

STUDIA PEDAGOGICZNE

PEDAGOGICAL STUDIES
Social, educational and art problems

VOLUME 25

Studia Pedagogiczne

Problemy społeczne,
edukacyjne i artystyczne

TOM 25



Wydawnictwo
Uniwersytetu Jana Kochanowskiego
Kielce

2015

RADA NAUKOWA / EDITORIAL BOARD

Jean Baratgin (EPHE, Francja), Małgorzata Bielecka (UJK, Polska), Amy Cutter-Mackenzie (Southern Cross University, Australia), Wanda Drózka (UJK, Polska), Wiesław Jamrożek (UAM, Polska), Marek Konopczyński (Pedagogium, Polska), Sławomir Koziej (UJK, Polska), Dariusz Kubinowski (UMCS, Polska), Deniz Kurtoğlu Eken (Sabancı University School of Languages, Turcja), Stefan M. Kwiatkowski (APS, Polska), Jerzy Mądrawski (UJK, Polska), Jerzy Prokop (Uniwersytet Karola w Pradze, Czechy), Andrzej Radzewicz-Winnicki (UZ, Polska), Alina Rynio (KUL, Polska), Barbara Smolińska-Theiss (APS, Polska), Adriana Wiegerová (Comenius University, Słowacja)

KOLEGIUM REDAKCYJNE / EDITORIAL COMMITTEE

Redaktor naczelny: prof. zw. dr hab. Bożena Matyjas – bozena.matyjas@ujk.edu.pl
Zastępca redaktora naczelnego: Paulina Forma – paulina.forma@ujk
Sekretarz redakcji: Małgorzata Stawiak-Ososinska – malgorzata.stawiak-ososinska@ujk.edu.pl
Zastępca sekretarza redakcji: Dorota Beltkiewicz – studia.pedagogiczne@ujk.edu.pl

REDAKTORZY JĘZYKOWI / LANGUAGE EDITORS

język polski: Anna Wileczek – anna.wileczek@ujk.edu.pl
język angielski: Agnieszka Szplit – agnieszka.szplit@gmail.com, Paul Siayor – paulsiayor@onet.eu

Redaktor statystyczny: Filatowa Darya – dfilatowa@ujk.edu.pl

REDAKTORZY TEMATYCZNI / THEMATIC EDITORS

Małgorzata Bielecka, sztuki piękne – m.bielecka@interia.pl, Jerzy Mądrawski, muzyka – jerzy.madrawski@ujk.edu.pl, Wanda Drózka, pedagogika – wanda.drozka@ujk.edu.pl, Ewa Parkita, muzyka – ewa.parkita@ujk.edu.pl, Anna Stawecka, psychologia – anna.stawecka@wp.pl, Małgorzata Wolska-Długosz, pedagogika – mwolskadlugosz@ujk.edu.pl, Katarzyna Zioliowicz, pedagogika, sztuki piękne – katarzyna.zioliowicz@ujk.edu.pl

RECENZENCI / REVIEWERS

Wiesław Ambrozik (UAM), Sylwia Badora (PWSZ), Jean Baratgin (Université Paris-8, Paryż), Włodzimierz Broński (KUL), Vasilii Dicoussar (CC RAN, Moskwa), Danuta Gałązka (UŚ), Teresa Giza (WŚ), Marek Grzywaczewski (UTH Radom), Maciej Kołodziejcki (Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztor w Pultusku), Ewa Zwolińska (UKW), Danuta Kowalczyk (UO), Anna Kwak (UW), Danuta Lalak (UW), Joanna Madalińska-Michalak (UW), Urszula Markowska-Manista (APS), Krystyna Najder-Stefaniak (SGGW), Anna Paszkowska-Rogacz (UŁ), Zdzisław Wołk (UZ), Ewa Zwolińska (UKW)

Adres redakcji / Editorial Correspondence

25-029 Kielce, ul. Krakowska 11
tel.: 48 41 349 67 25; fax: 48 41 349 67 26
e-mail: studia.pedagogiczne@ujk.pl, paulina.forma@ujk.edu.pl
Opracowanie redakcyjne – Anna Małgorzata Kurska
Projekt okładki – Marzena Buksińska
Formatowanie komputerowe – Marzena Buksińska

„Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne” są kontynuacją „Kieleckich Studiów Psychologicznych” (1986), „Kieleckich Studiów Pedagogicznych i Psychologicznych” (1989), „Studiów Pedagogicznych Akademii Świętokrzyskiej” (2003), „Studiów Pedagogicznych Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego” (2008)

Copyright © by Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce 2015

Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego
25-369 Kielce, ul. Żeromskiego 5
tel.: 48 41 349 72 65; fax: 48 41 349 72 69
<http://www.ujk.edu.pl/wyd>; e-mail: wyd@ujk.edu.pl

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

MAŁGORZATA OLCZAK, Technika dostrzegania problemów T3/ZOOM w metodzie projektów	11
ALICJA ŻYWCZOK, Afirmacja przeszłości, terażniejszości i przyszłości. Pedagogiczne implikacje dyskursu z tradycjonalizmem i antytradycjonalizmem	33
ANNA NOWAK, Problematyka przyczyn i mechanizmów marginalizacji i wykluczenia społecznego w ujęciu teoretycznym	47
JOANNA GJORGIEVSKA, Integracja etniczna w wielokulturowym środowisku szkół Macedonii	61
EDYTA JANUSZEWSKA, Integracja imigrantów w Szwecji – wyzwania, szanse, zagrożenia	83
PAWEŁ ADAM TRZOS, Internal understanding of music in children's education. Discussion and (re)interpretation of this issue	97

BADANIA I KOMUNIKATY

MAŁGORZATA BIEDROŃ, ANNA MITRĘGA, Kohabitacja w doświadczeniach osób żyjących w związkach nieformalnych – wybrane aspekty	111
JOANNA ŁUKASIEWICZ-WIELEBA, ALICJA BAUM, Rodzicielskie sposoby rozpoznawania i rozwijania zainteresowań i zdolności uczniów niepublicznych szkół wiejskich i miejskich oraz ich uwarunkowania	127
MAŁGORZATA KRAWCZYK-BLICCHARSKA, Careers advisors' competencies in creating youth career paths	151

RECENZJE, SPRAWOZDANIA I OPINIE

Mirosław Grusiewicz, <i>Wkład czasopisma „Wychowanie Muzyczne” w rozwój praktyki i teorii powszechnej edukacji muzycznej w Polsce</i> , Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej – Stowarzyszenie Nauczycieli Muzyki, Lublin 2015 – EWA PARKITA	171
Anna Wileczek, Iwona Moźdzonek, <i>Szkolna (nie)komunikacja. Bariery w dyskursie wczesnoszkolnym</i> , Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2015 – AGNIESZKA MIERNIK	175
Beata Górnicka, <i>Metodyka pracy opiekuńczo-wychowawczej – wybrane zagadnienia. Podręcznik akademicki</i> , Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2015 – PAULINA FORMA	179

CONTENTS

ARTICLES & ESSAYS

MAŁGORZATA OLCZAK, The T3/ZOOM problem recognition technique in the project method	11
ALICJA ŻYWCZOK, Affirmation of the past, present and future. Pedagogical implications of the discourse with traditionalism and anti-traditionalism	33
ANNA NOWAK, Etiology and mechanisms of social marginalization and exclusion – theoretical approach	47
JOANNA GJORGIEVSKA, Ethnic integration in a multicultural environment at Macedonian schools	61
EDYTA JANUSZEWSKA, Integration of immigrants in Sweden – challenges, opportunities, threats	83
PAWEŁ ADAM TRZOS, Wewnętrzne rozumienie muzyki w edukacji dziecka. Próba (re)interpretacji problemu w ujęciu polemicznym	97

RESEARCHES & STATEMENTS

MAŁGORZATA BIEDROŃ, ANNA MITRĘGA, Cohabitation in the experiences of people living in informal relationships – selected aspects	111
JOANNA ŁUKASIEWICZ-WIELEBA, ALICJA BAUM, Parental ways of recognition and development of students' giftedness and interests from rural and urban independent schools and their conditions	127
MAŁGORZATA KRAWCZYK-BLICHARSKA, Kompetencje doradcy zawodowego w zakresie tworzenia ścieżek kariery młodzieży	151

REVIEWS, REPORTS & OPINIONS

Mirosław Grusiewicz, <i>Wkład czasopisma „Wychowanie Muzyczne” w rozwój praktyki i teorii powszechnej edukacji muzycznej w Polsce</i> , Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej – Stowarzyszenie Nauczycieli Muzyki, Lublin 2015 – EWA PARKITA	171
Anna Wileczek, Iwona Moźdzonek, <i>Szkolna (nie)komunikacja. Bariery w dyskursie wczesnoszkolnym</i> , Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2015 – AGNIESZKA MIERNIK	175
Beata Górnicka, <i>Metodyka pracy opiekuńczo-wychowawczej – wybrane zagadnienia. Podręcznik akademicki</i> , Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2015 – PAULINA FORMA	179

Artykuły i rozprawy

Technika dostrzegania problemów T3/ZOOM w metodzie projektów

The T3/ZOOM problem recognition technique in the project method

problem finding

Poznawcze koncepcje twórczości traktują ją jako proces kreatywnego rozwiązywania problemów (*Creative Problem Solving – CPS*). W modelach CPS punktem wyjścia czyni się model rozwiązywania problemów J. Deweya i badania E.P. Torrance'a.

J. Dewey (1988) wskazał pięć etapów twórczego rozwiązywania problemów:

1. odczucie trudności,
2. wykrycie jej i określenie,
3. nasuwanie się możliwego rozwiązania,
4. wyprowadzenie przez rozumowanie wniosków z przypuszczalnego rozwiązania,
5. dalsze obserwacje i eksperymenty prowadzące do przyjęcia lub odrzucenia przypuszczenia, czyli do wniosku zawierającego przeświadczenie pozytywne lub negatywne; sam zaś proces twórczy podzielił na trzy zasadnicze fazy: uświadomienie sobie problemu oraz potrzeby jego rozwiązania, projektowanie hipotez (pomyśłów rozwiązania problemu twórczego), rozwiązanie i weryfikacja założonych hipotez.

J. D. Bransford (1993) stworzył model usprawniający rozwiązywanie problemów oparty na badaniach prowadzonych przez M. Wertheimera (1945), G. Poly'ego (1993), A. Newella i H.A. Simona (1972). Jego elementy składowe przedstawia skrót, w którym:

- I – oznacza identyfikację problemów i możliwości,
- D – definiowanie celów,
- E – ekspozycję możliwych strategii działania,
- A – antycypację wyników i podjęcie działań,
- L – lustrację i wyciąganie wniosków.

J. Koziński (1992) wyszczególnił cztery etapy w twórczym rozwiązywaniu problemów:

- dostrzeżenie problemu,
- analizę sytuacji problemowej,
- rozwiązywanie problemu: stawianie hipotez, wytwarzanie pomysłów,
- weryfikowanie hipotez, weryfikowanie pomysłów.

Przykładem CPS jest model procesu rozwiązywania problemów S.G. Isak-sena, K.B. Dorvala i D.J. Treffingera (1994). Autorzy podzielili proces twórczego rozwiązywania problemów na trzy podstawowe fazy: zrozumienie problemu, gromadzenie pomysłów, planowanie działania. Każdą z faz budują nadto etapy szczegółowe, w których ważną rolę odgrywa zarówno myślenie dywergencyjne, jak i konwergencyjne.

Współczesne koncepcje procesu twórczego odchodzą od schematu etapów, będącego zbyt sztywną i statyczną konstrukcją, bądź też próbują przynajmniej uzupełnić go wiedzą dotyczącą konkretnych operacji intelektualnych występujących w każdej fazie.

Podjęcie typu „nic specjalnego” charakteryzuje koncepcję D. Perkinsa i R.W. Weisberga (2000). D. Perkins uznał, że proces twórczy składa się z takich samych operacji umysłowych, jak każdy inny proces poznawczy. Różnicę zaś upatrywał w specyfice celu procesu twórczego i jego wyniku. Cel polegał na wykryciu lub wytworzeniu nowej wiedzy, lub na modyfikacji istniejących rozwiązań; wynik – na osiągnięciu rezultatów w postaci nowych i wartościowych idei. Specyfika celu i rezultatu procesu twórczego zależna jest natomiast od sposobu funkcjonowania pamięci, od sposobu zapamiętywania, a zwłaszcza odpamiętywania informacji.

