staff as well as their demotivation. It is noteworthy to state that there were nearly 500 changes made in the “Law on Higher Education of Georgia” from December 2004 to October 2013. Eight ministers of education were changed during the very period; also five directors of the “National Center for Educational Quality Enhancement.”<sup>18</sup> [p 3]

Mr. Nikoloz Akhalaia suggests the Education System SWAT analysis:

**“Strength-** High level of literacy, transparent grant distribution, competition among universities offering curriculums based on Western standards.

**Opportunities** – Introduction of new mixed technical faculties and certificate programs, adoption of new information and communications technologies, developing closer relationship with potential employers for internship programs and permanent employment.

**Weaknesses** – Underfunding of education and R&D, inadequate library facilities and infrastructure, lack of research-intensive universities, undeveloped research culture, out-of-date teaching methods, lack of practical experience among teachers and students, few opportunities for continuing education and lifelong learning.

**Threats** – Lag behind education, research and innovation in Europe, lack of a special strategic development program, excess of need in specialists with business education.”<sup>19</sup>

As we have mentioned reforms made in Georgian Higher education system are essential for the country and really, a lot has changed since the starting period. Georgia managed to hold unified national entry exams, implemented ECTS system; there are modern curriculums that meet the requirements of European standards etc. But still, even though a lot is being done, a lack of funding, outdated teaching methods and old facilities in some universities are still unresolved problems.

---

<sup>18</sup> *Strategic development of Higher Education and Science in Georgia.*

<sup>19</sup> *Higher Education in Georgia. Room for growth* [accessed: 10.04.2015].

As we all know, educational system is constantly changing, Georgia has to catch up with the globalized market requirements. I think Georgian higher education authorities should investigate the needs of the local market in order to make educational system oriented on the requirements of the employers.

It would be beneficial for the country to have more funds for financing scientific works or projects, as this will encourage scientists to put more of an effort in their work, which will lead us to inherit scholars and professionals that are very important for any country.

## BIBLIOGRAPHY

- Beyond national states, markets, and systems of higher education: A glonacal agency heuristic*, Simon Marginson & Gary Rhoades, Higher Education, 2002, 43, Kluwer Academic Publishers.
- Bologna Process & Strategic Changes: [www.jiscinfonet.ac.uk/bologna-process](http://www.jiscinfonet.ac.uk/bologna-process)
- Change of Degrees and degrees of change*, Johanna Katharina Witte, 7 July 2006, Printed by UNITISK, Czech Republik, Published by CHEPS/UT, Postbus 217, 7500 AE Enschede, [www.cheps-secretariaat@bbt.utwente.nl](mailto:www.cheps-secretariaat@bbt.utwente.nl)
- Clusters, Innovation and Tertiary Education*, Paul Madgett, Charles H. Belanger and Joan Mount, Springer 2005.
- Dynamics in Higher Education Policy: a theoretical model*, Jaako Kauko, Springer Science+Business Media B.V., 2012, Published Online 6 June 2012.
- Georgian Education System and the Role of the European Union, Tea Abuashvili, Center for Civic Involvement 4.8.2014.
- Globalization and Higher Education Policy Changes*, Kingsley Banya, Ed J. Zajda, International Handbook on Globalization, Education and Policy Research, 147-164, Springer 2005.
- Higher Education System in Georgia*, Prof. David Narmania
- <http://www.nplg.gov.ge/gsd1/cgi-bin/library.exe?e=d-01000-00---off-0ekonomik--00-1-0-10-0--0-0---0prompt-10--4---4---0-11--11-en-10---10-help-50--00-3-1-00-0-00-11-1-1utfZz-8-00-0-11-1-0utfZz-8-10&a=d&c=ekonomik&cl=CL1.4&d=HASH01102d428fe5f220a31b5580.6.1>
- Higher Education in Georgia. Room for growth*, Nikoloz Akhalaia 08.01.2015. [http://georgiatoday.ge/article\\_details.php?id=13096&cat=Politics&version=748](http://georgiatoday.ge/article_details.php?id=13096&cat=Politics&version=748).
- Innovation, High Technology Sectors, Higher Education and Human Capital: Education System Reforms in Georgia*, Megi Kurdadze, Springer, June 2010.
- Reality versus Perception: Restructuring tertiary education and institutional organizational change – a case study*, Gudrun Curry, Higher Education, 2002, 44, Kluwer Academic Publishers.
- Result of the Reforms of Higher Education (Descriptive Report according of the Bologna Process Indicators)*, International Institute of Educational Planning and Management, November 2008.

*Strategic Development of Higher Education and Science in Georgia (Analysis of the policy of Higher Education according to five strategic directions)*, Quality Insurance, Expert Irine Darchia, Tbilisi 2013.

*The Union of Studying and Research in Georgian Universities – European Dimension of the reform*, Lela Samniashvili, Georgian Electronic Scientific Journal: Education Science and Psychology, 2008, 2(13).

*Quality Insurance Standards and Guiding Principles in the European Higher Education*, European Association of Quality Insurance, Helsinki 2005.

### **Internet Sources**

<http://mes.gov.ge/content.php?id=1856&lang=geo>

<http://www.naec.ge/centris-shesakheb.html?lang=ka-GE>

<http://www.naec.ge/about-us/history.html?lang=en-GB>

[http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/EHEA2010/BolognaPedestrians\\_EN.asp#P15\\_226](http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/EHEA2010/BolognaPedestrians_EN.asp#P15_226)

[http://www.aeag.org.ge/data/file/225/01\\_Education%20system%20overview.pdf](http://www.aeag.org.ge/data/file/225/01_Education%20system%20overview.pdf)

[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/122EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/122EN.pdf)

<http://www.ibe.unesco.org/en/special-pages/search.html?q=Georgia>



PAVEL KLIMENT

*Univerzita Palackého v Olomouci*

## SPECIFIC FEATURES OF THE EDUCATION OF MUSLIM CHILDREN IN THE CZECH REPUBLIC

ABSTRACT. Kliment Pavel, *Specific Features of the Education of Muslim Children in the Czech Republic* [Cechy szczególnie kształcenia dzieci muzułmańskich w Republice Czeskiej]. *Studia Edukacyjne* nr 38, 2016, Poznań 2016, pp. 377-383. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-3013-7. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.38.23

The paper tackles the requirements of the Muslim children's parents on a change of the form of their teaching in various types of schools in the Czech Republic and the way in which the schools cope with these requirements.

**Key words:** Muslim, Muslim Children, Education of Muslim Children

To estimate the number of Muslims living in the Czech Republic, we can work on several different assumptions. According to Vladimír Sáňka, the chairman of the Muslim community in Prague, the number of Muslims living in the Czech Republic varies between ten and twenty thousand<sup>1</sup>, which is supported by the estimations of Dušan Topinka, who supposes that there are 11,235 Muslims living in the Czech Republic.<sup>2</sup> Thus, Muslims represent only 0.1% of the Czech population.

The interest in Muslims in the Czech Republic is increasing, although the reasons for this development are not clear. The increasing public interest can be explained by three facts.

a) It is expected that in the future the number of Muslims living in the Czech Republic will increase. Their coming may be caused by increasing

---

<sup>1</sup> R. Břešťan, *Češi mají z islámu strach* [online], [citováno: 2014-4-9], 3.10.2006, <[http://hn.ihned.cz/?m=d&article\[id\]=19432250](http://hn.ihned.cz/?m=d&article[id]=19432250)>.

<sup>2</sup> D. Topinka, *Výzkumní zpráva: integrační proces muslimů v České republice – pilotní projekt*, Místo vydání neuvedeno, Very Vision, 2007.

pressure in the countries of their origin (wars, riots), as well as migration to the Czech Republic, which may be caused by the relatively higher standard of living in the host society. In the 1990s, the Czech Republic was, for migrants, only a transit country on their dream trip to Western Europe, but now it is being chosen more and more as the target country of this migration. It is expected that this tendency will continue.

b) With regard to the otherness that Muslims represent for Czech society, Czech society lived for many years in a state of relative isolation from the outside world; regarding ethnic and perhaps even religious identity, its composition has been homogeneous for a long time. Only after its opening up to the world in 1989 was it confronted with ethnic and religious differences. To the detriment of Muslims, it is their easily identifiable difference in the form of clothing, religious rites, food, etc., which attracts the focus of the mainstream society in their direction. This interest in Muslims has recently increased in intensity as the Central Muslim Community has applied for the awarding of special religious rights (pursuant to Law 3/2002 Coll. of 27<sup>th</sup> November, 2001). Granting special rights in this area would allow religion to be taught in public schools, religious services to be performed in the army, prisons and closed medical institutions, religious marriages entered into, and religious schools to be established.

c) Significant stereotypes that appear in the approach of the majority community to the Muslim community include its alleged disloyalty toward the host country, the closed nature of the community, the unequal status of women, and efforts to promote Islam by violent means (partial conclusions from the research study *Islam in the Czech Republic*). Without exaggeration, the approach of the majority to Muslims can be described as negatively biased, this prejudice being comparable to that currently held by the majority society towards Romany people.

It appears that the vast majority of Muslims living in the Czech Republic actually practise Islam. It is not easy to differentiate, as a Muslim is anyone who practices Islam.<sup>3</sup> In this context, it is sometimes emphasised that a Muslim practices a lifestyle in accordance with his or her faith, which is reflected in the definition of a Muslim by Hasna, who states that a Muslim is a person who knowingly and voluntarily accepts the Islamic way of life and practises it.<sup>4</sup> From the above it is evident that the Islamic doctrine projects to a significant extent not only into the experiential world of its supporters, but also into their courses of action. Thus one can expect more frequent clashes be-

---

<sup>3</sup> V. Petráčková at al., *Akademický slovník cizích slov*, Praha 2000.

<sup>4</sup> M.S. Hasna, *Islam, prirodzený spôsob života: niektoré základne pojmy islamskej viery*, Miesto vydání neuvedeno: Islamská nadácia na Slovensku, 2002.

tween the socio-cultural patterns of the host society and the conduct of Muslims in that society.