Koncepcja R.W. Weisberga, zwana teorią „stopniowego przyrostu”, proces twórczy czyni normalnym i żmudnym; normalnym, bo pozbawionym specjalnych, specjalistycznych czy specyficznych dla twórców zabiegów; żmudnym, gdyż charakteryzuje się systematyczną pracą, budowaniem dzieła „krok po kroku”. Proces twórczy nie musi zawierać przejść fazowych, jeśli osoba ma szansę odpowiednio długo analizować problem, gdy otrzyma wskazówki naprowadzające (Nęcka 2000).

Dość liczną grupę modeli twórczości, określanych mianem „integracyjnych” lub „interakcyjnych” (Stasiakiewicz 1993), reprezentuje koncepcja interakcji twórczej E. Nęcki (1987). Powstała ona jako reakcja na fazowe traktowanie procesu twórczego, sztywność co do kolejności tych faz i ich nieprzenikalność. Dzielenie procesu twórczego na etapy – według tego autora – nie jest wcale konieczne; podział taki może raczej prowadzić do fałszywych wniosków, nie

oddawać prawdziwego charakteru procesu. Specyfika procesu twórczego polega bowiem na tym, iż ma on i elementy powrotu do wcześniejszych momentów, i elementy „wybiegające myślą naprzód”; na domiar tego – elementy te pojawiają się nieustannie w czasie całego procesu twórczego.

Element ciągłości procesu twórczego, powtarzalności pewnych jego fragmentów jest również osnową modelu genploracji, zaproponowanego przez R.A. Finkego, T.B. Warda i S.M. Smitha (Nęcka 2000).

Odmienne spojrzenie na proces twórczy zaprezentował M.A. Runco (2001). W modelu twórczości, nazwanym przez autora *The Two-Tiered Model of Creative Process* (Dwuwarstwowy Model Procesu Twórczego), M.A. Runco uwzględnił zdolności i cechy poznawcze, które ujawniają się i rozwijają z jednej strony dzięki specjalnym zadaniom o charakterze dywergencyjnym, z drugiej – pod wpływem sprzyjających twórczości warunków społecznych.

Jak widać z powyższego, różni autorzy wymieniają odmienną liczbę etapów (faz) procesu twórczego, wskazują odmienne ich zakresy oraz odmiennie je interpretują. Mimo widocznych różnic w koncepcjach etapów twórczego rozwiązywania problemów, daje się wyodrębnić dwie podstawowe fazy tego procesu, a mianowicie: pierwszą – nastawioną na wytwarzanie czegoś nowego, i drugą – polegającą na weryfikacji, czyli wyborze i ocenie pomysłów rozwiązania. Bliższa analiza klasycznych już dziś koncepcji etapów procesu twórczego pozwala dostrzec i ten wspólny (a ważny z punktu widzenia tej wypowiedzi) motyw, iż zacyzn procesu twórczego rozwiązywania problemów tkwi w odkryciu problemu. Wyjątkową uwagą otoczony jest proces dostrzegania problemu w nurcie poznawczym. Dostrzeganie problemu jawi się więc jako proces dobierania danych, jako proces ich porównywania, łączenia na zasadzie analogii. Posiadanie wiedzy w obrębie danej dziedziny ułatwia znalezienie braków (niedostatków) tej dziedziny wiedzy; wyłania się problem.

Czynności przygotowawcze, takie jak dostrzeganie i określanie problemu, mają charakter priorytetowy dla M. Csikszentmihalyi, decydują bowiem o jakości twórczości, innowacji czy działania wynalazczego. To, w jakim obszarze zauważony jest problem, jaki zakres tego obszaru podejmuje problem, ilość i jakość wiedzy zgromadzonej na temat danego problemu, stanowi zasadniczo o stopniu oryginalności samego rozwiązania, a także o jego efektywnym funkcjonowaniu wśród innych zdobyczy techniczno-naukowych. Niemal tożsame stanowisko reprezentuje J.W. Getzels (Getzels, Csikszentmihalyi 1976). Według niego twórczy ludzie aktywnie angażują się w procesy identyfikowania problemów, ich zachowania eksploracyjne wiodą wprost do problemów oczekujących rozwiązania, wysoce subiektywne oceny przestrzeni problemów pozwalają im na odkrycia *online*.

Przykładem podobnej wizji i znaczenia etapu dostrzegania problemu jest koncepcja inwestycyjna. Dostrzeżenie problemu na polu „zaniedbanym”, „zapomnianym”, „nieurabianym” przez twórców – „na ugorze” – jest, mówiąc żargonem giełdowym, dobrą inwestycją. Rozwiązanie podjętego z obszarów zaniedbanych problemu ma szansę stać się wysoko cenione, odkrywcze i zaskakująco potrzebne.

W modelu genploracji etap dostrzegania problemu stoi na drugim miejscu. Nie znaczy to, iż jest mniej ważny. Znaczy to tylko tyle, że w strukturze procesu twórczego dostrzeżenie problemu poprzedzone jest tworzeniem tzw. struktury przedtwórczej. Strukturę przedtwórczą, będącą „produktem” nowym, choć nie do końca określonym, a więc dwuznacznym, „wprowadza się” kolejno w różne konteksty, w różne obszary i tym sposobem szuka się dla niej eksploatacji (Olczak 2009). Dostrzeżenie problemu sprowadzone zostało więc do czynności szukania zastosowania dla struktury przedtwórczej.

T3/ZOOM – prezentacja techniki dostrzegania problemów i zadań poznawczych

T3/ZOOM jest techniką dostrzegania problemów i zadań poznawczych (Olczak 2013). Należy do procesu twórczego rozwiązywania problemów.

Wzorem procesu twórczego rozwiązywania problemów jest system TRoP zaproponowany przez E. Nęckę (1994). Składa się on z trzech etapów w fazie pierwszej, polegającej na opracowaniu samego problemu, a następnie – z trzech etapów w fazie drugiej, polegającej na wytwarzaniu rozwiązań problemu. Etapy i zabiegi fazy pierwszej nazwane zostały przez ich autora „przestrzenią problemu”, a etapy i zabiegi fazy drugiej – „przestrzenią rozwiązań”. Podział na tzw. przestrzeń problemu i przestrzeń rozwiązań jest zgodny z podejściem fazowym w psychologii myślenia. Toteż idea dzielenia procesu rozwiązywania problemów na kolejne fazy nie jest odkrywcza. Jest bowiem oczywiste, z czym autor systemu się zgadza, iż chcąc rozwiązać problem, trzeba go najpierw wykryć, potem sformułować, wytworzyć pomysły rozwiązań, a następnie je zweryfikować i ewentualnie wdrożyć.

T3/ZOOM ma służyć wykrywaniu problemów i zadań poznawczych. Należy więc do pierwszej fazy systemu TRoP („przestrzeni problemu”), w której dochodzi do identyfikowania i formułowania problemu. T3/ZOOM polega na doszukiwaniu się problemów i zadań poznawczych sytuacji wyjściowej:

- w dwóch przeciwstawnych kierunkach widzenia tejże sytuacji. Kierunek polegający na uszczegółowieniu, wyszczególnieniu pojedynczego ele-

mentu danej sytuacji wyznaczony jest przez „szkło powiększające”. Kierunek ujmujący sytuację w szerokiej perspektywie, by nie rzecz globalnie, wyznacza „obiektyw szerokokątny”;

- w trzech wglądach, w każdym z kierunków. Wglądy „stopniują” doszukiwanie się problemów i zadań poznawczych. Mamy więc pierwsze spojrzenie na sytuację: „to, co widać na pierwszy rzut oka”, drugą odsłoniętą sytuację: „to, co mniej widoczne”, a także trzeci wgląd w sytuację: „to, czego nie widać, a na pewno jest”.

Dzięki zarówno obu kierunkom penetracji sytuacji, jak i trzem wglądom możemy samemu odnaleźć sześć problemów danej sytuacji lub wielokrotność tej liczby, zwłaszcza gdy pracuje się zespołowo.

Obraz graficzny techniki T3/ZOOM prezentuje się następująco (rys. 1):

	A. „To, co widać na pierwszy rzut oka”	B. „To, co mniej widoczne”	C. „To, czego nie widać, a na pewno jest”
1. „Szkło powiększające”	1A	1B	1C
2. „Obiektyw szerokokątny”	2A	2B	2C

Rys. 1. Schemat techniki T3/ZOOM

Prezentując technikę T3/ZOOM, należy przede wszystkim wskazać jej zastosowanie, przebieg oraz wykorzystanie (tab. 1).

Tabela 1. Prezentacja techniki T3/ZOOM

T3/ZOOM	
STATUS	Technika
ZASTOSOWANIE	Etap dostrzegania problemów i zadań poznawczych w CPS
	1 2
PRZEBIEG	<ol style="list-style-type: none"> 1. Wybrać sytuację wyjściową, która jest w obszarze naszych zainteresowań, ciekawi nas poznawczo (ustalić w grupie lub mieć daną wskazaną). 2. Przejść do obserwacji wybranej sytuacji w kierunku „szkło powiększające” (przybliżać wybraną sytuację wyjściową, jakby była ona preparatem obserwowanym przez coraz bardziej powiększający mikroskop):

1	2
<i>Przebieg cd.</i>	<p>a) zaobserwować nurtujący element sytuacji wyjściowej i zapisać go hasłowo w: „to, co widać na pierwszy rzut oka” (1A);</p> <p>b) 1A potraktować jako sytuację początkową do dalszej obserwacji;</p> <p>c) przyjrzeć się zaobserwowanemu elementowi sytuacji 1A i odnaleźć w niej nurtujący nas szczegół, zapisać go hasłowo w: „to, co mniej widoczne” (1B);</p> <p>d) 1B potraktować po raz kolejny jako sytuację początkową do dalszej obserwacji;</p> <p>e) przyjrzeć się zaobserwowanemu elementowi sytuacji 1B i odnaleźć w niej nurtujący nas szczegół, zapisać go hasłowo w: „to, czego nie widać, a na pewno jest” (1C).</p> <p>3. Przystąpić do obserwacji sytuacji wyjściowej w kierunku „obiektów szerokokątny” (oddalać się w swej obserwacji od sytuacji wyjściowej z każdym wglądem, obserwować sytuację wyjściową w coraz to szerszej perspektywie):</p> <p>a) zaobserwować sytuację wyjściową w szerszej perspektywie, z adekwatnymi do tej sytuacji wyjściowej i przyległymi do niej innymi sytuacjami, zjawiskami, zapisać ją hasłowo w: „to, co widać na pierwszy rzut oka” (2A);</p> <p>b) 2A potraktować jako sytuację początkową do dalszej obserwacji;</p> <p>c) zaobserwować sytuację 2A w szerszej perspektywie, z adekwatnymi i przyległymi do niej innymi sytuacjami, zjawiskami, zapisać ją hasłowo w: „to, co mniej widoczne” (2B);</p> <p>d) 2B potraktować po raz kolejny jako sytuację początkową do dalszej obserwacji;</p> <p>e) zaobserwować sytuację 2B w szerszej perspektywie, z adekwatnymi i przyległymi do niej innymi sytuacjami, zjawiskami, w perspektywie „globalnego” zjawiska, procesu itp., zapisać ją hasłowo w: „to, czego nie widać, a na pewno jest” (2C).</p> <p>4. Przyjrzeć się wszystkim zapisanym sytuacjom (1A, 1B, 1C, 2A, 2B, 2C), wybrać najbardziej interesującą, będącą od tej chwili problemem (zadaniem poznawczym) gotowym do wprowadzenia do CPS.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zapisywać propozycje dostrzeganych problemów (zadań poznawczych) hasłowo. • Nie przerywać raz rozpoczętej obserwacji i toku myślowego.

1	2
REGUŁY	<ul style="list-style-type: none"> • Podczas doszukiwania się szczegółów sytuacji w kierunku „szkło powiększające” starać się zachować między wglądami równe odstępny przybliżania. • Podczas oddalania się od sytuacji wyjściowej, obserwowania jej w perspektywie szerszych zjawisk, procesów w kierunku „obiektyw szerokokątny” starać się zachować między wglądami równe odstępny oddalania.
ORGANIZACJA	<p>Podczas pracy grupowej:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Unikać krytyki, nie oceniać proponowanych pomysłów problemów (zadań poznawczych). • Dyskutować i wybierać do zapisu tylko te problemy (zadania poznawcze), które grupie wydały się wyjątkowo ciekawe poznawczo bądź na które zwrócili uwagę wszyscy członkowie grupy – dali bowiem tym sposobem dowód ważkości, powszechności danego problemu (zadania poznawczego). • Wybrać osobę zapisującą. • Ustalać wspólnie zapis hasłowy pomysłów problemów (zadań poznawczych). • Udostępnić każdorazowo wszystkim członkom grupy pracę do odczytu. <ol style="list-style-type: none"> 1. Zaprosić uczestników do sali, w której będą pracować. 2. Przedstawić uczestnikom technikę i obowiązujące reguły. 3. Utworzyć grupy 5-6-osobowe, gdy przewidujemy pracę zespołową. 4. Przygotować środki pomocnicze. 5. Przewidzieć czas na prezentację pomysłów problemów (zadań poznawczych).
ŚRODKI	<ul style="list-style-type: none"> • Pomieszczenie i stanowisko do pracy indywidualnej lub zespołowej. • Kartki z rozrysowanym szablonem techniki lub tablica, na której rozrysowano schemat techniki, kartki, narzędzia pisarskie.
WYKORZYSTANIE	<p>Poszukiwanie pomysłów problemów/zadań poznawczych dla wybranej, danej lub ustalonej w grupie sytuacji wyjściowej, by dalej sformułować problem/zadanie poznawcze w postaci pytania heurystycznego, a w konsekwencji go/je rozwiązać.</p> <p>Poszukiwanie pomysłów problemów/zadań poznawczych z kręgu zadań pragmatycznych.</p>

Zastosowanie T3/ZOOM w metodzie projektów

T3/ZOOM zastosowano w metodzie projektów do poszukiwania problemu mającego rozwiązanie w projekcie oferty edukacyjnej.

Struktura metody projektów obejmuje trzy podstawowe fazy (Mikina, Zając 2004):

- fazę I – przygotowanie projektu,
- fazę II – wykonanie projektu,
- fazę III – prezentację i ocenę projektu,

które uszczegółowiono, podając konkretne czynności, z rozróżnieniem na czynności prowadzącego (nauczyciela) i czynności realizatorów projektu (uczniów).

W fazie przygotowania projektu nauczyciel obowiązany jest:

- wybrać zagadnienie do realizacji z wykorzystaniem metody projektów,
- przygotować uczniów do pracy metodą projektów,
- wprowadzić uczniów w zagadnienie,
- dobrać grupy do realizacji projektów,
- ustalić czas wykonywania projektu,
- określić standardy efektu końcowego,
- określić kryteria oceny projektu,
- przygotować kontrakty,
- określić bariery, na jakie uczniowie mogą napotkać w trakcie wykonywania projektu.

Do czynności uczniów w fazie przygotowania projektu należą:

- rozważenie istniejących dobrych przykładów,
- dobranie zespołu do realizacji projektu,
- wybór tematu,
- zebranie wstępnych informacji,
- przygotowanie opisu (konspektu) projektu,
- rozpoznanie źródeł porad i pomocy,
- opracowanie szczegółowego planu działania (harmonogramu).

Technikę T3/ZOOM zastosowano do czynności realizujących projekt (uczniów): „wybór tematu”. „Wybór tematu” do realizacji metodą projektów przebiegał w dwóch etapach. W pierwszym etapie studenci Wyższej Szkoły Edukacji Zdrowotnej w Łodzi (WSEZ) – kierując się swoimi zainteresowaniami – określili obszar rozważań i przystąpili do dostrzegania w nim problemów za pomocą T3/ZOOM. Otrzymali należną im „instrukcję” o technice T3/ZOOM, sposobie jej wykorzystania oraz informację, iż istnieje możliwość

rozszerzenia poszukiwań problemu przez zwielokrotnienie dostrzegania problemów w każdym z „wglądów”.

Pomocne na tym etapie okazały się pytania:

- zastanów się, jaki obszar, przedmiot rozważań tak naprawdę (najbardziej) cię interesuje?
- który z dostrzeżonych problemów wydaje ci się ważny, istotny społecznie?
- który z dostrzeżonych problemów wydaje ci się nowy i oryginalny?

Etap pierwszy „wyboru tematu” zakończył wybór jednego problemu z dostrzeżonych przez studenta. Drugi etap „wyboru tematu” do realizacji metodą projektów miał charakter negocjacji. Każdy ze studentów miał wytypowany własny problem, który chciałby rozwinąć w projekcie. W grupie projektowej, liczącej 5-6 osób, wytypowano więc 5-6 problemów. Należało zatem – na drodze dyskusji – wybrać problem do realizacji akceptowany przez wszystkich członków grupy. Wyboru problemu do realizacji metodą projektów dokonano, kierując się:

- zainteresowaniem problemem wszystkich członków grupy,
- cennością i wagą społeczną problemu,
- oryginalnością ujęcia problemu

lub

- typowością problemu, czyli dostrzeżeniem tego samego problemu przez kilka osób w grupie.

W fazie drugiej metody projektów – „wykonanie projektu” – prowadzący:

- regularnie organizuje spotkania konsultacyjne z realizatorami projektu,
- dokonuje systematycznej obserwacji i oceny postępów uczniów w pracach nad projektem,
- zapewnia uczniom samodzielność w podejmowaniu działań.

W tej fazie realizatorzy projektu:

- podejmują systematyczne działania zmierzające do rozwiązania problemów szczegółowych związanych z wykonywaniem projektu,
- uczestniczą w konsultacjach organizowanych przez nauczyciela,
- zbierają i gromadzą informacje potrzebne do rozstrzygnięcia postawionych w projekcie problemów,
- dokonują selekcji oraz analizy zgromadzonych informacji,
- wnioskuje na temat optymalnego rozwiązania,
- wykonują projekt w praktyce, jeśli było to założone w celach projektu,
- opracowują sprawozdanie,
- przygotowują prezentację.

Do czynności nauczyciela w fazie trzeciej metody projektów – „ocenie projektu” – należą:

- ocena sprawozdania projektu,
- ocena wytworu materialnego,
- ocena prezentacji projektu,
- ocena projektów – przedsięwzięć,
- ocena prac grupowych.

Do czynności uczniów w tej fazie zalicza się:

- samoocena,
- ocena społeczna,
- analizowanie popełnionych błędów w celu projektowania zmian w wykonywaniu następnych projektów.

Można przyjąć, iż metoda projektów realizowana na zajęciach przedmiotu Projektowanie działań edukacyjnych w WSEZ w Łodzi przebiegała zgodnie z przedstawionym schematem postępowania z tą różnicą, że „wyboru tematu” studenci dokonywali za pośrednictwem techniki T3/ZOOM (w pierwszym etapie tej czynności) i negocjacji (w drugim jej etapie), nie zaś – jak to przewiduje metoda projektów i jak to się w praktyce odbywa – za pośrednictwem metody „burzy mózgów”.

Przykłady zastosowania T3/ZOOM w metodzie projektów

PROJEKT 1

Temat: *Pogorszenie się warunków życia zwierząt związane z efektem cieplarnianym.*

Obszar: edukacja ekologiczna.

Realizatorzy projektu: studenci studiów stacjonarnych WSEZ w Łodzi.

Odbiorcy projektu: uczniowie klasy VI szkoły podstawowej i klasy I gimnazjum.

Cel:

- uświadomienie zagrożenia, jakie niesie ze sobą efekt cieplarniany,
- wykazanie obrazowo wpływu efektu cieplarnianego na życie dzikich zwierząt.

Główne problemy do rozwiązania:

- jakich sposobów użyć dla zainteresowania młodzieży tym tematem,
- jakimi środkami przekazać wiedzę o efekcie cieplarnianym.

Pomysły realizacji projektu:

- gra w skojarzenia – skojarzenia do „efektu cieplarnianego”,
- *mindmapping* – centralnym punktem mapy myśli „efekt cieplarniany”,
- test wiedzy o efekcie cieplarnianym (pierwszy: na początku zajęć, drugi: po ich zakończeniu),
- prezentacja multimedialna,
- działania plastyczne – wykonanie przez uczniów prac rysunkowych na temat „Zmutowane zwierzęta” lub „Zwierzęta przyszłości”,
- wystawa rysunków uczniów.

Przewidywane efekty pracy projektowej:

- przeprowadzenie projektu w „Kornelówce” (prywatna szkoła podstawowa i gimnazjum),
- prezentacja multimedialna,
- wystawa prac rysunkowych uczniów,
- projekt (sprawozdanie i prezentacja multimedialna na płycie) przekazana dyrekcji „Kornelówki” dla wdrożenia projektu w każdym następnym roku szkolnym.

Etapy realizacji projektu:

- zorientowanie się, czy uczniowie klasy VI szkoły podstawowej i klasy I gimnazjum zostali już zapoznani z problemem efektu cieplarnianego,
- zebranie wiadomości na temat efektu cieplarnianego w literaturze przedmiotu,
- weryfikacja zebranych wiadomości o efekcie cieplarnianym ze względu na odbiorcę (uczniów klasy VI szkoły podstawowej i klasy I gimnazjum),
- konfrontacja zebranych informacji o efekcie cieplarnianym z wiadomościami o zjawisku z podręczników biologii i geografii do klasy VI szkoły podstawowej i klasy I gimnazjum,
- przygotowanie krótkiego testu wiedzy o efekcie cieplarnianym na podstawie podręczników biologii i geografii do klasy VI szkoły podstawowej i klasy I gimnazjum (test I),
- przygotowanie prezentacji multimedialnej z wykorzystaniem wiedzy o zjawisku z literatury przedmiotu,
- przygotowanie krótkiego testu wiedzy dotyczącego informacji zawartych w prezentacji multimedialnej (test II),
- ustalenie terminu przeprowadzenia projektu z dyrektorem „Kornelówki”,
- przeprowadzenie projektu,
- dokonanie weryfikacji testu I i testu II,
- sporządzenie sprawozdania,

- prezentacja projektu i jego przebiegu na zajęciach projektowania działań edukacyjnych.

Efektom pracy grupy były następujące wytwory i przedsięwzięcia:

- film pt. „Życie dzikich zwierząt w kontekście zjawiska efektu cieplarnianego” – prezentacja multimedialna,
- konspekt – projekt do realizacji dla nauczycieli biologii i geografii do wdrożenia w każdym następnym roku szkolnym,
- wystawa prac rysunkowych uczniów pt. „Zwierzęta przyszłości”.

Wykonując projekt, studenci:

- kształtowali i doskonalili umiejętności m.in. dyskusowania, prowadzenia badań, przeprowadzania zajęć dla młodego odbiorcy (co wiązało się ze zdyscyplinowaniem uczniów do słuchania i pracy twórczej), korzystania i weryfikowania informacji z różnych źródeł, wykorzystania środków technicznych;
- wykazali się inicjatywą, niezależnością i odpowiedzialnością;
- wykonywali zadania bez nadzoru wykładowcy, pozostawiając dla niego rolę obserwatora i dyskretnego doradcy;
- poznali „smak” pracy nauczyciela, stawiając się w jego roli, „drugą stronę” lekcji.

Rekomendacje projektu:

- projekt przeznaczony do realizacji przez nauczycieli biologii lub geografii na lekcjach biologii lub geografii w klasach VI szkoły podstawowej i klasach I gimnazjum.

PROJEKT 2

Temat: *Trudności w nauce uczniów klas I szkoły podstawowej – przyczyny i sposoby ich zwalczania.*

Obszar: pedagogika wieku szkolnego.

Realizatorzy projektu: studenci studiów niestacjonarnych WSEZ w Łodzi.

Odbiorcy projektu: nauczyciele klas I szkoły podstawowej.

Cel:

- obserwacja trudności w nauce uczniów klas I szkoły podstawowej,
- konfrontacja danych obserwacyjnych z teorią dotyczącą zjawiska tzw. proggu szkolnego,
- znalezienie sposobów minimalizowania trudności w nauce uczniów klas I szkoły podstawowej.

Główne problemy do rozwiązania:

- dokonanie obserwacji trudności w nauce uczniów klas I szkoły podstawowej,

- zaproponowanie nowych sposobów minimalizowania (zwalczania) zjawiska progu szkolnego.

Pomysły realizacji projektu:

- samodzielna obserwacja uczniów (każdego członka grupy projektowej z osobna),
- wywiad z pedagogiem szkolnym (każdego członka grupy projektowej z osobna),
- ankieta dla nauczycieli/wychowawców klas I szkoły podstawowej,
- „burza mózgów – poszukiwanie nowych rozwiązań dla minimalizowania (zwalczania) zjawiska progu szkolnego.

Przewidywane efekty pracy projektowej:

- zdobycie wiedzy specjalistycznej na temat zjawiska progu szkolnego, przyczyn i sposobów jego zapobiegania w literaturze przedmiotu,
- zdobycie wiedzy na powyższy temat z wywiadów z pedagogami szkolnymi, z przeprowadzonej ankiety i własnych doświadczeń (obserwacji),
- własne propozycje minimalizowania zjawiska progu szkolnego.