One of the possible conflict situations into which the Muslims often get in the host society and which can be caused by their (from the perspective of the host society) unreasonable requirements is the educational process undergone by their children. The number and extent of the collisions depends on the size of the discrepancy between the expectations of Muslim children and their parents and the educational practice of the host country. In this situation, the educational process undergone by the parents, as well as their children, in the previous period, is very important and this previous experience may in fact be very dissimilar. In general, we can identify three basic approaches in the educational process which Muslim parents can meet with. These are the traditional approach on the one hand, the secularly-oriented approach on the other, and an approach lying on the border of these two alternatives, which can be called an integrative approach. All three approaches are immediately reflected in the content of the school curriculum. The traditionally-oriented educational institutions focus primarily on the study of Arabic and the Koran (or on hadiths, i.e. sayings of Muhammad that were captured after his death). In their curriculum, the secularly-oriented institutions correspond to the usual mainstream educational institutions. Integratively-oriented schools combine teaching the Koran and disciplines that are not religiously oriented. From the above it is clear that individuals with experience obtained at a traditional school or an integrative school may have expectations that cannot be fulfilled by Czech schools with an exclusively secular orientation. An important role is also played by the extent to which these individuals receive support from the Muslim community, regarding the normative recommendations on the application of Islamic practices in Europe. As stated by Kratochvíl, the process of creating these rules takes place quite spontaneously and ambiguously, which can make Muslims feel insecure.<sup>5</sup>

In the Czech Republic, education is provided in public and private schools or even in the family environment, where it is provided by the parents (home schooling). The content of the subjects taught in all these forms is mostly secularly oriented; religious education can be provided, as mentioned, only by religious communities which have been granted special permission. Then it is quite understandable that numerous requirements may arise from Muslim pupils, or rather their parents, so that their faith is taken into account in the educational process.

---

<sup>5</sup> M. Kratochvíl, *Transnacionální islám v Evropě: „střet“ kultur a proměna identity*, Diplomová práce, Brno 2006.

Our research focuses on the identification of the requirements (of Muslim children or their parents) that are actively practicing the Islamic religion. We decided to apply a qualitative methodology, namely the technique of semi-structured interviews. Our interview partners were elementary school teachers who are currently teaching or have taught Muslim children, so that the respondents had direct experience of the requirements of these children and their parents related to the forms and the course of the educational process.

In the course of our survey, we came across two rather serious problems. The first was to find a sufficient number of interview partners among teachers (as a result of the above-mentioned low numbers of Muslims in the Czech Republic). These teachers were eventually identified at schools professing a multicultural approach to teaching that were located in large cities such as Prague and Brno. They were also found in municipalities where asylum facilities for applicants for international protection (asylum) operate, i.e. in Zastávka u Brna, Havířov and Kostelec nad Orlicí. Another place with a higher concentration of Muslims was Mladá Boleslav, where there is a community of Kazakh Muslims who were granted asylum in the Czech Republic as a result of their persecution for religious reasons in their country of origin.

The second issue was connected with our lack of experience with the problem areas which the interviews were to deal with. Therefore we could either lead free discussions and wait for the issues categorised by the Czech teachers or work on the basis of experience from abroad, where such problem areas have already been identified, and ask whether these types of issues also appear in the Czech Republic. Finally, we decided on a procedure based on the experience from abroad. Our choice was the United Kingdom, which allows a multicultural focus of education and the persons and institutions in question have long-term experience in this field. Having studied inspection reports related to Muslim schools in the UK, Svobodová has identified numerous specific issues in these schools in comparison with mainstream schools.<sup>6</sup> The differences observed in her work were widely applicable even under our educational conditions.

Thanks to the British experience, we then identified the following problem areas that were opened up within our discussions:

- separate education of boys and girls;
- dietary habits (demand for halal food);

---

<sup>6</sup> K. Svobodová, *Názory muslimů a muslimek na výchovu a vzdělávání muslimských dětí*, Diplomová práce, Brno 2009.

- providing a special area for prayers and ritual washing;
- the teaching of arts;
- the teaching of music;
- physical education;
- sex education.

In our interviews, the teachers mentioned the above topics to various extents. They often stated that as they only teach a small number of Muslim children, they have hardly noticed some of these problems. This mostly applies to requirements concerning the separate teaching of boys and girls; Muslims in this case completely respected local customs relating to joint teaching with regard to the gender perspective. In some cases, the teachers only briefly mentioned this type of problem or added some analyzes of the received requirements.

The requirements regarding compliance with the dietary habits of Muslim children were also mentioned only marginally by the teachers who were interviewed. In a few cases, some teachers were notified by the parents that Muslim children should not consume pork products, and these children were not served pork when eating with their classmates. Usually, though, the Muslim children, according to the teachers who were surveyed, brought food from their homes, which they consumed either separately or together with other children at the time of the lunch break. At one school, the school management offered children meals that would take into account their eating habits, but this offer was not taken up. Nor did problems related to catering occur at various school events, such as school trips and ski courses, as Muslim parents did not allow their children to take part in them because of the alleged high costs of such events. However, it is questionable whether this was a serious argument or just an excuse. It would be useful to clarify this through interviews with members of the community under observation.

The partners who were interviewed have never encountered any requirements (by Muslim children or their parents) with regard to prayers during the classes or a special area designated for prayers. No requests have been noted regarding the overall arrangement and decoration of schools. The parents of Muslim children even did not demand special concessions for their children during the ongoing Ramadan (fasting month), when especially the children at secondary schools (between ten and fifteen years of age) also comply with the prescribed fasting. In a few cases, parents did not send their children to school at the end of the fasting month so that they could celebrate this important religious festival with their family. These requirements were fully respected by all schools.

On the other hand, the teachers reported that they occasionally met with small requirements regarding physical education. These requirements, however, did not concern a separate course of physical education for girls and boys, as physical education at the second level of primary schools takes place separately anyway. In a few cases, the girls insisted on wearing headscarves even during physical education, which some teachers felt represented a potential risk of injury (the snagging of a scarf on sports gear). This was discussed with the parents, and they instructed their children what scarves to wear and how to tie them in order to avoid such problems. Despite the initial surprise of teachers and classmates, this oddity was soon accepted by all parties and ceased to raise any special attention.

The strongest tensions were caused by the Muslims' demands addressed to teachers of art and music. These demands were connected mainly with asylum seekers, who at the time their children entered school had only been in the Czech Republic for a short time and lacked experience of the way these subjects are taught. It can also be assumed that these parents had experience of traditional education. According to the teachers who were interviewed, these parents repeatedly and strongly pushed for their children to be excused from these subjects, pointing out that this is contrary to their faith. The teachers' arguments that this is not allowed by the school curriculum that is in effect had practically no effect. Therefore, the teachers chose the path of negotiation, which concerned the form of teaching, and the parents were also invited to these lessons. In the case of drawings of figures in the lessons of art, the Muslim children were required to use non-figural themes. In classes of music, these children were assigned tasks in music theory, without the need to participate actively in singing. These arrangements were accepted without any serious problems by the Muslim children, as well as their parents. Our project partners expressed surprise at how quickly this solution averted potentially conflicting situations. In all subsequent cases, they have chosen the same path of "adaptation" of children and parents to the local educational conditions.

Regarding sex education, which is also a part of the local curriculum implemented separately according to the gender of pupils, the teachers reported they had not encountered any requirements which would oppose the participation of children in that type of education.

It is obvious that any conflicts between the well-established socio-cultural patterns that regulate the form of educational interactions and the real behaviour of Muslim children in our research set arose only in cases where these children, or rather their parents, had not yet understood the host cultural environment. These problems, however, can easily be over-

come by negotiations and clarification of selected procedures, which in all cases helped to stave off any impending conflicts. On the side of teachers, schools and school facilities, it is necessary to emphasise the fact that they provided enough space for the practice of specific cultural and religious habits, which promoted the process of the integration of Muslim children in these facilities. Our interview partners greatly appreciated the experience of children from the majority society with children from a significantly different cultural environment, which had an overwhelmingly rewarding impact on the behaviour of pupils towards other ethnic groups.

### BIBLIOGRAFIA

- Břešťan R., *Češi mají z islámu strach* [online], [citováno: 2014-4-9], 3.10.2006, <[http://hn.ihned.cz/?m=d&article\[id\]=19432250](http://hn.ihned.cz/?m=d&article[id]=19432250)>.
- Hasna M.S., *Islam, prirodzený spôsob života: niektore základne pojmy islamskej viery*, Místo vydání neuvedeno: Islamská nadácia na Slovensku, 2002.
- Kratochvíl M., *Transnacionalní islám v Evropě: „střet“ kultur a proměna identity*, Diplomová práce, Masarykova univerzita, Brno 2006.
- Petráček V. at al., *Akademický slovník cizích slov*, Academia, Praha 2000.
- Svobodová K., *Názory muslimů a muslimek na výchovu a vzdělávání muslimských dětí*, Diplomová práce, Masarykova univerzita, Brno 2009.
- Topinka D., *Výzkumní zpráva: integrační proces muslimů v České republice – pilotní projekt*, Místo vydání neuvedeno, Very Vision, 2007.





## II. RECENZJE I NOTY

WIESŁAW JAMROŻEK, *Kongresy i zjazdy pedagogiczne w rozwoju polskiej myśli i praktyki edukacyjnej (do 1939 roku)*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015, ss. 194

Środowisko historyków wychowania i pedagogów doczekało się interesującej książki autorstwa Wiesława Jamrożka, wydanej nakładem Wydawnictwa Naukowego Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu w 2015 roku, która ukazuje genezę i dorobek kongresów i zjazdów pedagogicznych, organizowanych przez nauczycieli i pedagogów (teoretyków i praktyków) na przełomie XIX i XX wieku oraz w Drugiej Rzeczypospolitej.

We wstępie swojej książki, dokonując analizy dostępnej literatury przedmiotu, Wiesław Jamrozek słusznie uzasadnił wybór badanej problematyki, stwierdzając, że analizowane kongresy i zjazdy pedagogiczne „nie znalazły jednak dotychczas wystarczającego odbicia w literaturze”<sup>1</sup>, która nie daje pełnego obrazu tego zagadnienia.

Logiczną strukturę recenzowanej publikacji stanowią jej dwie części. Pierwsza część, zatytułowana „Galicyjskie kongresy pedagogiczne w rozwoju polskiej myśli i praktyki edukacyjnej na przełomie XIX i XX wieku”, poświęcona jest dwóm kongresom lwowskim: Pierwszemu Polskiemu Kongresowi Pedagogicznemu z 1894 roku i Drugiemu Polskiemu Kongresowi Pedagogicznemu z 1909 roku, zwołanym głównie przez galicyjskie Towarzystwo Pedagogiczne oraz galicyjskie Towarzystwo Nauczycieli Szkół Średnich. Druga część, nosząca tytuł „Idee edukacyjne i dorobek programowy kongresów i zjazdów pedagogicznych w Drugiej Rzeczypospolitej”, ukazuje problematykę sześciu kongresów i zjazdów organizowanych w okresie międzywojennym. Autor poddał analizie Ogólnopolski Zjazd Oświatowy w Warszawie z 1919 roku, Pierwszy Kongres Pedagogiczny w Poznaniu z 1929 roku, Drugi Kongres Pedagogiczny w Wilnie z 1931 roku, Trzeci Kongres Pedagogiczny we Lwowie z 1933 roku, Czwarty Kongres Pedagogiczny w Warszawie z 1939 roku oraz Ogólnopolski Kongres Dziecka, zorganizowany w Warszawie w 1938 roku. Zaletą recenzowanej książki jest jej przejrzysta konstrukcja, która logicznie buduje wspomniane wyżej dwie części. W każdej z nich Autor przedstawił najpierw okoliczności i konteksty zwoływania kongresów pedagogicznych, a potem ustrukturalizowaną chronologicznie i problemowo tematykę obrad.

---

<sup>1</sup> W. Jamrozek, *Kongresy i zjazdy pedagogiczne w rozwoju polskiej myśli i praktyki edukacyjnej (do 1939 roku)*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015, s. 7.

Wśród różnorodnych uwarunkowań galicyjskich kongresów pedagogicznych Wiesław Jamrózek wskazał na uwarunkowania historyczne, kulturowe i społeczne, rozwój czasopiśmiennictwa pedagogicznego, promującego zapowiedzi pedagogiki „nowego wychowania”, cechy charakterystyczne środowiska oświatowego i organizacji nauczycielskich w Galicji oraz wydarzenia towarzyszące kongresom, którymi była Powszechna Wystawa Krajowa we Lwowie w 1894 roku i stulecie urodzin Juliusza Słowackiego, przypadające na 1909 rok. Autor zaprezentował również zasady organizacji obydwu kongresów lwowskich. Sporo miejsca poświęcił problematyce obrad, która w głównej mierze dotyczyła idei wychowania narodowego, kwestii kształcenia kobiet, problemów organizacyjnych, programowych i wychowawczych szkół oraz zagadnień pozaszkolnej pracy oświatowej i edukacji dorosłych, a także teoretyczno-metodycznych zagadnień edukacji i ich popularyzacji. Analizy te doprowadziły Autora do wniosku, w którym stwierdził, że prezentowane kongresy galicyjskie

z jednej strony były odbiciem poziomu i treści ówczesnej polskiej myśli i praktyki edukacyjnej, z drugiej strony rezultaty obrad i dyskusji podczas nich prowadzonych wyraźnie na tę praktykę i myśl oddziaływały, stając się wyraźnym czynnikiem ich dalszego rozwoju<sup>2</sup>.

Te dwa kongresy lwowskie – jak pisze sam Autor – stały się podstawą zwoływania kolejnych, ale już w odrodzonej Polsce.

W drugiej części, poświęconej kongresom i zjazdom pedagogicznym w Polsce międzywojennej Wiesław Jamrózek zaprezentował obszernie okoliczności ich zwoływania. Przede wszystkim słusznie wskazał na potrzeby integracyjne i unifikacyjne, szczególnie w zakresie oświaty, zaistniałe po odzyskaniu przez Polskę niepodległości. Przedstawił reformy oświatowo-wychowawcze w Polsce międzywojennej, kładąc nacisk na takie zagadnienia, jak: troska o powszechność nauczania, potrzeba podwyższania stopnia organizacyjnego szkół powszechnych, reforma szkolnictwa średniego, rozwój oświaty pozaszkolnej, które bezsprzecznie stawały się czynnikiem warunkującym zwoływanie kongresów i zjazdów pedagogicznych. Słusznie również wskazał na intensywny rozwój myśli pedagogicznej lat międzywojennych jako na jedną z przesłanek leżących u podstaw organizowania kongresów i zjazdów pedagogicznych w Polsce, wymieniając ośrodki badań pedagogicznych, teoretyczne nurty w naukach o wychowaniu, ukazując rozwój nauk pokrewnych (psychologii i socjologii) oraz ruch „nowego wychowania”, który wywarł duży wpływ na teorię i praktykę pedagogiczną Drugiej Rzeczypospolitej. Po przedstawieniu głównie pedagogicznych uwarunkowań zwoływania zjazdów i kongresów pedagogicznych, Wiesław Jamrózek – zgodnie z przyjętą prawidłowością – zaprezentował zasady organizacji wspomnianego wyżej Ogólnopolskiego Zjazdu Oświatowego (Sejmu Nauczycielskiego) z 1919 roku oraz czterech kongresów pedagogicznych i Pierwszego Ogólnopolskiego Kongresu Dziecka, ukazując organizatorów, prace przygotowawcze, uczestników, przewodniczących, czas trwania, towarzyszące wydarzenia i inne kwestie.

<sup>2</sup> Tamże, s. 62.

Bardzo interesujący jest rozdział drugi analizowanej części, ukazujący problematykę obrad, która oscylowała wokół takiej tematyki, jak: zagadnienia ustrojowo-organizacyjne szkolnictwa, kształcenie i status społeczny nauczycieli, teleologia wychowawcza i edukacja obywatelska, opieka nad dzieckiem i młodzieżą, oświata pozaszkolna i edukacja dorosłych, zagadnienia teoretyczno-metodyczne i nowatorstwo pedagogiczne. Każde z tych zagadnień zostało przedstawione w kontekście obrad analizowanych zjazdów i kongresów pedagogicznych.

Zaletą książki jest ukazanie wyżej wymienionych uwarunkowań omawianych zjazdów i kongresów pedagogicznych, jakże odmiennych w zakresie sytuacji politycznej, społecznej i kulturowej oraz przemian teorii i praktyki edukacyjnej. Jak się dowiadujemy, okoliczności ich zwoływania wywierały wpływ nie tylko na ich przebieg, ale również podejmowaną problematykę oraz sformułowane uchwały i postulaty. Zjazdy i kongresy pedagogiczne były wielkimi wydarzeniami, które nie tylko stały się forum wymiany poglądów i stanowisk w zakresie teorii i praktyki pedagogicznej, ale były czynnikiem rozwijającym krytycyzm, świadomość pedagogiczną, potrzebę reform i zmian nie tylko wśród uczestników, ale całego polskiego nauczycielstwa. Jednocześnie można je traktować jako swoisty pas transmisyjny nowej teorii i praktyki pedagogicznej, którym było „nowe wychowanie” zarówno w Galicji, jak i w Polsce międzywojennej, zmierzający do popularyzacji szeroko pojmowanego nowatorstwa pedagogicznego.

Recenzowana praca jest monografią historyczno-pedagogiczną, charakteryzującą się chronologiczno-problemowym układem. Książka zawiera streszczenie w języku angielskim i bibliografię, w skład której wchodzi materiały archiwalne, źródła drukowane, prasa i czasopisma oraz opracowania. Jej walorem jest bogata podstawa źródłowa oparta na wspomnianych źródłach drukowanych, w skład których wchodzi nie tylko materiały pokongresowe i materiały z 18. tytułów czasopism, komentujących wydarzenia kongresowe i zjazdowe, ale również źródła archiwalne. Autor dokonał kwerendy źródłowej w zbiorach Archiwum Akt Nowych w Warszawie, Archiwum Związku Nauczycielstwa Polskiego, Centralnego Państwowego Historycznego Archiwum Ukrainy, Litewskiego Centralnego Państwowego Archiwum w Wilnie. Prezentowane zagadnienia Autor konfrontuje z dotychczasową literaturą przedmiotu skrupulatnie zebraną. Praca jest bogata pod względem faktograficznym i interpretacyjnym. Warto również podkreślić wysokie walory wydawnicze książki, staranną korektę, dobrej jakości okładkę, właściwie dobraną czytelną czcionkę.

Autor recenzowanej książki wskazał na wartości ponadczasowe, podejmowane przez ukazane kongresy i zjazdy pedagogiczne, wśród których wymienił kwestie związane z demokratyczną szkołą, realizacją obowiązku szkolnego, znaczeniem szkoły podstawowej w systemie szkolnym, powszechnością kształcenia na wszystkich szczeblach edukacji, wychowaniem obywatelskim, indywidualizacją kształcenia, prawami dziecka, edukacją permanentną, nowatorstwem pedagogicznym, podmiotowością, kształceniem i wysokim statusem społeczno-zawodowym nauczyciela oraz inne.

Należy zgodzić się z recenzentem wydawniczym prezentowanej publikacji, profesorem Krzysztofem Jakubiakiem, który pisze:

Książka służyć będzie, z racji swych walorów poznawczych, nie tylko historykom wychowania, ale także pedagogom poszukującym swojego rodowodu i tożsamości<sup>3</sup>.

Oby tak się stało, bowiem czytelnik otrzymuje publikację przedstawiającą kongresy i zjazdy pedagogiczne w rozwoju polskiej myśli i praktyki edukacyjnej (do 1939 roku), opartą na najnowszym stanie badań, uwzględniających dostępne źródła i literaturę przedmiotu. Praca stanowi rzetelną analizę badanego zagadnienia, uzupełniając lukę w dotychczasowym piśmiennictwie historyczno-pedagogicznym.

Elżbieta Magiera

ANDRZEJ KUSZTELAK (RED.), *Polityka edukacyjna i oświatowa w polityce społecznej. Wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczego w Poznaniu, Poznań 2015, ss. 205

27 czerwca 2007 roku Senat Uniwersytetu Przyrodniczego w Poznaniu podjął decyzję o utworzeniu na Wydziale Ekonomiczno-Społecznym nowego kierunku kształcenia: „Polityka społeczna”. Kierunek ten na Wydziale funkcjonuje dotąd, przejawiając pierwotnie charakter społeczno-humanistyczny. Jego realizacja wynikała z działalności naukowej, dydaktycznej i organizacyjnej Katedry Nauk Społecznych i Katedry Pedagogiki. Studia na tym kierunku mają na celu wszechstronne przygotowanie studentów do wykorzystania zawodu specjalisty polityki społecznej, zwłaszcza w skali regionalnej i lokalnej. Wymienione powyżej Katedry wydały szereg publikacji stanowiących podstawę do prowadzenia dydaktyki na tym kierunku. W roku 2015 ukazała się praca zbiorowa: *Polityka edukacyjna i oświatowa w polityce społecznej. Wybrane zagadnienia*. Redaktorem naukowym tego opracowania jest profesor Andrzej Kusztelak – wieloletni kierownik Katedry Pedagogiki na Wydziale Ekonomiczno-Społecznym Uniwersytetu Przyrodniczego w Poznaniu.