Etapy realizacji projektu:

- zebranie informacji z literatury przedmiotu o zjawisku progu szkolnego,
- wybranie szkół podstawowych do przeprowadzenia obserwacji, wywiadu z pedagogami szkolnymi i ankiety z wychowawcami klas I,
- przygotowanie pytań do wywiadu z pedagogami szkolnymi,
- przygotowanie pytań do ankiety z wychowawcami klas I,
- przeprowadzenie obserwacji,
- przeprowadzenie wywiadu z pedagogami szkolnymi, ankiety z wychowawcami klas I,
- dokonanie weryfikacji wywiadu i ankiety,
- sporządzenie listy pomysłów własnych dla zminimalizowania zjawiska progu szkolnego,
- przygotowanie sprawozdania z projektu i prezentacji na zajęcia projektowania działań edukacyjnych.

Efektom pracy grupy była „lista pomysłów”. Oto ona:

- organizować krótkie ćwiczenia gimnastyczne w ciągu trwania cyklu lekcyjnego,
- proponować ćwiczenia relaksacyjne w ciągu trwania cyklu lekcyjnego, np.:
 - rozciąganie mięśni,
 - spokojne leżenie z zamkniętymi oczami,
 - wizualizacje przy dźwiękach spokojnej muzyki,

- przerywać tok lekcyjny krótkimi zabawami grupowymi,
- stosować atrakcyjne techniki aktywne nauczania,
- wyznaczyć „kącik ciszy” (na wzór „lekcji ciszy” M. Montessori),
- organizować wspólne działania, np. teatrzyki, krótkie scenki,
- zapraszać uczniów klas równoległych lub starszych (uczniów klas II i III) na teatrzyk,
- zaprosić raz na tydzień po jednym rodzicu, np. mamę, by przygotowała „stolik łakoci” dla wszystkich uczniów.

W projekcie nie zrealizowano:

- obserwacji uczniów na lekcji (brak zgody dyrektorów szkół).

PROJEKT 3

Temat: *Tradycja jako wartość autoteliczna (na przykładzie Świąt Bożego Narodzenia).*

Obszar: pedagogika kulturowa.

Realizatorzy projektu: studenci studiów niestacjonarnych WSEZ w Łodzi.

Odbiorcy projektu: dzieci ze świetlic środowiskowych.

Cel:

- wzbogacenie wiedzy o kulturze, tradycji i obrzędach ludowych polskich,
- przeciwstawienie się komercjalizacji świąt,
- kształcenie szacunku do dorobku przodków,
- kształcenie zdolności empatycznych – przeżywania świąt (mimo dysfunkcji rodziny),
- umacnianie więzi ze środowiskiem rodzinnym,
- rozwijanie wyobraźni, wrażliwości estetycznej, pomysłowości i oryginalności,
- umacnianie wiary we własne siły i możliwości.

Główne problemy do rozwiązania:

- jakich sposobów użyć dla zainteresowania dzieci ze świetlicy środowiskowej (dzieci w wieku 7-12 lat) tematem,
- jakie obrzędy związane ze świętami zaprezentować, by utkwiły w pamięci dzieci,
- jak przeprowadzić zajęcia.

Pomysły realizacji projektu:

- pogadanka o obrzędach i zwyczajach funkcjonujących w czasie Świąt Bożego Narodzenia w tradycji polskiej, porównanie tradycji polskiej z wybranymi tradycjami innych krajów, innych kultur,

- warsztaty muzyczne – nauka tradycyjnych kolęd,
- warsztaty plastyczne, np.:
 - *pergamano* (serwetki świąteczne na stół),
 - *quilling* (ozdoby świąteczne),
 - prezenty z masy solnej,
 - sztuka opakowania (pakowanie prezentów),
 - kartki i dekoracje świąteczne (m.in. ze sznurka *twist art*),
 - sztuka kaligrafii (teksty życzeń świątecznych na kartki),
- warsztat „lingwistyczny” – układanie tekstu życzeń świątecznych,
- warsztat kulinarny – sporządzenie kutii.

Przewidywane efekty pracy projektowej:

- święta w rodzinach dzieci ze świetlic środowiskowych będą wyglądały jak te przed laty według staropolskiego obyczaju,
- zapamiętane obrzędy i zwyczaje (związane ze Świętami Bożego Narodzenia) okażą się podstawą transferu kulturowego (dzieci będą kultywować tradycje także w tej bardziej odległej dla nich przyszłości),
- dzieci będą umiały przeżywać święta, ogarniać ich będzie poczucie spełnienia, radości i miłości,
- uświadomi to dzieciom, jakie są najważniejsze wartości,
- dzieci wzbogacą swoje życie o wartości ponadczasowe drzemiące w tradycji,
- dzieci będą umiały odróżnić komercję od ponadczasowych wartości.

Etapy realizacji projektu:

- zebranie wiadomości o obrzędach i zwyczajach funkcjonujących w czasie Świąt Bożego Narodzenia w tradycji polskiej, porównanie tradycji polskiej z wybranymi tradycjami innych krajów, innych kultur,
- przygotowanie tekstu pogadanki ukazującej bogactwo polskiej tradycji,
- weryfikacja zebranych wiadomości,
- przygotowanie warsztatów (zebranie materiałów i narzędzi),
- wybranie do nauki kolęd w tradycyjnym wykonaniu,
- przeprowadzenie warsztatów: plastycznych, muzycznych, „lingwistycznego”,
- przeprowadzenie warsztatu kulinarnego,
- sporządzenie sprawozdania,
- prezentacja projektu i jego przebiegu na zajęciach projektowania działań edukacyjnych.

Efektom pracy grupy były następujące wytwory i przedsięwzięcia:

- wykonanie przez dzieci kartek, ozdób świątecznych, symbolicznych prezentów z masy solnej dla rodziców (prezenty przekazane rodzicom),

- ubranie choinki świetlicowej w ozdoby świąteczne, których dzieci nie wzięły do domów,
- nauczenie tradycyjnych kolęd,
- sporządzenie kutii, którą dzieci poczęstowały rodziców zaproszonych na wieczorek wigilijny,
- świetlicowy wieczorek wigilijny, w którym uczestniczyły dzieci i zaproszeni przez nie rodzice (występy dzieci z repertuarem kolęd i wspólna degustacja kutii).

Rekomendacje projektu:

- projekt do wykorzystania przez opiekunów i wychowawców w świetlicach środowiskowych,
- projekt stanowi wzór do przeprowadzenia podobnych zajęć związanych z innymi świętami, np. świętem wiosny – topienie Marzanny, Świętami Wielkanocnymi, nocą świętojańską – Sobótką, świętem Wszystkich Świętych.

PROJEKT 4

Temat: *W świecie orientu. Przekazywanie wartości, kultury i tradycji barwnych zakątków świata.*

Obszar: edukacja międzykulturowa, edukacja wczesnoszkolna.

Realizatorzy projektu: studenci studiów niestacjonarnych WSEZ w Łodzi.

Odbiorcy projektu: uczniowie klas I-III szkoły podstawowej.

Cel:

- rozbudzenie ciekawości poznawczej dzieci w kierunku poznawania ciekawych i barwnych zakątków świata,
- kształcenie umiejętności empatycznego współdziałania w grupie,
- rozwijanie twórczego myślenia,
- rozwijanie wyobraźni, wrażliwości estetycznej, pomysłowości i oryginalności,
- umacnianie wiary we własne siły i możliwości,
- wdrażanie do samodzielnego działania.

Główne problemy do rozwiązania:

- jakie metody zastosować, by zrealizować cele,
- na jakie formy aktywności dziecka powinien nastawiony być projekt,
- jakie środki wykorzystać, by zrealizować projekt,
- jakie są dobre i słabe strony projektu.

Pomysły realizacji projektu:

- zapoznanie uczniów z legendą Hawajów jako metoda oswojenia uczniów z nieznanym i poszerzenie ich wiedzy,

- zaproszenie „nieznanego gościa” dla podniesienia zainteresowania uczniów tematem,
- szukanie wysp na mapie,
- oglądanie ilustracji Hawajów,
- przedstawienie oficjalnych symboli Hawajów, flagi, herbu,
- inscenizacje taneczne,
- warsztaty plastyczne, np.:
 - malowanie na kamieniu,
 - tworzenie strojów,
 - wykonanie rzeźb z masy solnej (lub gliny plastycznej),
 - wykonanie wieńców hawajskich z gotowych elementów,
 - warsztat kulinarny – sporządzenie deseru hawajskiego,
- przygotowanie tła muzycznego (magnetofon, MP3),
- nauka kilku słów, charakterystycznych znaków dla kultury Hawajów.

Przewidywane efekty pracy projektowej:

- uczniowie nauczą się rozpoznawać położenie orientalnych zakątków świata,
- rozwiną zainteresowania innymi kulturami,
- przyswoją słownictwo obcojęzyczne,
- wykonają prace plastyczne,
- poznają możliwości wyrażania własnych odczuć poprzez mimikę, gest.

Etapy realizacji projektu:

- zebranie wiadomości o Hawajach,
- weryfikacja zebranych wiadomości i ich selekcja pod względem atrakcyjności i możliwości przyswojenia ich przez uczniów klas I-III szkoły podstawowej,
- przygotowanie warsztatów (zebranie materiałów i środków dydaktycznych),
- wyszukanie muzyki,
- opracowanie scenariuszy sytuacji dydaktycznych z nastawieniem na zastosowanie różnorodnych:
 - metod dydaktycznych w każdej z sytuacji (metoda twórczego rozwiązywania problemów, metoda przekazu wiedzy, metoda samodzielnych doświadczeń dziecka)
 - i form aktywności (werbalna, ruchowa, plastyczna, muzyczna),
- przygotowanie plansz dydaktycznych,
- promocja projektu wśród nauczycieli klas I-III szkoły podstawowej,
- sporządzenie sprawozdania,

- prezentacja projektu na zajęciach projektowania działań edukacyjnych.
- Efektom pracy grupy były następujące wytwory i przedsięwzięcia:
- zebranie wiadomości dotyczących Hawajów,
 - przygotowanie prezentacji multimedialnej o Hawajach,
 - opracowanie scenariuszy sytuacji dydaktycznych,
 - sporządzenie plansz dydaktycznych (w skali 1:4),
 - przygotowanie kasety z nagraniami (muzyka Manoa Valley Mele *Aloha from Hawai* i *Island of love* w wykonaniu Elvisa Presleya, hymnu Hawajów),
 - wskazanie słabych stron projektu dla przyszłych realizatorów:
 - zmiana sytuacji dydaktyczno-wychowawczej wprowadza dezorganizację wśród uczniów,
 - dana sytuacja dydaktyczno-wychowawcza może nie zainteresować wszystkich uczniów,
 - znaczne koszty projektu,
 - znaczna pracochłonność projektu.

Rekomendacje projektu:

- projekt przeznaczony jest do realizacji przez nauczycieli i wychowawców klas I-III szkół podstawowych,
- czas realizacji wyznaczono na Dzień Dziecka,
- projekt ma być realizowany cyklicznie – co roku w Dzień Dziecka,
- projekt stanowi wzór do przeprowadzania podobnych zajęć związanych z innymi orientalnymi zakątkami świata, np. Wyspy Wielkanocne, Wyspy Dziewicze, Wyspy Galapagos,
- w każdym kolejnym roku zmienia się temat szczegółowy projektu i sytuacji dydaktyczne.

Podsumowanie

Etap zwany dostrzeganiem problemu rozpoczyna proces twórczego rozwiązywania problemów. Jest etapem swoistym: zasadniczo wchodzi w skład właściwego procesu twórczego, częściowo zaś jest wobec niego „zewnętrzny”, w tym sensie, że poprzedza, warunkuje, wyzwala dopiero właściwe postępowanie twórcze.

Etap dostrzegania problemu, wychwycenia zadania łączy się z odnajdywaniem wad, braków rzeczywistości lub nowych znaczeń zjawisk i działań, z formułowaniem i reformulowaniem pytań.

W czasie dynamicznego rozwoju kultury czekanie na to jedyne, nowe i cenne spojrzenie na sytuację nie wystarcza – konieczne jest „posiłkowanie się” metodami i technikami heurystycznymi. T3/ZOOM do nich należy.

T3/ZOOM jest techniką dostrzegania problemów i zadań poznawczych. Dzięki swojej procedurze umiejętnie prowadzi do odkrycia problemów i zadań różnej natury. Adresatem tej techniki są twórcy, pracownicy nauki, organizatorzy życia społecznego, inicjatorzy postępu kulturowego w dziedzinie ludzkiej pracy (i inni), ponieważ zakres dostrzeganych problemów obejmuje zadania naukowe (np. odkrywanie nowych faktów, zjawisk, związków), praktyczne (np. skonstruowanie nowego urządzenia, usprawnienie pracy maszyny), zadania natury społecznej (np. zmiana wizerunku, postaw, zachowań ludzi, propozycja nowych form spędzania wolnego czasu, przeciwstawienie się negatywnym zjawiskom społecznym), zadania zawodowe (np. przygotowanie profesjonalistów do twórczej pracy zawodowej, organizacja nowych form pracy zespołowej, zwiększanie wydajności pracowników, szukanie skutecznych sposobów ich motywowania) itp. Znajduje zastosowanie w obszarze heurystyki pragmatycznej.