Recenzowaną tutaj książkę cechuje wysoka wartość merytoryczna i metodyczna, toteż może służyć jako podręcznik dla studentów stacjonarnych i niestacjonarnych Uniwersytetu Przyrodniczego w Poznaniu (dla prowadzenia wykładów i ćwiczeń z „Polityki oświatowej i edukacyjnej”). Niniejsza praca składa się ze Wstępu i Podsumowania, a także ośmiu odrębnych tekstów autorskich, przygotowanych przez specjalistów z dziedziny polityki edukacyjnej i oświatowej. Autorzy ci omawiają ważne problemy polityki edukacyjnej i oświatowej, zwracając uwagę na takie problemy, jak: ogólna charakterystyka polityki oświatowej; historia reform oświatowych w II połowie XX wieku; polityka edukacyjna wobec dzieci i młodzieży polskiej przebywających czasowo za granicą; szkoła średnia ogólnokształcąca w okresie istnienia „realnego socjalizmu”; szkolnictwo rolnicze i jego udział w rozwoju obszarów wiejskich w Wielkopolsce; edukacja dziecka niepełnosprawnego i jego udział

<sup>3</sup> Tamże, okładka.

w życiu społecznym; kształcenie integracyjne w polskiej szkole; znaczenie uniwersytetów trzeciego wieku. Brakuje tutaj jednak pewnych ważnych tematów, jak np. problemy agresji i przemocy wśród dzieci i młodzieży w ramach polityki edukacyjnej.

Warto w tym miejscu poświęcić uwagę założeniom przyjętym w recenzowanym podręczniku. Należą do nich: zrównoważony rozwój, powiązanie polityki społecznej z polityką oświatową i edukacyjną, interdyscyplinarność rozważań, przyjęcie zasady pomocniczości państwa, historyczna zmienność polityki edukacyjnej i oświatowej, ścisły związek wskazanej polityki z warunkami społeczno-ekonomicznymi, podwójny charakter polityki edukacyjnej i oświatowej jako dyscypliny naukowej i działalności praktycznej, ścisły związek polityki edukacyjnej i oświatowej z ideologią „realnego socjalizmu”, traktowanie procesu uczenia się człowieka jako trwającego całe życie, a nie tylko do formalnego kształcenia w systemie szkolnym. We Wstępie redaktor naukowy opracowania – Andrzej Kusztełak przedstawił podstawowe definicje: polityki społecznej, polityki edukacyjnej i oświatowej, edukacji, oświaty (system oświaty). Pojawia się problem: jaka jest zależność pomiędzy polityką oświatową a polityką edukacyjną? W ujęciu prof. A. Kusztełaka terminy te są w zasadzie tożsame. Moim zdaniem, możliwe jest nieco odmienne rozumienie tej zależności: pojęcie polityki edukacyjnej jest szersze i późniejsze niż „polityka oświatowa”.

Rozdziały 1-3, opracowane przez prof. A. Kusztełaka, cechują charakterystyczne tytuły: „Polityka oświatowa – wprowadzenie do problemu”; „Z dziejów reform oświatowych w Polsce w drugiej połowie XX wieku”; „Polityka edukacyjna wobec dzieci i młodzieży polskiej przebywających czasowo za granicą po 1945 roku”. Charakterystyczne jest, że system oświatowo-wychowawczy oraz polityka oświatowa władz polskich ukształtowały się w pełni dopiero w okresie II Rzeczypospolitej (1918-1939). Natomiast, w czasie „realnego socjalizmu” 15 lipca 1961 roku Sejm PRL uchwalił Ustawę o rozwoju systemu oświaty i wychowania, która wyznaczyła – w dużym stopniu – polską politykę oświatową na trzy następne dekady XX wieku. Zmiany w szkołach wprowadzano wówczas dwoma drogami: oddolną i odgórną, chociaż miały ograniczone szanse na sukces. Polityka oświatowa do 1989/1990 stanowiła typową politykę restrykcyjną, charakteryzując się przymusem szkolnym; szkoła była instytucją państwową, aparat kontroli placówek oświatowych został bardzo rozbudowany, na terenie całego kraju obowiązywały ujednoczone plany i programy nauczania, szkoły finansowane były odgórnie, istotne znaczenie miały też pełnione przez szkołę funkcje ideologiczne.

Po czerwcu 1989 roku otworzyły się przed polskim szkolnictwem nowe szanse rozwoju. Podstawowymi kierunkami polityki oświatowej, prowadzonej przez nowe władze III RP, stały się: rozbitcie monopolu państwa w zarządzaniu oświatą, decentralizacja oraz proces uspołecznienia szkół. Współcześnie do głównych zasad polskiego prawa oświatowego, a tym samym zadań polityki edukacyjnej zalicza się: obowiązek równego dostępu do oświaty; nieodpłatne pobieranie nauki w ramach obowiązku szkolnego; obowiązek działania zgodnie z dobrem ucznia; zagwarantowanie nauczycielom szerokiej ochrony prawnej. Reasumując, polityka oświatowa winna kreować taką szkołę, która ustawicznie się rozwija. Należy – jak się wydaje – przyszłe zadania edukacji i szkoły sprowadzić do takich obszarów, jak: kształcenie na rzecz demokracji, kształcenie na rzecz wielokulturowości, zadania szkolnictwa na

rzecz współlistnienia państw, budowanie ścisłych związków pomiędzy szkołą a światem pracy, kształcenie szkoły do służenia społeczności lokalnej i gospodarce.

Rozdział 2 poświęcony jest natomiast reformom oświatowym w Polsce w II połowie XX wieku. Przy tym, podstawę analizy funkcjonowania szkolnictwa w każdym kraju należy traktować jako system społeczny. W okresie „realnego socjalizmu” można wyróżnić w Polsce takie etapy, jak: odbudowa polskiego szkolnictwa w latach 1944-1948; szkolnictwo w okresie tendencji centralistycznych 1948-1956; reforma systemu oświaty z roku 1961 i jej realizacja (od 1966 r. obowiązująca ośmioklasowa szkoła podstawowa); krytyka systemu edukacji i koncepcja nowej reformy 1971-1978 (w 1972 r. przyjęto Kartę praw i obowiązków nauczyciela); przygotowanie reformy programowej 1983-1989 – zmierzano do likwidacji monopolu państwa w szkolnictwie, zniesienia praktyk indoktrynacyjnych i politycznej kontroli nad programami szkolnymi. Istotne znaczenie miała Ustawa o systemie oświaty 1991 roku i Reforma systemu edukacji z 1998 roku. Stopniowo ukształtował się system oświaty, który obejmował szereg instytucji edukacyjnych. Do ważnych zmian należało wyodrębnienie się sektora szkół niepublicznych i przejście większości szkół przez samorządy lokalne (1996), nastąpiło przekształcenie się dwuszczeblowego schematu organizacyjnego oświaty w trójszczeblowy. Współcześnie (początek roku 2016) rozwinął się system edukacji obejmujący następujące rodzaje szkół: sześciolletnią szkołę podstawą, trzyletnie gimnazjum, trzyletnią szkołę zawodową, szkoły policealne. Zwycięstwo Prawa i Sprawiedliwości w wyborach do Sejmu prowadzi do prób zmiany funkcjonowania istniejącego systemu edukacji (m.in. przyszłości gimnazjów, zmian egzaminów, zmiany rozpoczynania obowiązku szkolnego).

Rozdział 3 – „Polityka edukacyjna wobec dzieci i młodzieży polskiej przebywających czasowo za granicą po 1945 roku” – opracowany został przez prof. Andrzeja Kusztelaka. Zaprezentowana w nim problematyka przez długie lata nie była przedmiotem zainteresowania historyków oświaty. Co charakterystyczne, dopiero od roku szkolnego 1967/1968 rozpoczął działalność Punkt nauczania w języku polskim w zakresie szkoły podstawowej i liceum ogólnokształcącego dla dzieci pracowników placówek polskich w Moskwie. Sytuacja ta stopniowo ulegała zmianom, uzyskując status normalności.

Rozdziały 4 i 5 obejmują dwa artykuły poświęcone głównie szkołom ponadpodstawowym: „Szkoła średnia ogólnokształcąca w reformach edukacyjnych okresu PRL” (J. Gulczyńska) i „Szkolnictwo rolnicze i jego udział w rozwoju obszarów wiejskich i rolniczych w Wielkopolsce” (W. Wrześniewski). Przedmiotem rozdziału 4 jest ukazanie miejsca szkoły ogólnokształcącej w polityce oświatowej w latach 1944-1989. Od 1 września 1948 roku wprowadzono organizację jednolitych szkół ogólnokształcących: stopień podstawowy i licealny (klasy I - VII i VIII - XI). Myślenie o reformach oświatowych pozostaje zawsze pod wpływem panującego ładu społecznego. W okresie PRL-u trzeba mówić o reformach oświatowych, które miały charakter etatystyczny – aranżowane przez władze centralne. Dopiero później dokonano zmian w szkole podstawowej, wprowadzono gimnazja oraz nadano odmienny charakter szkole średniej.

Opracowanie W. Wrześniewskiego (niestety, przedwcześnie zmarłego) poświęcone jest szkolnictwu rolniczemu oraz jego udziałowi w rozwoju obszarów wiejskich.

skich i rolniczych w Wielkopolsce. Literatura rolnicza w języku polskim pojawiła się dopiero w XVI wieku. Dotyczyła ona głównie opisów i terminów siewu roślin uprawianych w Polsce. Kształcenie w dziedzinie rolnictwa podjęła dopiero Komisja Edukacji Narodowej w XVIII wieku. Po upadku I Rzeczypospolitej rozwój polskiego szkolnictwa był zależny od polityki oświatowej państw zaborczych. W latach 1960-1980 ukształtował się w naszym kraju system oświaty rolniczej na poziomie średnim i był to okres najbardziej prężnego rozwoju zasadniczych oraz średnich szkół rolniczych. Od roku 1997 powołano, przy wybranych szkołach rolniczych, placówki o zasięgu regionalnym – tzw. centra kształcenia ustawicznego. W latach 1989-2004 występowały dwa rodzaje szkół: dla młodzieży i dorosłych. Większość szkół rolniczych w Wielkopolsce miała dobrą bazę internatową. Szkoły rolnicze cechuje szereg mocnych stron, jako że charakteryzują się: działalnością w środowisku wiejskim, posiadają wykwalifikowaną kadrę z różnych dyscyplin, dysponują dobrą bazą noclegową i żywieniową, zawierają porozumienia z instytucjami krajowymi i zagranicznymi. Jednakże, można także dostrzec, niestety, zagrożenia wobec edukacji w szkołach rolniczych.