Proponowana technika T3/ZOOM jest nową techniką. Jej procedura przewiduje systematyczne, uporządkowane penetrowanie wybranego fragmentu rzeczywistości w dwóch kierunkach. „Szkło powiększające” pozwala dostrzec problemy i zadania „mikroskopowe”, „obiektyw szerokokątny” – „makroskopowe”. Penetracja przestrzeni sytuacji przebiega przez kolejne wglądy („to, co widać na pierwszy rzut oka”, „to, co mniej widoczne”, „to, czego nie widać, a na pewno jest”), dając tym samym możliwość wnikliwego przyglądania się wybranej sytuacji.

Technika T3/ZOOM jest techniką cenną. Po pierwsze, pozwala na dostrzeżenie nieodkrytych jeszcze luk, braków, wad, niedostatków rzeczy, zjawisk, działań ludzkich. Nadto, pozwala odszukać problemy będące tematami projektów edukacyjnych. Po drugie, wzbogaca repertuar możliwych do zastosowania technik w procesie dostrzegania problemów. A tych – co podkreślał E. Nęcka (1994) – jest znacznie mniej aniżeli np. technik poszukiwania rozwiązań problemu.

Technika T3/ZOOM jest techniką nową i cenną – jest więc sama w sobie techniką „twórczą”, bo „twórcze to nowe i cenne” (Góralski 1996). Będąc „twórczą” techniką, wykracza poza to, czym dziś człowiek dysponuje dla skutecznego dostrzegania problemów i zadań poznawczych.

BIBLIOGRAFIA

- Bransford J.D., Stein B.S. (1993). *The Ideal Problem Solver*. New York: W.H. Freeman.
- Dewey J. (1988). *Jak myślimy?*. Warszawa: PWN.
- Getzels J.W., Csikszentmihalyi M. (1976). *The Creative Vision: A Longitudinal Study of Problem Finding in Art*. New York: Wiley.
- Góralski A. (1996). *Reguły treningu twórczości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Isaksen S.G., Dorval K.B., Treffinger D.J. (1994). *Creative Approaches to Problem Solving*. Dubuque: Kendall/Hunt.
- Jay E.S., Perkins D.N. (1997). *Problem Finding: the Search for Mechanism*. W: Runco M.A. (red.): *The Creativity Research Handbook*. Cresskill, New Jersey: Hampton Press.
- Kozielecki J. (1992). *Twórczość i rozwiązywanie problemów*. W: Materska M., Tyska T. (red.): *Psychologia i poznanie*. Warszawa: PWN.
- Mikina A., Zajac B. (2004). *Jak wdrażać metodę projektów*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Newell A., Simon H. A. (1972). *Human Problem Solving*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Nęcka E. (1987). *Proces twórczy i jego ograniczenia*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Nęcka E. (1994). *TRoP, Twórcze rozwiązywanie problemów*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Nęcka E. (2000). *Twórczość*. W: Strelau J. (red.): *Psychologia*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Olczak M. (2009). *Trening twórczości – współczesna i efektywna forma wychowania przez sztukę*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Olczak M. (2013). *Jakość dostrzegania problemów i zadań poznawczych – istotny czynnik wychowania do twórczości. T3/ZOOM techniką wspomaganą rozwoju myślenia twórczego uczących się*. Łódź: Wydawnictwo Politechniki Łódzkiej.
- Polya G. (1993). *Jak to rozwiązać?* (przekład: L. Kubik). Warszawa: PWN.
- Runco M.A. (2001). *Creativity as Optimal Human Functioning*. W: Bloom M., Gullotta T.M. (red.): *Promoting Creativity Across the Life Span*. Washington: CWLA Press.
- Stasiakiewicz M. (1993). *Interakcyjne podejście do badania zachowań twórczych*. W: Brzeziński J. (red.): *Psychologiczne i psychometryczne problemy diagnostyki psychologicznej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Wertheimer M. (1945). *Productive Thinking*. New York: Harper & Row.

STRESZCZENIE

Problem finding opisywane jest jako zachowania, postawy i procesy poznawcze kierujące tworzeniem wizji, stawianiem i formułowanie problemów. Pozostaje opozycyjne wobec zachowań, postaw i procesów uczestniczących w rozwiązywaniu problemów. Technik heurystycznych wspomagających dostrzeganie problemów nie ma wiele. Chcąc wzbogacić gamę technik służących poszukiwaniu problemów, skonstruowano technikę T3/ZOOM. Została ona wprowadzona do metody projektów: do fazy pierwszej metody (przygotowanie projektu), czyli do „czynności realizatorów projektu” w tej fazie – uczniów/studentów (wybór tematu projektu).

SŁOWA KLUCZOWE: pedagogika twórczości, problem finding, metoda projektów, technika T3/ZOOM.

SUMMARY

Problem finding is described as behaviours, attitudes and cognitive processes that are responsible for creating a vision, posing and formulating problems. Problem finding is an alternative towards behaviours, attitudes and processes participating in solving problems. There are not many heuristic techniques facilitating recognizing problems. In order to enrich the range of techniques of searching for problems it was constructed the T3/ZOOM technique. The T3/ZOOM technique has been introduced to the project method: to the first phase of the method (preparing the project), that is to “project promoters actions” in this very phase – to pupils/students (subject of the project choice).

KEY WORDS: pedagogy of creativity, problem finding, project method, the technique T3/ZOOM.

MAŁGORZATA OLCZAK – Politechnika Łódzka
e-mail: hexa@rz.vline.pl

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 24.02.2015

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 30.06.2015

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 1.07.2015

Afirmacja przeszłości, terażniejszości i przyszłości. Pedagogiczne implikacje dyskursu z tradycjonalizmem i antytradycjonalizmem

Affirmation of the past, present and future. Pedagogical implications of the discourse with traditionalism and anti-traditionalism

Wprowadzenie

W niniejszym tekście wyodrębniłam i przeanalizowałam zasadnicze postawy wobec tradycji: tradycjonalistyczną, antytradycjonalistyczną i postawę afirmacji trzech składników temporalnych, tj. przeszłości, terażniejszości, przyszłości. Przyjęłam założenie, że tradycja stanowi fundament procesu wychowania kolejnych pokoleń. Zaproponowałam również zróżnicowane sposoby ujmowania tradycji w celu wyłonienia optymalnego pod względem pedagogicznym, społecznym i etycznym.

Każda z opisanych postaw może pociągać za sobą również zjawiska niekorzystne dla jednostek bądź grup społecznych, dlatego zachęcam do ostrożności w eksploatowaniu dorobku minionych wieków. Przestrzegam przed ekstremistycznym odcinaniem się od przeszłości bądź pomijaniem przyszłości, sądząc, iż sprawiedliwe wartościowanie dokonań minionych i współczesnych pokoleń pozwala również na obiektywne postrzeganie możliwego wkładu w rozwój przyszłych generacji. Taki rodzaj antycypacji wydaje się konieczny zwłaszcza w sytuacji gwałtownych zmian technicznych, które niejednokrotnie dezorientują współczesnych ludzi i skłaniają do respektowania jedynie terażniejszego wkładu pracy.

W końcowej części tekstu uzasadniłam tezę, że rodzina macierzysta stanowi najlepsze środowisko wdrażające swych członków do komunikacji międzypokoleniowej oraz zawarłam zalecenia praktyczne, w jaki sposób, korzystając z dorobku poprzedników, nie rezygnować z kreowania nowoczesnych rozwiązań kulturowych i cywilizacyjnych. Postęp technologiczny, by nie okazał się społecznie destruktywny, wymaga bowiem również dynamicznego rozwoju humanistyki związanej nieodłącznie z wrażliwością na dobro człowieka oraz troską o los i dzieje ludzkości.

Tradycjonalizm jako postawa poszanowania i obrony przeszłości

Termin tradycjonalizm (łac. *traditio* – przekazywanie) został po raz pierwszy użyty na określenie francuskiego nurtu filozoficznego i społecznego rozwijającego się w ramach europejskiej myśli konserwatywnej w końcu XVIII i na początku XIX wieku. Jego reprezentantami byli m.in. Louis de Bonald i Joseph de Maistre. Przed rewolucją 1789 roku zwolennicy tradycjonalizmu głosili hasło zachowania (*conserver*) wartości politycznych i religijnych zagrożonych oświeceniowym racjonalizmem. Konserwatyzm był wówczas ruchem intelektualnym broniącym społeczeństwa przed inwazją rewolucyjnych poglądów i postaw. Wspólny wszystkim odmianom konserwatyzmu był apologetyczny stosunek do przeszłości, z którego wynikała negatywna ocena wszelkich prób tworzenia nowego ładu społecznego (Krajewski 1996, s. 203).

Konserwatyści na ogół nie upierali się przy poglądzie, że wszystko co dawne jest święte, aczkolwiek i taka sakralizacja tradycji¹ nie należała do rzadkości. Typowe rozumowanie konserwatystów opierało się na przekonaniu, że jeśli jakaś formacja społeczno-ekonomiczna utrzymywała się relatywnie długo, ma zapewne swe zalety i nie ma powodu jej burzyć, zaprzepaszczać wysiłki poprzedników. Konserwatyści uważali za bardzo nieroztropne zbyt spontaniczne i niepoddane upływowi czasu działania entuzjastów nowych rozwiązań społeczno-politycznych; szaleństwem wydawało im się odrzucanie sprawdzonej i dobrze znanej tradycji jedynie na podstawie intuicji niedoświadczonych „nowinkarzy”, agitatorów odosobnionych w swych poglądach. Byli przekonani, że nie ma powodu wierzyć, iż jakaś jednostka bądź niewielka grupa jest mądrzejsza od rzeszy obywateli będących zwolennikami społecznego *status quo*. Zagorzali obrońcy tradycji nie poprzestawali na okazywaniu, że zasługuje na zaufanie, wręcz przeciwnie, próbowali dowieść, że innowacje są pozorne, gdyż zawsze opierają się na znanych już formułach, schematach działania i uzurpacjach (Szacki 2011, s. 47-48; Dymara i in. 2002, s. 37).

Kluczowym argumentem w dyskusji z przeciwnikami było przywoływanie idei ciągłości pokoleń nawiązujących do wspólnych wartości oraz przypomnienie zasady postępowania wynikającej z przeświadczenia, że żadnemu pokoleniu nie wolno traktować społeczeństwa jakby było ziemią nowo odkrytą czy nowo

¹ Tradycja – zbiór praktyk społecznych mających na celu kultywowanie i wpojenie pewnych norm i wartości, co ma służyć zachowaniu trwałego związku z przeszłością; praktyki te wiążą się zazwyczaj z powszechnie aprobowanym zachowaniem symbolicznym, np. rytuałami, obrzędami, zwyczajami, obyczajami (Marshall 1998, s. 403).

stworzoną. Każda społeczność potrzebuje bowiem zakorzenienia, czyli tradycji, w której znajduje ukierunkowanie w postaci norm społecznych, moralnych oraz wzorców postępowania. Ukazywanie tradycji jako obszaru pozyskiwania ideałów społecznych, kulturowych i wychowawczych, a także podstawowego budulca tożsamości narodowej stanowi niepodważalne osiągnięcie konserwatystów.

Postrzegając dorobek przodków jako przybytek mądrości, konserwatyści wyrażali uznanie dla ich pracy i działalności, połączone często z idealizacją przeszłości: gloryfikacją wydarzeń historycznych i dokonań reprezentantów minionych wieków. Skarbnicę mądrości tworzą, ich zdaniem, zastane przez obecne pokolenie prawa i obyczaje, kodeks etyczny, osiągnięcia nauki i techniki, dzieła kultury, które powinny być za wszelką cenę chronione i zachowane. Szacunek, wierność, lojalność i wdzięczność stanowią zatem najistotniejsze wartości ogólnoludzkie sprawdzające się również w zakresie stosunku do tradycji.

Kompulsywne dochowywanie wierności tradycji w przypadku ortodoksyjnych przywódców mogło mieć jednak swe psychopatologiczne podłoże – nadmierne poczucie zagrożenia i paniczny lęk przed nowym (ksenofobia). Ludzie o osobowości dogmatycznej mogą przejawiać taki schematyzm w reagowaniu nawet na niewielkie zmiany. Wszelkie nowości zaś powinny „przechodzić” przez pryzmat przeszłości, tzn. ostatecznym weryfikatorem propozycji modyfikacji życia zbiorowego powinno być stanowisko intelektualne znakomitych poprzedników – pogląd dość absurdalny, zważywszy na dynamizm zmian rewolucyjnych.