Rozdziały 6 i 7 obejmują dwa artykuły: „Edukacja dziecka niepełnosprawnego i jego uczestnictwo w życiu społecznym” (J. Gliszczyńska, B. Kołodziej) i „Kształcenie integracyjne w polskiej szkole – marzenie czy konkurencyjność?” (D. Apanel). Autorki rozdziału 6 podają, że zbiorowość niepełnosprawnych stanowi kilkanaście procent populacji w Polsce, co oznacza, że praktycznie każdy z nią się spotyka. Zagadnieniem szczególnym dotyczącym omawianej dziedziny jest niewątpliwie niepełnosprawność dzieci i młodzieży oraz jej wpływ na życie rodziny borykającej się z takim problemem. Obraz sytuacji rodziny, jak uważają autorki, jest uzależniony od rodzaju niepełnosprawności dziecka, czasu jej trwania oraz perspektyw poprawy. Słuszne jest zatem stwierdzenie, że rola rodzin zmagających się z niepełnosprawnością jest szczególna i obejmuje znacznie więcej zadań, aniżeli rola rodziców dzieci zdrowych, a niepełnosprawność generuje wiele potrzeb dodatkowych. Ciekawe są tutaj uwagi auterek na temat systemu edukacji dotyczącej uczniów szkół specjalnych. Szkoła jako instytucja jest też odpowiedzialna za rozwój intelektualny i umożliwienie kontaktów rówieśniczych. W tym wypadku nie wywiązuje się z tych zadań, przyczyniając się do pogłębiania trudności uczniów. Istotnym problemem społecznym osób niepełnosprawnych jest niska aktywność zawodowa tych ludzi.

D. Apanel w swoim artykule odnosi się do kształcenia integracyjnego w polskich szkołach. Charakterystyczne jest, że dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi może realizować obowiązek szkolny w szkołach: specjalnej, integracyjnej, ogólnodostępnej z klasami integracyjnymi lub w ogólnodostępnej. Integracja stwarza szanse zarówno dzieciom z niepełnosprawnością, jak i dzieciom sprawnym na wzajemne poznawanie się. Większość placówek integracyjnych przyjmuje do oddziałów integracyjnych dzieci z różnymi rodzajami niepełnosprawności. Najliczniejszą grupę wśród integrowanych dzieci w przedszkolach i szkołach stanowią dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną oraz dzieci niepełnosprawne ruchowo, głównie z mózgowym porażeniem dziecięcym. W klasach integracyjnych należy stosować dodatkowo metody wspomagające, dobrane adekwatnie do indywidualnych potrzeb ucznia. W szkolnictwie integracyjnym występują jednak różnorodne

trudności: związane z organizacją procesu dydaktycznego, dotyczące współpracy z rodzicami i poradniami psychologiczno-pedagogicznymi oraz natury finansowej.

Ostatni rozdział zawiera artykuł N. Czerwińskiej i A. Kusztelaka: „Znaczenie Uniwersytetu Trzeciego Wieku w życiu ludzi w wieku poprodukcyjnym”. Autorzy stwierdzają w nim, że osiągnięcie wieku emerytalnego staje się punktem zwrotnym w życiu każdego człowieka. Przeciętne trwanie życia wynosi obecnie 72,7 lata dla mężczyzn i 81 lat dla kobiet. Współcześnie właśnie ta grupa jest marginalizowana oraz wykluczana z życia kulturalnego i społecznego, jako że wiele potrzeb osób starszych nie jest zaspokajana. Właśnie taka sytuacja spowodowała powołanie Uniwersytetu Trzeciego Wieku. Pierwszy z nich powstał w Tuluzie w 1973 roku. Obecnie, według różnych źródeł, ich liczba sięga od 10 do 12 tysięcy, a najwięcej znajduje się ich na kontynencie europejskim. Także w Polsce następuje szybki rozwój Uniwersytetów Trzeciego Wieku, a pierwszy taki uniwersytet powstał w 1975 roku. Obecnie w każdym powiecie naszego kraju znajduje się więcej niż jedna placówka. Pełnią one wiele ważnych funkcji w kształceniu osób starszych (np. afiliacyjną, edukacyjną, integracyjną, ekspresyjną, profilaktyczną, doświadczeniową). Interesujących danych dostarczają wybrane Uniwersytety Trzeciego Wieku działające na terenie województwa wielkopolskiego. Można zgodzić się z opinią autorów, że „Współczesny świat, sterowany dynamiką życia, wymaga od osób starszych większej sprawności fizycznej oraz samodzielności, niż miało to miejsce jeszcze 30 lat temu” (s. 198). Znamienne jest stwierdzenie, że przed tego rodzaju uniwersytetami staje wiele możliwości dla starzejącego się społeczeństwa.

Podsumowując, można przyjąć, że recenzowana książka będzie cenną pomocą dla dydaktyki „Polityki edukacyjnej i oświatowej”. Ta ostatnia stanowi ważną część polityki społecznej, rozumianej jako dyscyplina naukowa i praktyczna o charakterze społeczno-humanistycznym.

Eugeniusz Kośmicki

NORBERT G. PIKUŁA, *Poczucie sensu życia osób starszych. Inspiracje do edukacji w starości*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015, ss. 218

Żyjemy w czasach, w których zagadnienia dotyczące ludzi starszych przestały być tematami tabu, a stały się przedmiotem badań i dyskusji w środowisku naukowym, jak i debat społecznych. W nurt zainteresowań problematyką życia osób starszych doskonale wpisuje się książka Norberta G. Pikuły *Poczucie sensu życia osób starszych. Inspiracje do edukacji w starości*. Autor rozważania teoretyczne, jak i przeprowadzone badania własne koncentruje wokół odpowiedzi na pytania związane z sensem życia, wśród których szczególnie istotne staje się pytanie: Jak w obliczu zachodzących zmian w życiu osobistym ludzie starsi pojmują sens swojego życia?



Książka Norberta G. Pikuly składa się z czterech głównych rozdziałów, Wstępu, Podsumowania w języku polskim i angielskim oraz rozbudowanej Bibliografii. W pierwszym rozdziale autor przedstawił teoretyczne podstawy opisywanego zagadnienia. Pojęcie sensu życia stanowi kategorię naukową wpisującą się w obszar badań wielu nauk. Zagadnienie to jest podejmowane przez pedagogów, psychologów, socjologów, teologów, czy filozofów. Autor prezentując założenia teoretyczne udowadnia, że pojęcie sensu życia ma bardzo duże znaczenie w badaniach nad starością i starzeniem się oraz że w tym kontekście można je traktować jako kategorię interdyscyplinarną. Na poczucie sensu życia składa się wiele czynników, które w obszerny sposób zostały opisane w rozdziale: „Życie osób starszych w czasach społecznej zmiany”. Autor w bardzo klarowny sposób wyjaśnia, jaki wpływ na sens życia ma jakość życia, możliwość zaspokajania potrzeb osób starszych, styl życia seniorów, a także ujmuje tę kategorię w kontekście samotności i osamotnienia seniorów. Swoje rozważania ujmuje nie bezpodstawnie w ramach społecznej zmiany i tego jaki wpływ ma ona na życie współczesnego seniora. Zauważa bowiem, że osoby starsze bardzo często wycofują się z życia, np. zawodowego czy społecznego, jako że nie nadążają za zmianami i postępem technologicznym. W konsekwencji prowadzi to do automarginalizacji lub marginalizacji społecznej. Ponadto, autor słusznie zauważa, że współczesne czasy są naznaczone anonimowością, życiem obok, bez potrzeby nawiązywania bliższych relacji, izolacją społeczną. Trudno w tak skomplikowanym i ciągle ewoluującym świecie odnaleźć się osobom starszym, wychowanym i dorastającym w zupełnie innej rzeczywistości społecznej. Zatem, słusznie w ostatnim rozdziale części teoretycznej Norbert G. Pikula zwraca uwagę na wyzwania oraz wynikające z nich zadania, przed jakimi stoi współczesna edukacja. Ukazując jej istotę, zwraca uwagę na możliwość wykorzystania potencjału i czasu wolnego seniorów właśnie na edukację (w starości i przez starość), zorientowaną na kształtowanie umiejętności odszukiwania przez nich sensu życia i przeciwdziałania często pojawiającej się samotności. Zadania dla edukacji, na jakie zwraca uwagę autor, wynikają z założenia, że poczucie sensu życia jest siłą napędową, stanowi ogniwo zapalające do działania, dążenia do osiągnięcia konkretnych celów, marzeń, rozwoju, do dążenia do doskonałości. Poza tym, jest też siłą kierującą człowieka ku aktywności i pełnemu rozwojowi. Posiadając sens życia, człowiek potrafi określić swoje cele, zadania do realizacji, możliwości i swoje miejsce w świecie.

Rozdziały drugi i trzeci poświęcone są metodologii badań oraz analizie wyników badań własnych autora. W rozdziale drugim „Metodologiczne podstawy badań własnych” autor uzasadnił potrzebę zbadania poczucia sensu życia osób starszych, wskazując na niezbadane dotychczas obszary wiedzy w zakresie sensu życia osób starszych. Aby uzyskać odpowiedzi na postawione pytania badawcze, przeprowadził badania ilościowo-jakościowe, z wykorzystaniem metody studium przypadku. W badaniach ilościowych zastosował *Kwestionariusz MLQ*, *Kwestionariusz Skali Samotności Rascha*, *Technikę zdań niedokończonych*. Dane ilościowe uzupełnił wiedzą osobistą badanych, uzyskaną w toku osobistej interakcji w naturalnych dla nich warunkach. Wśród metod badań jakościowych zastosował wywiad grupowy oraz

analizę treści opowiadań. Badania wśród starszych Polaków żyjących na stałe w Polsce i Kanadzie (przyjęto minimum 25 lat, badani zamieszkujący Kanadę to emigranci zarobkowi z lat 70/80. XX wieku) przeprowadził w 2014 roku wśród 240 seniorów w wieku od 60 do 74 roku życia (120 przedstawicieli Polonii Kanadyjskiej z Toronto oraz 120 zamieszkujących na stałe w Krakowie).

Trzeci rozdział pracy „Poczucie sensu życia seniorów z Polski i Polonii Kanadyjskiej” to empiryczna weryfikacja wyników badań własnych. Zaprezentowano w niej i porównano poczucie sensu życia osób starszych, uwzględniając ich miejsce zamieszkania i płeć. Poczucie sensu życia przeanalizowano również w kontekście relacji do innych osób, do własnej starości, Ojczyzny oraz Boga. Przeanalizowano również poczucie sensu życia w odniesieniu do samotności. Zaproponowane ujęcie poddanych analizie wyników badań ma swoje uzasadnienie zaprezentowane w części teoretycznej.