Afirmujący tradycję konserwatyści, chcąc wzmocnić swą pozycję społeczną, posługiwali się terminami kształtującymi opinię publiczną, np. „mądrość dawnych wieków”, „doświadczenie ojców”, „obyczaj z dziada pradiada”, „instytucje uświęcone przez czas”. Osoby sprzeciwiające się panującemu porządkowi nazywali utopistami, „burzycielami”, „mącicielami”, reakcjonistami. Zgodnie ze swymi zamierzeniami korzystali z tradycji jako środka perswazji. Imperatyw „zaczynania od nowa” interpretowano jako „nic nowego”; jedynie odświeżenie bądź porządkowanie tradycji. Ten rodzaj retoryki wspierał uzasadnienie konieczności nie rewolucyjnej, a ewolucyjnej naprawy życia społecznego.

Uogólniając niniejsze analizy, można wyodrębnić kilka stanowisk intelektualno-emocjonalnych wobec przeszłości, a raczej modeli postrzegania tradycji jako:

- *sacrum*;
- rezerwuaru mądrości;
- synonimu doświadczenia;

- przejawu świadomości zbiorowej;
- przedmiotu poznania rodowodu i prawdy genealogicznej;
- budulca tożsamości indywidualnej i zbiorowej, podpory samookreślenia;
- zbioru ogólnoludzkich wartości (zwłaszcza szacunku, wierności, odpowiedzialności, lojalności i wdzięczności);
- obowiązującego współcześnie dziedzictwa społecznego;
- obszaru pozyskiwania ideałów społecznych, norm moralnych i wzorców postępowania;
- sprawdzonego systemu metod wychowania i socjalizacji kolejnych pokoleń;
- punktu oporu przeciw rewolucyjnym zmianom społecznym;
- środka służącego zachowaniu ciągłości dziejowej, uwydatnieniu procesu trwania społeczności w czasie;
- łącznika generacji oraz przejawu solidarności międzypokoleniowej;
- zobowiązania do zabezpieczenia tego, co nabyte (zwłaszcza dorobku kultury) i do transmisji społecznej.

Jednostki bądź grupy społeczne podejmujące krytykę tradycjonalizmu często utożsamiały tradycjonalizm z fundamentalizmem. Termin fundamentalizm² powstał na początku XX wieku, stanowiąc kategorię zarazem naukową (m.in. filozoficzną, socjologiczną, psychologiczną, politologiczną) i kulturową, religijną oraz światopoglądową. Współczesna kultura zachodnioeuropejska faworyzuje postawę antyfundamentalistyczną, łącząc ją z egalitaryzmem, pluralizmem, liberalizmem gospodarczym i politycznym oraz tendencjami demokratycznymi, a fundamentalizm z totalitaryzmem oraz wszystkim, co ogranicza absolutną wolność człowieka (Bronk 1995).

Fundamentalistom broniącemu stałych, wyróżnionych (fundamentalnych) wartości czasem niesłusznie zarzuca się, w zależności od okoliczności, m.in.: postawę konserwatywną, tradycjonalizm, fanatyzm, dogmatyzm, arbitralność,

² **Fundamentalizm filozoficzny** odnosi się głównie do tzw. **fundamentalizmu epistemologicznego**, przyjmującego w punkcie wyjścia filozofowania niepodważalne twierdzenia (zdania bazowe neopozytywistów) lub założenia „**fundamentalnej ontologii**” Martina Heideggera. Inną odmianą mentalności fundamentalistycznej jest **fundamentalizm metodologiczny**, który wystąpił co najmniej w dwu kontekstach: badań naukowymi i logicznymi podstawami nauk dedukcyjnych i indukcyjnych oraz w dyskusjach między przedstawicielami logicznego pozytywizmu i racjonalizmu (K. Popper, H. Albert) w związku z problemem pewności lub fallibilności poznania naukowego (Bronk 1995, s. 40-44).

irracjonalizm, brak tolerancji. Fundamentalizm w różnych okresach historycznych bywał przecież także rozważną reakcją na agresywne, ryzykowne społecznie odcinanie się od przeszłości i tradycji.

Antytradycjonalizm – iluzja nowatorstwa czy przejaw progresji społecznej?

Reformatorzy wyznaczyli nowe granice związków terażniejszości i przyszłości z przeszłością, domagając się uniezależnienia od przeszłości i jednoznacznego opowiedzenia się „przeciw” tradycji. Niemal w każdej epoce postrzegali przeszłość jako „królestwo przesądu”, wstecznictwa, społecznej bądź politycznej stagnacji. Dorobek minionych pokoleń jawił się jako nieinspirujący dla współczesności, z natury kontrrewolucyjny (Szacki 2011). Bezrefleksyjnie zwalczając romantyczny kult przeszłości, popadano w pułapkę symplifikacji polegającą na opisywaniu przeszłości jako jarzma, balastu ograniczającego wolność i kreatywność młodego pokolenia.

Podjmując walkę z tzw. starym porządkiem społecznym, reformatorzy przekonywali, że starość (odległe usytuowanie w czasie) nie jest ani wystarczającym wskaźnikiem wartości czy prawomocności instytucji, ani też jedyną racją podejmowanych aktualnie decyzji; przywoływanie poglądów autorytetów z minionych epok stanowi, w przekonaniu radykalistów, rodzaj zwolnienia ludzi współcześnie żyjących z samodzielnego i niezależnego działania. Naśladowanie przodków i bierna rekonstrukcja ich dokonań miała utrudniać auto-refleksję i wypierać potrzebę reformowania struktur oraz relacji społecznych. Zanegowanie zastanego świata wiązało się zatem z niedocenianiem wkładu pracy poprzedników, minimalizowaniem ich zasług oraz własną megalomanią, wynikającą z braku doświadczenia, niedostatecznego poznania warunków historycznych, ekonomicznych danego społeczeństwa oraz niezrozumienia biopsychicznych ograniczeń ludzkiej egzystencji.

Tradycję eksploatowano jedynie w celu wskazania antywartości i negatywnych wzorców: jak nie należy postępować. Hiperkrytycznemu stosunkowi do należących do przeszłości modeli życia społecznego towarzyszył zbiorowy entuzjazm związany z wprowadzaniem nowych rozwiązań społeczno-politycznych i uregulowań prawnych. Utopijność propozycji radykalistów budziła jednak zawsze społeczną nieufność wobec nazbyt abstrakcyjnych założeń i idealistycznych dezyderatów.

Radykaliści odpierali pogląd, że nowoczesność może przynieść również zmiany destruktywne (por. Bauman 2013), które będą generować kolejne pro-

blemy społeczne. Tymczasem realia społeczne pokazują, iż dehumanizacja może dotyczyć zarówno przeszłości, jak i procesów zachodzących w teraźniejszości.

Uogólniając stanowisko antytradycjonalistów, warto wyodrębnić jego charakterystyczne cechy:

1. Wyraźne rozluźnienie związku uczuciowego z przeszłością.
2. Niechęć do wszystkiego, co dawne (wypracowane przez wcześniejsze pokolenia) związana z postrzeganiem dziedzictwa społecznego jako mało wartościowego, zdezaktualizowanego, a zatem nieprzydatnego współczesnym ludziom.
3. Iluzoryczna tęsknota za zapoczątkowaniem czegoś odmiennego, „rozpoczynaniem od nowa”. Obecny stan wiedzy pokazuje, że niemożliwa jest ani totalna innowacja, ani całkowite „współbrzmienie” z przeszłością, ponieważ progresja społeczna zachodzi za pośrednictwem wnikliwej analizy historycznej połączonej ze sprawnym projektowaniem przyszłości.
4. Konkurencyjny stosunek do dokonań przodków rodzący często eskalację zbiorowej nienawiści w postaci afektywnego buntu, np. wybuchu rewolucji, wojny, zamieszek prowokowanych przez dane grupy społeczne (uznające się za pokrzywdzone) i innych niepokojów społecznych.

Postawa afirmacji przeszłości, teraźniejszości i przyszłości – rezultat kształtowania harmonijnego stosunku do kategorii temporalnych

Zaproponowana przeze mnie postawa afirmacji trzech zasadniczych kategorii temporalnych wiąże się z postrzeganiem przeszłości, teraźniejszości i przyszłości jako wartościotwórczych. Kwintesencję tej postawy wyraża stwierdzenie, iż należy dochowywać wierności tradycji i zarazem dotrzymywać kroku teraźniejszości. Spuścizna kulturowa stanowi rodzaj bazy materialnej bądź niematerialnej, z której czerpią współcześni, z kolei ich zadaniem jest podtrzymanie solidarności z przodkami i związku uczuciowego ze swymi następcami. Tradycja nie stanowi zasobu kulturowego ustępującego miejsca teraźniejszości, ale inspiruje do konstruktywnego dyskursu i komunikowania się pokoleń.

Zgodnie z takim stanowiskiem intelektualnym tradycja jest definiowana jako całokształt związków teraźniejszości (współczesnych pokoleń) z przeszłością (pokoleniami minionymi). Bywa ujmowana również jako fakt społeczny, który wymaga uwzględnienia niezależnie od tego, jak ocenia go opinia publiczna. Tradycja nie stanowi jednak sfery *sacrum* czy przedmiotu kultu, ale obszar treści znaczących dla jednostki i społeczności.

Mając świadomość, że można podać wiele przykładów „dobrej” i „złej” tradycji, postawa afirmatywna charakteryzuje się selektywnym stosunkiem do tradycji, rozsądną wybiórczością; zaleca się zatem korzystać z rozwiązań racjonalnych, humanizujących współczesne warunki życia i sprzyjających inkluzji społecznej. Poszanowanie tradycji nie jest bowiem równoznaczne z koniecznością biernego naśladowania poprzedników, dlatego dopuszcza się możliwość weryfikowania przekazu kulturowego, zwłaszcza naukowego i obyczajowego. Współczesna modyfikacja, aktualizacja czy reinterpretacja dorobku przeszłych generacji bywa często zabiegiem nieodzownym.

„Współpraca” przeszłości, terażniejszości i przyszłości polega m.in. na tym, że przeszłość może podlegać nobilitacji przez dokonania terażniejsze, współcześni zaś ludzie wśród danych z przeszłości mogą odnajdywać uzasadnienie swego istnienia i odzyskiwać poczucie sensu życia. Praca przedstawicieli minionych wieków zyskuje na znaczeniu dzięki współczesnym kontynuatorom, a następcy mogą wzmocnić swój autorytet za pośrednictwem prawych przodków. Powszechnie uważa się, iż przeszłość stanowi obszar zamknięty – już niepoddający się zmianom, wnikliwa analiza połączona z empatią pozwala jednak dostrzec, że współcześni ludzie mogą wiele ofiarować poprzednim pokoleniom. Wystarczy spróbować odpowiedzieć na pytanie: czego oczekivaliby przodkowie od swych następców? Nie bez racji można stwierdzić, że z pewnością oczekivaliby, by kolejne pokolenia:

1. Dochowały im wierności przez kontynuację planu etycznego, społecznego, kulturowego (naprawy człowieka) czy gospodarczego (naprawy świata).
2. W najlepszy sposób skorzystały z doświadczenia emocjonalnego poprzedników, przezwyciężając kryzysy uczuciowe i moralne oraz przywary charakteru.
3. Zachowały pamięć o przodkach i przywiązanie do nich ze względu na miłość do rodziców i dziadków.
4. Przetrwały (jednostki i narody) nawet w trudnych warunkach społecznych, ekonomicznych czy politycznych.
5. Obroniły kraj/ojczyznę przed zagrożeniem zewnętrznym i wewnętrznym, zachowując tożsamość narodową i suwerenność.
6. Żyli dłużej, dostatniej, szczęśliwiej, w sposób jeszcze bardziej wartościowy niż poprzednicy.
7. Nie popełniały błędów swych przodków, ale świadomie dbały o wspólne dobro.
8. Nie zapominały o postawie raczej wdzięczności wobec poprzedników i wyrozumiałości niż surowej oceny i rozrachunku.

9. Zapewniły im długowieczność, a nawet nieśmiertelność przez naukę historii, etnologii, dzieła architektury i sztuki upamiętniające dokonania przeszłych generacji, np. pomniki, sarkofagi, groby, tablice i inne miejsca pamięci narodowej.
10. „Wskrzeszały” przeszłość w sytuacjach codziennych, a zwłaszcza nadzwyczajnych, np. rewolucji, wojny, przełomu ustrojowego, gdy zachodzi konieczność skorzystania z idei, ideałów, postaw, norm społecznych, wartości humanistycznych poprzedników.