Na szczególne podkreślenie zasługuje fakt (co wynika z przeprowadzonych badań), że poczucie sensu życia u seniorów z Polski jest zorientowane na teraźniejszość w zakresie rozumienia znaczenia sensu życia, jak i przypadku posiadania jasno określonego życiowego celu, czy też zanegowania faktu, że życie jednostki nie ma celu. Wśród seniorów z Polonii Kanadyjskiej dominuje poczucie sensu życia zorientowane na przyszłość zarówno w zakresie potrzeby poszukiwania sensu, jak i poszukiwania życiowego celu, misji, znaczenia w życiu. Jeśli chodzi o poszukiwanie w życiu czegoś co czyni je ważnym (orientacja na przyszłość), to należy podkreślić, że deklarują go prawie wszyscy badani zarówno z Polski, jak i z Polonii Kanadyjskiej. Osoby starsze dokonując bilansu swojego życia, poddają refleksji osiągnięcia, oceniając co udało się osiągnąć, a czego nie. Osoby żyjące w Polsce poczucie sensu życia uważają za spełnione, zakończone, co udało się osiągnąć już jest i niekoniecznie wymaga formułowania nowych celów i planów na przyszłość. Polacy z Polonii Kanadyjskiej, którzy „dokonali milowego skoku” (wyjazd do innego kraju do pracy, lepsza pozycja ekonomiczna i społeczna, spełnienie swoich planów, zapewnienie lepszego życia własnym dzieciom i wnukom), mając satysfakcję z dokonania, poczucie spełnienia, są bardziej odważni i widzą sens w ustanawianiu celów i planów na przyszłość. Dla nich wiek, koniec aktywności zawodowej jest pojawieniem się nowych możliwości i nowych pomysłów na życie, których nie ogranicza ani dotychczasowe spełnienie, ani zbliżający się kres życia. Osoby starsze z Polski siłą motywującą do działania czerpią z przeszłych i aktualnych, uświadomionych działań, nadających sens życia, zaś z Polonii Kanadyjskiej siłą do działania czerpią z dotychczasowych dokonań oraz z planów zorientowanych na przyszłość, które kreują ich poczucie sensu życia.

Autor zwrócił również uwagę na to, że sens życia osób starszych uobecnia się również w działaniu, a także w relacjach z innymi, w relacjach do Ojczyzny, Boga, samego siebie. Te wielowymiarowo pojmowane relacje stanowią dla osób starszych głębię sensu życia. Szczególnie interesujące wyniki badań dotyczą relacji z najbliższą rodziną (dzieci, wnuki). Badani deklarują, że są one dobre. Szczególnie bliskie, pozy-

tywne więzi są jednak charakterystyczne dla seniorów z Polonii Kanadyjskiej, co przejawia się w określeniach nacechowanych pozytywnymi emocjami w odniesieniu do rodziny. Wśród seniorów z Polski pojawiały się określenia dotyczące relacji o charakterze obojętnym lub negatywnym, czego nie odnaleziono w wypowiedziach osób z żyjących na stałe w Kanadzie. Analogiczne do relacji z najbliższą rodziną są określenia badanych seniorów z Polski i z Polonii Kanadyjskiej co do relacji z rodziną dalszą, krewnymi. Natomiast, relacje sąsiedzkie znacznie lepiej określają i częściej pielęgnują badani z Polski niż z Polonii Kanadyjskiej. Zdaniem autora, seniorzy z Polski cenią i pielęgnują bardziej relacje sąsiedzkie, gdyż są one w pewnym stopniu rekompensatą słabszych relacji i więzi z rodziną. Ponadto jego zdaniem, są one jeszcze trwałym wśród osób starszych wzorem kulturowym. Natomiast Polacy-seniorzy żyjący w Kanadzie szczególnie pielęgnują i dbają o relacje z rodziną, ponieważ anonimowość życia sąsiedzkiego uniemożliwia uzyskanie od nich wsparcia czy pomocy.

Interesujące z badawczego punktu widzenia było również poznanie, jak osoby starsze określają samotność w kontekście sensu życia. Z badań wynika, że seniorzy samotność określają z dwóch perspektyw: jako opuszczenie oraz chęć bycia samotnym (potrzeba odizolowania się). Ich zdaniem, samotność ściśle łączy się z sensem życia, jego głębią, co przejawia się głównie w relacjach do innych i siebie. Zdaniem badanych, samotność jest czynnikiem motywującym do redefinicji życia oraz poprzez namysł i refleksję nad nim przyczynia się do ponownego nadania mu sensu poprzez: odnalezienie siebie w kontakcie ze sztuką lub naturą, czy działalnością społeczną, charytatywną. Osoby, które mają problem z odnalezieniem sensu życia, zrozumieniem go, wymagają motywacji, aktywizacji bądź edukacji w tym zakresie. Wskazówka ta dała podstawy do konkluzji, w odniesieniu do edukacji i w starości, zaprezentowanych w ostatnim rozdziale zatytułowanym „Sens życia w starości – edukacyjne tropy”. Autor podejmuje w nim próbę nakreślenia *tropów* edukacyjnych (zarówno dla teoretyków, jak i praktyków zajmujących się osobami starszymi), których podjęcie w kontekście procesu edukacji w starości może przyczynić się do wzrostu poczucia sensu życia seniorów. Bowiem, to edukacja umożliwia i pozwala na łamanie stereotypów, które ograniczają spojrzenie na życie, aktywność, plany życiowe i marzenia osób starszych. Zdaniem Norberta G. Pikuły, podstawą edukacji do sensu życia w starości jest pokazanie osobie starszej, jakie ogromne możliwości i jak bardzo wymierne skutki daje praca nad sobą przy odpowiednim wsparciu jej w dążeniu do samorealizacji, do pełni rozwoju i człowieczeństwa. Przygotowanie człowieka starszego do kreowania przyszłych sytuacji poprzez edukację staje się ważnym jej wyzwaniem, szczególnie w odniesieniu do zagadnienia sensu życia osób starszych.

Podsumowując, recenzowana monografia autorstwa Norberta G. Pikuły stanowi istotny wkład do dyskusji nad problemami starości i starzenia się. W sposób komplementarny ujmuje ona ważne zagadnienie w życiu człowieka, jakim jest poczucie sensu życia. Stanowi ona kompendium wiedzy dla pedagogów, pracowników so-

cialnych, gerontologów, jak i studentów nauk społecznych. Książka została napisana przystępnym językiem, a jej struktura jest bardzo klarowna. Ze względu na ważkość podejmowanego tematu, omawiana publikacja powinna wejść na stałe do kanonu lektur obowiązkowych dla pracowników socjalnych oraz osób na co dzień zajmujących się osobami starszymi. Jej zaletą jest poruszany przez autora temat, który dotychczas nie został właściwie zbadany i skłania do refleksji. Pokazuje, jak ważne jest edukowanie społeczeństwa do starości, w starości i przez starość.

*Katarzyna Jagielska*

### **III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO**

#### **Sprawozdanie z Seminarium Naukowego „Kompetencje nauczyciela wobec współczesnych problemów wychowawczych”**

**Poznań, 15 stycznia 2016 roku**

15 stycznia 2016 roku na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu odbyło się Seminarium Naukowe: „Kompetencje nauczyciela wobec współczesnych problemów wychowawczych”, pod patronatem Dziekana Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu prof. zw. dra hab. Zbyszko Melosika. Celem niniejszego wydarzenia było podsumowanie oraz prezentacja efektów i produktów projektu „Kompetencje wychowawcze i społeczno-kulturowe współczesnych nauczycieli – kurs i portal edukacyjny”<sup>1</sup>, którego koordynatorem był prof. UAM dr hab. Jacek Pyżalski.

Członkami komitetu naukowego seminarium byli: prof. zw. dr hab. Zbyszko Melosik, prof. zw. dr hab. Ewa Solarczyk-Ambrozik, prof. zw. dr hab. Iwona Chrzanowska, prof. UAM dr hab. Beata Jachimczak, prof. UAM dr hab. Agnieszka Gromkowska-Melosik, prof. UAM dr hab. Jacek Pyżalski, prof. UAM dr hab. Waldemar Segiet oraz dr Ewa Karmolińska-Jagodzik. Sprawami organizacyjnymi związanymi z wydarzeniem zajęła się dr Paulina Peret-Drażewska.

W spotkaniu uczestniczyło liczne grono pracowników naukowo-dydaktycznych oraz studentów Wydziału Studiów Edukacyjnych, jak również przedstawiciele środowisk nauczycielskich z terenu Wielkopolski. Każdy uczestnik seminarium otrzymał bezpłatnie egzemplarz książki: J. Pyżalski (red.),

---

<sup>1</sup> Projekt „Kompetencje wychowawcze i społeczno-kulturowe współczesnych nauczycieli – kurs i portal edukacyjny”, realizowany w działaniu Współpraca Instytucjonalna, finansowany jest ze środków Funduszu Stypendialnego i Szkoleniowego w ramach Mechanizmu Finansowego EOG FSS/2013/IIC/W/0004.

*Wychowawcze i społeczno-kulturowe kompetencje współczesnych nauczycieli. Wybrane konteksty*, The Q Studio, Łódź 2015<sup>2</sup>. Niniejsza publikacja stanowi efekt prac realizowanych w ramach projektu „Kompetencje wychowawcze i społeczno-kulturowe współczesnych nauczycieli – kurs i portal edukacyjny”.

Seminarium naukowe rozpoczęło wystąpienie prof. UAM dra hab. Jacka Pyżalskiego – koordynatora projektu „Kompetencje wychowawcze i społeczno-kulturowe współczesnych nauczycieli – kurs i portal edukacyjny”, który przywitał licznie przybyłych gości, po czym wprowadził zebranych w problematykę spotkania, jak również przedstawił główne założenia i cele projektu. Podkreślił, że uczestnikami projektu: „Kompetencje wychowawcze i społeczno-kulturowe współczesnych nauczycieli – kurs i portal edukacyjny” byli pracownicy nauki Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, we współpracy z naukowcami z innych krajowych ośrodków akademickich oraz nauczycielami Szkoły Polskiej im. Janusza Korczaka w Reykjavíku. Głównym celem realizowanego projektu było przygotowanie autorskiego kursu edukacyjnego oraz materiałów edukacyjnych w postaci multimedialnego portalu zawierającego m.in. artykuły, filmy, prezentacje, karty ćwiczeń, jak również monografii naukowych w języku polskim i języku angielskim. Materiały te stanowią bogate źródło rzetelnej wiedzy naukowej na temat aktualnych problemów wychowawczych oraz kompetencji nauczycieli w zakresie owych zagadnień pedagogicznych. Odbiorcami projektu, czyli użytkownikami uzyskanych materiałów edukacyjnych są wykładowcy i trenerzy przygotowujący kadrę pedagogiczną do pracy, nauczyciele i wychowawcy oraz pracownicy naukowo-dydaktyczni interesujący się zagadnieniami związanymi z podjętą problematyką.