Sięganie do tradycji, w przekonaniu pedagogów niebezrefleksyjnie afirmujących przeszłość, teraźniejszość i przyszłość, ma ludzkości wiele do zaoferowania, m.in.:

- zaspokaja potrzebę miłości, bezpieczeństwa, afiliacji, przynależności (zwłaszcza, gdy analizuje się więź emocjonalną z bliskimi, np. dziadkami, pradziadkami);
- dostarcza mądrości teoretycznej (wiedzy) i praktycznej, wyposażając ludzi w umiejętność rozsądnego postępowania oraz prowadzenia życia zarazem przyzwoitego i szczęśliwego;
- dostarcza materiału do wzorowania się i identyfikacji z innymi, głównie za pośrednictwem wzorów osobowych oraz autorytetów intelektualnych i moralnych;
- pozwala osiągnąć właściwy poziom dojrzałości emocjonalnej, społecznej i aksjologicznej (w myśl stwierdzenia Cyncerona, że kto nie zna historii, pozostanie zawsze dzieckiem);
- wzbogaca społeczność o kilka podstawowych zasad porozumienia międzygeneracyjnego: konserwacji/restauracji (zabezpieczania tego, co nabyte), transmisji (przekazania dorobku następcom), zasadę poprawy (tradycja jako narzędzie przeobrażeń społecznych), ciągłości (pielęgnowania łączności międzypokoleniowej), solidarności (utożsamiania się z przodkami, przejawiania lojalności wobec poprzedników, postrzegania podobieństw wśród zróżnicowanych rozwiązań problemów indywidualnych bądź społecznych teraźniejszych i przeszłych), bliskości (przywiązania emocjonalnego do przodków);
- może stanowić rodzaj emocjonalnego schronienia w sytuacji kryzysu (indywidualnego czy społecznego), klęsk, katastrof i kataklizmów, jakich doświadczają członkowie społeczeństwa bądź danej grupy społecznej;
- stanowi oręż w walce przeciw np. niesprawiedliwości społecznej, znajdując w przeszłości wartości, które można byłoby przeciwstawić dzisiejszemu światu;

- uczy antycypacji, a także chronienia dóbr materialnych i duchowych przed różnymi niebezpieczeństwami lokalnymi bądź globalnymi;
- pozwala przewyciężyć poczucie osamotnienia, alienacji (np. dzięki pamiętkom rodzinnym przypominającym o życiu przodków oraz dziełom kultury i sztuki, które umożliwiają kontakt pośredni z twórcą);
- wzmacnia tożsamość jednostek i grup społecznych;
- uczy postawy odpowiedzialności za los pokoleń terażniejszych i przyszłych oraz postawy umiaru, zrównowżenia (zdystansowania się zarówno od ortodoksji, fundamentalizmu, jak i niepoddanego próbie czasu „nowinkarstwa”);
- zapewnia właściwe proporcje między poczuciem stałości/trwałości ludzkiej natury a poczuciem zmienności, np. dziejów;
- pomaga dokonać rzetelnej diagnozy współczesności przez porównywanie dokonań reprezentantów poszczególnych okresów historycznych.

Mimo że każde nowe pokolenie odnajduje w sobie pewne elementy przeszłych pokoleń, np. normy społeczne, zbiór wartości, kodeks etyczny, podstawy obyczajowości, religii, ustawy jurydyczne, nie jest żadnym z nich, stanowi bowiem nową jakość społeczną i kulturową. Ze względu na to spór połączony zazwyczaj z naciskiem na jednoznaczne opowiedzenie się „za” bądź „przeciw” tradycji uważam za pedagogicznie nieuzasadniony. Warto również zdać sobie sprawę z faktu, że żadne pokolenie nie może całkowicie porzucić tradycji, podobnie jak nie można wyzbyć się języka.

Rodzina macierzysta jako środowisko wdrażające do komunikacji międzypokoleniowej

Cały kosmos jest poddany czasowi, ma zatem dzieje. Mają dzieje w szczególności istoty ożywione. Niemniej o żadnej z tych istot, o żadnym gatunku zwierząt nie można powiedzieć, że mają charakter historyczny, jaki można przypisać człowiekowi, narodom, ludzkości. Historyczność człowieka wyraża się we właściwej mu zdolności obiektywizacji dziejów. Człowiek nie tylko podlega nurtowi wydarzeń czy postępuje w określony sposób jako jednostka bądź członek grupy, ale ma zdolność refleksji nad własną historią i obiektywizacji za pośrednictwem np. opisywania powiązanego biegu zdarzeń. Zdolność tą mają również rodziny, narody i społeczeństwa. Obdarzone pamięcią dziejową starają się utrwalić na piśmie to, co pamiętają; dzieje osobiste odzwierciedlają biografie i autobiografie, dzieje narodu zaś – historiografia (Jan Paweł II 2005, s. 78-79).

Współczesnym ludziom często brakuje postrzegania rodziny jako sposobu istnienia dwóch, trzech lub czterech pokoleń, niekoniecznie mieszkających pod wspólnym dachem, ale mających poczucie zjednoczenia i solidarności międzypokoleniowej. Kontakt emocjonalny dzieci z rodzicami czy żyjącymi jeszcze dziadkami może wyznaczać stosunek również do minionych pokoleń. Jednocześnie pozytywne uczucia rodziców i dziadków wyrażane wobec swych poprzedników uczą młode pokolenie szacunku dla tradycji rodzinnej, lokalnej, regionalnej itd. Przekaz werbalny reprezentantów trzeciej generacji mający formę wspomnień bądź opowiadań jest na ogół dobrze asymilowany przez wnuki zainteresowane innymi warunkami historycznymi niż współczesne, których bezpośrednio doświadczają.

Pomoc dziadków w przygotowaniu przez wnuka na lekcję historii np. drzewa genealogicznego okazuje się nieoceniona, gdyż zazwyczaj tylko oni pamiętają podstawowe dane biograficzne dotyczące dawno już zmarłych członków rodziny. Rysowania drzewa genealogicznego warto jednak nie traktować wyłącznie zadaniowo, ale skorzystać z czasu przeznaczanego na jego wykonanie, uzupełniając formę graficzną wieloma wyjaśnieniami i refleksjami ukazującymi znaczenie więzi międzypokoleniowych, dorobek poprzedników na rzecz współcześnie żyjących i pokoleń przyszłych. Taki rodzaj analizy genealogicznej (Żywczok 2013) rodzi motywację do pamiętania o przodkach i wdzięczności za ich cenny przekaz kulturowy.

Wychowawcze zasoby genealogii mogą odkrywać również uczniowie w szkole podstawowej, gimnazjalnej czy ponadgimnazjalnej, lecz w rodzinie – środowisku naturalnym – może odbywać się to znacznie wcześniej oraz w bardziej sprzyjającej sytuacji emocjonalnej i wychowawczej, np. podczas zabawy z dziadkiem lub babcią, spaceru na cmentarz, wycieczki do miejscowości, w której żył dany przodek, a której celem było uzupełnienie brakujących informacji o nim. Klimat bliskości uczuciowej towarzyszący przekazowi tradycji z ojca na syna (bądź wnuka) pozwala przewidywać ukształtowanie w młodym pokoleniu szacunku do tradycji i zaangażowania w podtrzymywanie więzi międzypokoleniowej.

Natomiast w rodzinach, w których relacje między rodzicami a dziećmi bądź dziadkami a wnukami zostały nadwężone licznymi konfliktami, a więzi zerwane, nie powinniśmy się spodziewać u dzieci i młodzieży porozumienia z przodkami. Historia rodziny może kojarzyć się wówczas z wieloma niepokojącymi faktami i potęgować traumatyczne przeżycia. Pociąga to za sobą określone postępowanie, np. brak dbałości o groby, nieprzywoływanie zdarzeń z przeszłości rodziny, a w rezultacie – znaczne osłabienie przekazu międzypokoleniowego

lub zubożenie go o treści istotne pod względem społecznym, kulturowym, wychowawczym. Negatywny stosunek do poznawania, badania i kultywowania tradycji rodzinnych może zostać zgeneralizowany i obejmować również historię kraju czy świata.

Zatem należy podjąć trud zneutralizowania negatywnej oceny przeszłości rodziny; nie tylko psycholog, pedagog szkolny bądź terapeuta w poradni psychologiczno-pedagogicznej, ale również nauczyciele mogą pomóc dzieciom w ważnym zinterpretowaniu pejoratywnych faktów z historii rodziny i ukazaniu we właściwym świetle m.in. błędów komunikacyjnych przodków. Pisemny bądź inscenizowany dialog przedstawicieli różnych epok historycznych, a nawet tysięcy lat na lekcjach, np. języka polskiego, dialog, który mimo ekspresywnej wymiany zdań finalnie okazuje się konstruktywny, sprzyja nie tylko refleksji nad swym rodowodem, ale też trenowaniu komunikacji międzypokoleniowej.

Podsumowanie

W przekonaniu pedagogów tradycja nie spełnia jedynie funkcji pragmatycznych; znajomość historii i podtrzymywanie tradycji kultury nie powinno służyć spotęgowaniu nihilistycznych nastrojów społecznych. W tradycji kryje się sens dziejów, a przede wszystkim nadzieja na uwolnienie się od zła społecznego i politycznego: wojen, zwodniczych dyktatur, niesprawiedliwości społecznej, deprecjonowania ludzkiej godności, zła dyskryminacji rasowej, narodowej, religijnej, cenzusowej (wiekowej), zła przemocy, terroryzmu, wyścigu zbrojeń. Wiele bolesnych faktów historycznych wiąże się jednak z szansą wyzwolenia sił psychicznych i duchowych, które pozwolą współczesnym przezwyciężyć skutki błędów poprzedników, pokonać urazy narodowe przez miłość społeczną, uwydatnienie dobra wspólnego, konsolidację ludzi dobrej woli potrafiących podejmować odpowiedzialność w kontekście właściwego wartościowania przeszłości.

W wychowaniu młodego pokolenia warto zadbać o ukształtowanie odpowiedniej postawy wobec tradycji, gdyż zarówno tradycjonalizm, jak i antytradycjonalizm zagrażają swą jednostronnością i pryncypialnością związaną z respektowaniem jednej perspektywy temporalnej. Uwagę skierowaną na przeszłość, terażniejszość i przyszłość oferuje postawa afirmatywna, w której pobrzmiewa szacunek do przodków, apologetyczny stosunek do terażniejszości, wiara w wartościowy przekaz kulturowy oraz uwzględnienie potrzeb przyszłych generacji. Nadmierny krytycyzm młodego pokolenia wobec rodziców i dziadków, a także typowy w przypadku adolescentów konflikt pokoleń zostaje

zneutralizowany wyrozumiałością, pokorą i zaangażowaniem w bieżące zmagania z materią czasu. Taką postawę wobec trzech podstawowych kategorii czasu proponuję uznać za optymalną w procesie wychowania dzieci i młodzieży.

BIBLIOGRAFIA

- Bauman Z. (2013). *Nowoczesność i zagłada. Holokaust – choroba czy produkt cywilizacji?*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Bronk A. (1995). *Fundamentalizm i antyfundamentalizm*. W: Bronk A. (red.): *Filozofować dziś. Z badań nad filozofią najnowszą*. Lublin: Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Dymara B., Korzeniowska W., Ziemiński F. (2002). *Dziecko w świecie tradycji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Jan Paweł II. (2005). *Pamięć i tożsamość. Rozmowy na przełomie tysiącleci*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”.
- Krajewski W. (red.). (1996). *Słownik pojęć filozoficznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Szacki J. (2011). *Tradycja*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Marshall G. (red.). (1998). *The Concise Oxford Dictionary of Sociology*. Oxford: Oxford University Press.
- Żywczok A. (2013). *Miłość trzeciej generacji do wnuków – analiza solidarności międzypokoleniowej*. W: Żywczok A. (red.): *Miłość – akt preferencji duchowości człowieka. Studium bliskości uczuciowej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

STRESZCZENIE

W niniejszym tekście autorka wyodrębniła i przeanalizowała zasadnicze postawy wobec tradycji: tradycjonalistyczną, antytradycjonalistyczną i postawę afirmacji trzech składników temporalnych – przeszłości, teraźniejszości, przyszłości. Przyjęła założenie, że tradycja stanowi fundament procesu wychowania kolejnych pokoleń. Przestrzegła przed ekstremistycznym odcinaniem się od przeszłości bądź pomijaniem przyszłości, sądząc, że sprawiedliwe wartościowanie dokonań minionych i współczesnych pokoleń pozwala na obiektywne postrzeganie możliwego wkładu w rozwój przyszłych generacji. Zaproponowała również zróżnicowane sposoby ujmowania tradycji w celu wyłonienia optymalnego pod względem pedagogicznym, społecznym i etycznym. Autorka uzasadniła tezę, że rodzina macierzysta stanowi najlepsze środowisko wdrażające swych członków do komunikacji międzypokoleniowej, a równocześnie wskazała propozycje praktyczne, w jaki sposób korzystając z dorobku poprzedników, nie rezygnować z kreowania nowoczesnych rozwiązań kulturowych i cywilizacyjnych.