Dalszą część seminarium stanowiły wystąpienia autorów poszczególnych modułów edukacyjnych, odnoszące się do poszczególnych problemów wychowawczych współczesnej szkoły, na które podzielony został projekt. Autorami każdego modułu są dwie osoby, specjalizujące się w danym zagadnieniu szczególnie zarówno teoretycznie, jak i praktycznie.

Prezentacja poszczególnych modułów edukacyjnych rozpoczęła się od wystąpienia prof. zw. dra hab. Zbyszko Melosika, który wygłosił referat zatytułowany: „Kultura popularna, szkoła i pedagogika”. Następnie głos zabrali: dr Tomasz Przybyła oraz dr Mariusz Przybyła, którzy zaprezentowali temat: „Nowe uzależnienia od nowych mediów”. Z kolei dr Michał Klichowski wygłosił referat dotyczący zagadnienia: „Transhumanizm – sprzymierzeniec czy wróg

---

<sup>2</sup> Publikacja jest dostępna także w formie elektronicznej w Repozytorium UAM (<https://repozytorium.amu.edu.pl/handle/10593/13295>) oraz w wersji anglojęzycznej - [https://www.academia.edu/17646982/EDUCATIONAL\\_AND\\_SOCIOCULTURAL\\_COMPETENCES\\_OF\\_CONTEMPORARY\\_TEACHERS](https://www.academia.edu/17646982/EDUCATIONAL_AND_SOCIOCULTURAL_COMPETENCES_OF_CONTEMPORARY_TEACHERS))

edukacji? Analiza na przykładzie projektu Eyeborg Neila Harbissona i Adama Montadona". Autorką kolejnego wystąpienia była prof. UAM dr hab. Beata Jachimczak, która przedstawiła temat: „Praca wychowawcza w klasie szkolnej w kontekście problemów uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi”. Następnie „Problem wykluczenia rówieśniczego w pracy wychowawczej nauczyciela” zaprezentowała dr Sylwia Jaskulska. Kolejnym prelegentem był dr Mateusz Marciniak, który podjął rozważania na temat: „Kto i jak powinien prowadzić w szkole profilaktykę uzależnień od substancji?” Następnie głos zabrali prof. UAM dr hab. Agnieszka Gromkowska-Melosik oraz prof. UAM dr hab. Waldemar Segiet, którzy przedstawili zagadnienie: „Zaburzenia odżywiania: konteksty teoretyczne i implikacje dla praktyki”. W dalszej kolejności prof. UAM dr hab. Tomasz Gmerek wygłosił referat zatytułowany: „Globalizacja – aspekt edukacyjny i socjalizacyjny”. Następnie wystąpiły prof. zw. dr hab. Ewa Solarczyk-Ambrozik oraz dr Małgorzata Rosalska, które przedstawiły temat: „Doradztwo edukacyjno-zawodowe dla młodzieży w perspektywie procesu projektowania karier i wyzwań rynku pracy”. Cykl wystąpień zakończył prof. UAM dr hab. Jacek Pyżalski, który podjął zagadnienie: „Dyscyplina na szkole – gdzie jesteśmy, dokąd zmierzamy?”

Dopełnienie wygłoszonych referatów stanowiły interesujące dyskusje na temat prezentowanych zagadnień, w których głos zabrało wielu uczestników seminarium naukowego. Warto podkreślić, iż uczestnikami debat byli zarówno teoretycy, jak również praktycy działań edukacyjnych, co czyniło podjęte analizy wieloaspektowymi.

Podsumowując, Seminarium Naukowe „Kompetencje nauczyciela wobec współczesnych problemów wychowawczych” było wydarzeniem bogatym w wieloaspektowe, teoretyczno-prakseologiczne informacje na temat aktualnych zagadnień problemowych spotykanych w pracy nauczyciela. Zaprezentowane w trakcie spotkania materiały edukacyjne, będące pokłosiem projektu edukacyjnego „Kompetencje wychowawcze i społeczno-kulturowe współczesnych nauczycieli – kurs i portal edukacyjny” stanowią cenne narzędzia do wykorzystania w trakcie działań pedagogicznych, co niewątpliwie zwiększy kompetencje wychowawcze edukatorów czy wychowawców. Ciesząca się dużym zainteresowaniem ze strony odbiorców problematyka, podjęta podczas Seminarium Naukowego „Kompetencje nauczyciela wobec współczesnych problemów wychowawczych”, może stanowić przyczynę do powstania kolejnych płaszczyzn analiz teoretycznych i wskazań praktycznych na temat prezentowanych zagadnień.

## **Sprawozdanie z III Międzynarodowej Konferencji "The Educational and Social World of a Child"**

**Poznań, 3 marca 2016 roku**

3 marca 2016 roku odbyła się pod patronatem Dziekana Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu prof. zw. dra hab. Zbyszko Melosika kolejna, III Międzynarodowa Konferencja „The Educational and Social World of a Child”, zorganizowana przez Zakład Edukacji Elementarnej i Terapii Pedagogicznej Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Tegoroczny temat konferencji dotyczył kluczowych przestrzeni dzieciństwa: przestrzeni instytucji, otwartej przestrzeni publicznej oraz cyberprzestrzeni.

Konferencja została oficjalnie otwarta przez Dziekana Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu prof. zw. dra hab. Zbyszko Melosika, który przywitał przybyłych gości oraz wyraził swoje zadowolenie i uznanie wobec odbywającego się wydarzenia. Następnie głos zabrała Pani prof. zw. dr hab. Hanna Krauze-Sikorska, Kierownik Zakładu Edukacji Elementarnej i Terapii Pedagogicznej Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, która zwróciła uwagę na cykliczność konferencji, a także na wielki sukces oraz zainteresowanie, jakim cieszyły się poprzednie jej edycje. Swoim przemówieniem Pani Profesor wprowadziła uczestników w tematykę spotkania, podkreślając podmiotowość dziecka, przysługujące mu prawa, a także ogromną wagę wsparcia i zaangażowania dorosłych we właściwy jego rozwój oraz funkcjonowanie.

Pierwszym etapem konferencji były obrady plenarne, które odbyły się w dwóch częściach. W I sesji wygłoszone zostały referaty w języku angielskim, a ich prezentację przygotowały następujące osoby: prof. Janice Myck-Wayne, temat wystąpienia: *Programs for Very Young Children under 3 Years of Age*; prof. Alla Rastrygina, temat wystąpienia: *The development of a child in the educational space of free self-determination of a personality*; prof. Daniella Keidar, temat wystąpienia: *Use of Non-Verbal Communication & Emotional Intelligence in Classrooms*; prof. Olena Otych, temat wystąpienia: *Specialized educational institutions of aesthetic profile in ethnic and cultural environment of various regions of Ukraine*; dr Orit Haller-Hayon, temat wystąpienia: *Learning by Sharing Model ('LSM') – creating cooperation between educational institutions with the environment, for improving significant learning*; dr Victoria Shkliiar, temat wystąpienia: *Pre-School and School – Opportunities and Threats for Child Development*; dr Nataliya Goncharenko, temat



wystąpienia: *Cooperation of Educational Institutions with the Environment*; dr hab. Aleksandra Boroń, temat wystąpienia: *Language school as a space to develop intercultural experiences – the case of Polish Language School for Polonia children in Lisbon*; mgr Sarit Albaldes Liviatan, temat wystąpienia: *Attitudes of Teachers towards the Inclusion of Special Needs Children in Israel*.

Kolejny punkt programu stanowiła II sesja plenarna w języku polskim. Podczas jej trwania głos zabrały: prof. UAM dr hab. Hanna Krauze-Sikorska, temat referatu: *Dorośli w świecie dziecka chorego terminalnie*; prof. UAM dr hab. Kinga Kuszak, temat referatu: *Dziecko w przestrzeni języka ojczystego*; dr hab. Renata Michalak, temat referatu: *Neurokognitywne uwarunkowania przestrzeni rozwoju dziecka*; prof. UP dr hab. Kinga Łapot-Dzierwa, temat referatu: *Sztuka jako przestrzeń kształtowania kompetencji emocjonalnych dziecka – implikacje pedagogiczne*; prof. UŁ dr hab. Jolanta Bonar, temat referatu: *Dzieciństwo w epoce cyfrowej. O twórczych wyzwaniach edukacyjnej przyszłości według Anny Craft*; dr hab. Urszula Szuścik, temat referatu: *Edukacja wizualna – edukacja plastyczna dziecka – tradycja i innowacyjność w praktyce pedagogicznej*; prof. US dr hab. Urszula Chęcińska, temat referatu: *Nauczanie Teraźniejszego, Przeszłego i Możliwego... w Filharmonii Szczecińskiej*; prof. UŁ dr hab. Monika Wiśniewska-Kin, temat referatu: *Szkoła – szansa czy zagrożenie?*; prof. UAM dr hab. Katarzyna Segiet, temat referatu: *Szkoła środowiskowa. Znaczenie – aktualność – perspektywy*; dr hab. Małgorzata Kabat, temat referatu: *Nauczyciel wobec instytucjonalnej przestrzeni: doświadczenia indywidualne i wspólnotowe*; dr hab. Hanna Kubiak, temat referatu: *Dziecko w szpitalu psychiatrycznym*; dr hab. Katarzyna Borzucka-Sitkiewicz, dr Karina Leksy, temat referatu: *Ekshibicjonizm społeczny on-line jako zagrożenie dla dzieci i młodzieży*.

Następnie uczestnicy konferencji udali się na obrady w trzech sekcjach dotyczących następujących obszarów tematycznych: 1) Przestrzeń instytucji – Institutional Space, 2) Otwarta przestrzeń publiczna – Open Public Space, 3) Cyberprzestrzeń – Cyber Space. Prelegenci zwrócili uwagę na wiele ważnych zagadnień, a także mieli możliwość wymiany wiedzy oraz doświadczeń. Czas ten był bardzo owocny, bogaty w dyskusje i cenne spostrzeżenia, które stały się początkiem dalszych rozważań, a także inspiracją do podejmowania nowych wyzwań.

Zwieńczeniem wydarzenia była sesja warsztatowa, w ramach której odbyły się równoległe dwa spotkania. Warsztat I zatytułowany został: *Projektowanie zajęć edukacyjnych z wykorzystaniem nowych aplikacji mobilnych*. Jego moderatorkami były: lic. Paulina Głowacka oraz lic. Hanna Walkowiak, które przygotowały dla uczestników aktywności dotyczące wykorzystywania nowych technologii w pracy z dziećmi, wzbogacania zajęć oraz planowania aktywności opartej na aplikacjach dostępnych na takich urządzeniach, jak: smartfony czy tablety. Przewodzącą zaprosiły uczestników warsztatów do „Wyprawy po kampusie”, czyli

zabawy, w której drużyny rozwiązywały różnego rodzaju zagadki wykorzystując aplikacje mobilne, a także tworząc pamiątkową fotorelację. Warsztat bogaty był w doświadczenia oraz nowe pomysły, którymi uczestnicy dzielili się wzajemnie. Obecnie tworzona jest baza danych, na której umieszczone zostaną materiały ze spotkania, w celu umożliwienia wykorzystania zdobytych umiejętności w praktyce, a także dania możliwości twórczego działania oraz stworzenia przestrzeni wymiany wiedzy i wzajemnych inspiracji.

Warsztat II nosił nazwę: *Przestrzeń zabawy w życiu dziecka*. Przygotowany został przez mgr Michalinę Kasprzak oraz mgr Annę Schmidt, które zwróciły uwagę na istotność zabawy w życiu dziecka na różnych etapach jego rozwoju, wprowadziły uczestników spotkania w zagadnienia teoretyczne dotyczące zabawy, a także zaprosiły do podjęcia wspólnych aktywności z wykorzystaniem wybranych metod oraz technik. Podczas warsztatów zaprezentowano działania, w których zostały przedstawione m.in. elementy pedagogiki zabawy, pedagogiki cyrku, metody ruchu rozwijającego Weroniki Sherborne, a także aktywnego słuchania muzyki według Batii Strauss. Uczestnicy spotkania mieli możliwość poznania, ale także indywidualnej i grupowej pracy z różnego rodzaju rekwizytami, dzielenia się swoimi spostrzeżeniami oraz pomysłami. Czas ten był czasem spędzonym w pozytywnej atmosferze, twórczym, przedstawiającym wiele praktycznych rozwiązań, aktywności oraz zabaw, które przeniesione mogą zostać przez uczestników bezpośrednio do ich środowisk, a co ważniejsze – pozwolił na refleksję nad tworzeniem relacji z dzieckiem, jak również istotności organizowania i podejmowania zabaw dostosowanych do jego potrzeb oraz możliwości.

W konferencji wzięło udział bardzo wielu uczestników z ośrodków uniwersyteckich znajdujących się zarówno na terenie Polski, jak i za granicą. Komitet Naukowy tworzyli przedstawiciele różnych środowisk akademickich, m.in. prof. Daniella Keidar (University of Haifa, Israel), prof. Janice Myck-Wayne (California State University Fullerton, USA), prof. Olena Otych (University of Educational Management, Ukraine), prof. Melinda Pierson (California State University Fullerton, USA), prof. Carlos Smaniotto Costa (Lusófona University of Humanities and Technologies, Portugal), prof. Vitor Duarte Teodoro (New University of Lisbon, Portugal), dr Orit Haller-Hayon (Higher Studies Israel, Israel), prof. Urszula Chęcińska (Uniwersytet Szczeciński), prof. Ewa Jarosz (Uniwersytet Śląski w Katowicach), prof. Kinga Łapot-Dzierwa (Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie), prof. Urszula Szuścik (Uniwersytet Śląski, Cieszyn), prof. Agnieszka Gromkowska-Melosik (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), prof. Kinga Kuszak (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), prof. Katarzyna Segiet (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), dr hab. Paweł Topol (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu),

---

dr hab. Renata Michalak (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu),  
dr Michał Klichowski (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu).

Podsumowaniem, a także efektem działań podjętych w ramach III Międzynarodowej Konferencji „The Educational and Social World of a Child” będzie praca zbiorowa, w której ukażą się artykuły zarówno w języku polskim, jak i angielskim dotyczące różnorodnej tematyki wpisującej się w szerokie zagadnienie „kluczowych przestrzeni dzieciństwa”. Obserwując ogromne zainteresowanie oraz pozytywne efekty wpływające z organizowanych spotkań, mamy nadzieję, iż odbędzie się kolejna, tym razem już IV Międzynarodowa Konferencja „The Educational and Social World of a Child”.

*Anna Schmidt*



# INFORMACJE O AUTORACH

## I. STUDIA I ROZPRAWY

DOROTA KLUS-STAŃSKA, prof. zw. dr hab., Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Gdański

BOGUSŁAW ŚLIWERSKI, prof. zw. dr hab., Wydział Nauk Pedagogicznych, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

ZBYSZKO MELOSIK, prof. zw. dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

AGNIESZKA CYBAL-MICHALSKA, prof. zw. dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ALICJA KARGUŁOWA, prof. zw. dr hab., Wydział Nauk Pedagogicznych, Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu

MAGDALENA PIORUNEK, prof. zw. dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ELWIRA LITASZEWSKA, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

BOŻENA KANCLERZ, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

MONIKA WIŚNIEWSKA-KIN, dr hab., Wydział Nauk o Wychowaniu, Uniwersytet Łódzki

BOŻENA TOLWIŃSKA, dr, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet w Białymstoku

URSZULA TYLUŚ, dr, Wydział Humanistyczny, Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

TOMASZ GMEREK, prof. UAM dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

EUGENIA POTULICKA, prof. zw. dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ANNA ODROWĄŻ-COATES, dr, Wydział Nauk Pedagogicznych, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

ANNA M. KOLA, dr, Wydział Nauk Pedagogicznych, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

DARIA HEJWOSZ-GROMKOWSKA, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

CELINA CZECH-WŁODARCZYK, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

MARIAM TSIKLAURI, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

JORDANA GARBATI, PhD, Faculty of Art, Wilfrid Laurier University, Ontario, Canada

BOBA SAMUELS, PhD, Centre for Student Success, Independent Scholar, Wilfrid Laurier University, Ontario, Canada

SIEGLINDE JORNITZ, Dr, German Institute for International Educational Research – DIPF,  
Frankfurt am Main, Germany

TAMAR MANJAVIDZE, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

PAVEL KLIMENT, PhDr. PhD., Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci

## II. RECENZJE I NOTY

ELŻBIETA MAGIERA, prof. US dr hab. Wydział Humanistyczny, Uniwersytet Szczeciński

EUGENIUSZ KOŚMICKI, prof. dr hab., Wydział Ekonomiczno-Społeczny, Uniwersytet Przyrodniczy w Poznaniu

KATARZYNA JAGIELSKA, dr, Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

## III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

PAULINA PERET-DRAŻEWSKA, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ANNA SCHMIDT, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

# INFORMACJE DLA AUTORÓW

## Procedura recenzowania

Procedura recenzowania artykułów w czasopiśmie odwołuje się do założeń Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

Autorzy, przysyłając artykuł do publikacji w czasopiśmie, wyrażają zgodę na proces recenzji. Nadesłane artykuły są poddawane ocenie formalnej przez Redakcję, a następnie recenzowane przez dwóch recenzentów niebędących członkami Redakcji pisma, posiadających co najmniej tytuł doktora habilitowanego, którzy nie są zatrudnieni w jednostce wydającej czasopismo. Nadesłanych artykułów nie wysyła się do recenzentów z tej samej placówki, z której pochodzi autor. Prace recenzowane są anonimowo – autor nie zna nazwisk recenzentów, a recenzenci nazwiska autora (tzw. „podwójnie ślepa recenzja”). Artykułowi nadawany jest numer redakcyjny, identyfikujący go na dalszych etapach procesu wydawniczego. Autor jest informowany o wyniku procedury recenzenckiej.

Lista recenzentów publikowana jest w czasopiśmie raz w roku (co cztery numery).

## Wskazówki edytorskie

Tekst powinien być napisany w edytorze tekstowym Word i zaopatrzony w przypisy dolne. W przypisach powtarzających się stosujemy: tamże, ibidem. Prosimy nie wprowadzać podziału wyrazów, nie przerzucać pojedynczych liter kończących wers do nowego wiersza. Tekst prosimy napisać czcionką: Times New Roman, wielkość 12, interlinia 1,5, wyrównanie do lewej. Prosimy nie stosować pogrubień i rozstrzeżeń. Wszelkie rysunki i wykresy muszą być wykonane samodzielnie (nie ma możliwości przedruków z innych wydawnictw). Artykuł musi być zaopatrzony w: (1) abstrakt w języku angielskim, (2) przetłumaczony na język angielski tytuł oraz (3) słowa kluczowe (min. 3, maks. 5) w języku polskim i angielskim.

## Wzór przypisów

### Książka

Z. Bauman, *Płynne życie*, przekł. T. Kunz, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2007, s. 8.

**Tekst w pracy zbiorowej**

W. Welsch, *Sztuczne raje? Rozważania o świecie mediów elektronicznych i o innych światach*, [w:] *Nowe media w komunikacji społecznej w XX wieku*, red. M. Hopfinger, Oficyna Naukowa, Warszawa 2002, s. 470-471.

**Artykuł z czasopisma**

B. Machalica, *Wirtualna klasa*, *Przegląd*, 2008, 2, s. 24-25.

**Artykuły z gazety**

Z. Bauman, *Nowe stulecie beczynnych gapiów*, „Tygodnik Powszechny”, 2003, 14, s. 16.

**Artykuł internetowy**

B. Ratuszniak, *Nowa NK.pl. Serwis walczy o użytkowników*, <http://interaktywnie.com/biznes/artykuly/biznes/nowa-nk-pl-serwis-walczy-o-uzytownikow-14368>, [dostęp: 29.08.2010].





Projekt okładki: *Ewa Wąsowska*  
Redaktor: *Aleksandra Jędrzejczak*  
Redaktor techniczny: *Elżbieta Rygielska*  
Łamanie komputerowe: *Danuta Kowalska*

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIwersytetu IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU  
61-701 POZNAŃ, UL. FREDRY 10

[www.press.amu.edu.pl](http://www.press.amu.edu.pl)

Sekretariat: tel. 61 829 46 46, fax 61 829 46 47, e-mail: [wyd nauk@amu.edu.pl](mailto:wyd nauk@amu.edu.pl)

Dział sprzedaży: tel. 61 829 46 40, e-mail: [press@amu.edu.pl](mailto:press@amu.edu.pl)

Ark. wyd. 26,50. Ark. druk. 25,625

DRUK I OPRAWA: EXPOL, WŁOCŁAWEK, UL. BRZESKA 4