Taki rodzaj antycypacji wydaje się konieczny zwłaszcza w sytuacji gwałtownych zmian technicznych, które niejednokrotnie dezorientują współczesnych ludzi i skłaniają do respektowania jedynie czasu teraźniejszego. Postęp technologiczny, by nie okazał się społecznie destruktywny, wymaga bowiem równie dynamicznego rozwoju humanistyki związanej nieodłącznie z wrażliwością na dobro jednostek i troską o dzieje ludzkości.

SŁOWA KLUCZOWE: tradycjonalizm, antytradycjonalizm, afirmacja przeszłości, teraźniejszości, przyszłości, proces wychowania.

SUMMARY

In this text, the author have described and analysed the basic principles underlying the approach to tradition. These are: the traditionalist approach, the anti-traditionalist attitude and the approach based on the affirmation of three temporal components, which form the foundation of the basic factors forming tradition, that is: the past, the present and the future. The assumption has been made that tradition forms the fundamental basis of the process responsible for the upbringing of future generations. The author also propose a differentiation within the number of models of perceiving and describing tradition with the objective of reaching an optimal definition, both from an ethical and social, as well as a pedagogical perspective. They have also brought up a number of practical recommendations, included hereafter, including the ways or methods in which we should facilitate the legacy of our predecessors, while at the same time continuing to come up with newly-found solutions, those both cultural as well as civilisation-based. This type of anticipation seems to be necessary, especially in cases of drastic technical development, due to the fact that they seem to be situations which more often than not derail the modern human being and persuade them to dedicate their respect solely to that which is contemporary.

KEY WORDS: traditionalism, anti-traditionalism, affirmation of the past, present, future, process of upbringing.

ALICJA ŻYWCZOK – Uniwersytet Śląski
e-mail: alicjazyw@wp.pl

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 23.03.2015

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 30.06.2015

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 1.07.2015

Problematyka przyczyn i mechanizmów marginalizacji i wykluczenia społecznego w ujęciu teoretycznym

Etiology and mechanisms of social marginalization and exclusion – theoretical approach

Analiza przyczyn i mechanizmów marginalizacji nie jest łatwym zadaniem ze względu na złożoność tych zjawisk oraz zróżnicowane podejścia teoretyczne reprezentowane przez przedstawicieli dyscyplin naukowych zajmujących się tą problematyką.

T. Kowalak (1998) pisał o zawinionych i niezawinionych przyczynach marginalności, która polega m.in. na tym, że sama przyczyna sprawcza bywa zawiniona przez określoną osobę, grupę czy społeczność, jednak marginalizuje ona inne osoby, grupy czy społeczności, które nie tylko postrzegają tę przyczynę jako przez siebie niezawinioną, ale rzeczywiście nie mogą przyjąć odpowiedzialności za jej powstanie.

Przyczyny marginalizacji można podzielić na obiektywne i subiektywne. System społeczno-ekonomiczny, w jakim dane osoby i grupy żyją i działają, przepisy prawne czy zwyczaje, których muszą przestrzegać (razem z przyczynami niezawinionymi i niezależnymi od woli człowieka), stanowią zespół przyczyn obiektywnych. Subiektywne przyczyny marginalizacji powstają w sferze psychiki człowieka i stanowią jej element znajdujący wyraz w jego zachowaniu się (Kowalak 1998).

J. Grotowska-Leder (2005) do bardziej znanych koncepcji przyczyn i mechanizmów ekskluzji społecznej zaliczyła propozycje H. Silver i R. Levitas. H. Silver (1994) ujęła wykluczenie społeczne wielowymiarowo – jako zjawisko ekonomiczne, socjologiczne, kulturowe i polityczne – i analizowała jego przyczyny, odwołując się do trzech koncepcji: solidarności, specjalizacji i monopolu. W perspektywie solidarnościowej podstawą społecznej ekskluzji jest zerwanie więzi społecznej między jednostką a społeczeństwem. Grupa posiadająca społeczną tożsamość broni się przed osobami, które z jakichś względów nie spełniają kryteriów grupowych i są postrzegane jako zagrożenie dla porządku kulturowego, dlatego z tymi członkami grupa ogranicza kontakty i stwarza dla nich

bariery, co powoduje, że więź outsiderów z grupą systematycznie traci na sile, słabną więzy emocjonalne, tożsamościowe. W perspektywie specjalizacji ekskluzja jest powodowana postępującym zróżnicowaniem społecznym, podziałem pracy i oddzieleniem różnych sfer życia, co stwarza bariery w swobodnym uczestnictwie jednostek w wymianie społecznej.

Wykluczenie społeczne jest tutaj tożsame z dyskryminacją, oznacza bowiem ograniczony dostęp wolnych i równych jednostek i grup do społecznej wymiany i interakcji, do istotnych zasobów i działań. W obu paradygmatach przyczyny mają charakter indywidualny. W ujęciu solidarnościowym przyczyny lokowane są w najbliższym otoczeniu człowieka, w jego kolejach życia i w cechach osobowości, a w ujęciu specjalizacyjnym – zarówno w dobrowolnych jednostkowych decyzjach, w tym, w jakich grupach w ramach podziałów społecznych, głównie podziału pracy, uczestniczą jednostki z uwagi na posiadane umiejętności, sieć kontaktów i dokonywane wybory, jak i w tym, w jakich uczestniczą strukturach stworzonych przez współpracujące i konkurujące ze sobą jednostki: rynkach, stowarzyszeniach. W paradygmacie monopolu ekskluzja społeczna zyskuje kontekst makrostrukturalny, dotyczy relacji między grupami uczestniczącymi i pozbawionymi uczestnictwa w życiu społecznym. Wykluczenie jest skutkiem powstawania monopolu grupowych. Grupa uprzywilejowana – mająca dostęp do rzadkich dóbr (materialnych, politycznych, kulturowych i symbolicznych – dąży do utrzymywania nierówności społecznych, ale grupy nieuczestniczące w życiu społecznym nie są całkowicie pozbawione dostępu do ważnych dóbr i usług społecznych, mają do nich dostęp ograniczony. Grupy uprzywilejowane chronią swoje posiadanie przez procesy społecznego „zamykania” i poprzez praktyki monopolizacyjne.

R. Levitas (1998, za: Grotowska-Leder 2005, s. 34-35) wyróżniła trzy koncepcje przyczyn wykluczenia społecznego. W pierwszej, tzw. redystrybucyjnej, ekskluzja jest skutkiem ubóstwa i łączona jest z relatywnie ujmowanym ubóstwem. Jest to sytuacja życiowa oznaczająca taki brak zasobów, który ogranicza uczestnictwo w aktywnościach typowych dla społeczności, której jednostka/grupa jest członkiem. W drugim podejściu – reintegracyjnym – wykluczenie społeczne jest powodowane pozostawaniem poza sferą wytwarzania środków do życia, głównie poza rynkiem pracy lub w sytuacji zagrożenia utraty pracy. Wykluczeni to ekonomicznie bierni, głównie osoby bezrobotne. W podejściu trzecim – moralizującym – bezpośrednio nawiązującym do kulturowych analiz *underclass* (Myrdal 1964, za: Frieske, Sikorska 1994, s. 50-51) Myrdal zwrócił uwagę na to, że paradoksem „społeczeństwa obfitości” są enklawy, w których egzystują bezrobotni, osoby w coraz większym stopniu pozbawione szans na

znalezienie pracy, tzw. niezatrudnialni. Levitas ulokowała przyczyny wykluczenia społecznego w deficytach ludzkich zachowań, głównie w wyuczonej bezradności i uzależnieniu od zasiłków instytucji pomocowych, w powielaniu w kolejnych pokoleniach wzorów biednego życia i zachowaniach dewiacyjnych.

Natomiast K. Frieske (1994) wyróżnił trzy płaszczyzny analizy wykluczenia społecznego: kulturową, strukturalną i konfliktową. W płaszczyźnie kulturowej połączył przyczyny ekskluzji z procesami socjalizacji i akulturacji, w których toku przekazywane określone wzory kulturowe powodują wykluczenie jednostek i grup. W płaszczyźnie strukturalnej wykluczenie odnosi się do procesu alokacji jednostek do określonych pozycji społecznych, które zależą od zinstytucjonalizowanych możliwości, dla części członków racjonalna okazuje się inkluzja, dla innych ekskluzja (np. biednych, bezrobotnych, ludzi starych). Z kolei w płaszczyźnie konfliktowej podstawą ekskluzji jest konflikt interesów, który powoduje, że grupy interesów maksymalizują korzyści poprzez wyłączenie z udziału innych grup.

T. Kowalak (1998) uznał, że eskalacja zjawisk marginalności społecznej związana jest ze specyfiką funkcjonowania niektórych aspektów rzeczywistości charakterystycznych dla uwarunkowań liberalizmu, takich jak radykalizacja zasad wolnorynkowych (swoboda działalności gospodarczej, wolna konkurencja, dążenie podmiotów gospodarczych do maksymalizacji zysku ekonomicznego), wskazuje się także na znaczenie niektórych czynników związanych z postępowaniem cywilizacyjnym (zwłaszcza w jego wymiarze technicznym), co prowadzi do znacznych rozbieżności poziomów funkcjonowania i dostępu do dóbr cywilizacyjnych poszczególnych systemów państwowych. Zjawiskiem towarzyszącym jest wzrost rozbieżności pomiędzy poszczególnymi pozycjami stratyfikacyjnymi. Kowalak wskazał na wybrane aspekty funkcjonowania liberalnej gospodarki wolnorynkowej jako przyczyniające się do kreowania kontekstu społecznego marginalizacji grup nieuprzywilejowanych w zakresie osiągnięcia sukcesu ekonomicznego, podkreślając, że są one główną przyczyną procesów marginalizacji.

Zasady wolnego rynku, takie jak: podporządkowanie motywów działania kryteriom interesu ekonomicznego, preferowanie zasady wolności w sferze ekonomicznej i gospodarczej oraz podporządkowanie reguł funkcjonowania instytucji ekonomicznych zasadzie niewidzialnej ręki rynku przyczyniają się do wystąpienia sytuacji marginalizacji grup, które z różnych przyczyn nie osiągnęły adekwatnych kompetencji pozwalających na udział w aktywności rynkowej.

J.P. Fitoussi i P. Rosanvallon (2000) zaproponowali uwzględnienie kryteriów ekonomicznych w analizie przyczyn marginalizacji, na podstawie analizy

współczesnego społeczeństwa francuskiego dostrzegli występowanie nowych nierówności społecznych. Ich źródłem jest narastanie nieprzejrzystości społecznej. Pojęcie to odnosi się do transformacji sposobów różnicowania i hierarchizacji, które nie mają charakteru zbiorowego i stają się bardziej zindywidualizowane i zmienne, co powoduje, że większość czynności życia codziennego wymyka się ścisłej kategoryzacji. W związku z tym żadna struktura ani nie jest zadowolająca, ani nie ma już absolutnej mocy wymuszającej.

Dyskusyjne jest to, czy ubóstwo stanowi skutek marginalizacji, czy odwrotnie – bieda przyczynia się do marginalizacji. Ubóstwo analizowane w kontekście zjawiska marginalizacji ma liczne wymiary, łącząc się z sytuacją występującego niedostatku, depresji w wymiarze absolutnym bądź względnym, implikuje wystąpienie subiektywnych odczuć doświadczenia krzywdy, a w efekcie wycofywania się z uczestnictwa w przestrzeni społecznej, swoistej automarginalizacji (Radziewicz-Winnicki, Roter 2004).

Wśród ubogich (biednych) są osoby, których marginalność dotyczy tylko sfery ekonomicznej i wyraża się w niskim poziomie życia materialnego. Jest też kategoria ubogich, którzy pozostają poza rynkiem pracy, nie biorą udziału w życiu społeczno-politycznym, niejednokrotnie przejawiają zachowania patologiczne, ich marginalność dotyczy sfery ekonomicznej, ale też innych jej wymiarów i w związku z tym pozycja społeczna w społeczeństwie tych osób jest bardziej peryferyjna (Grotowska-Leder 1999).

Jak zauważył A. Radziewicz-Winnicki (2004), zjawisko marginalizacji wielokrotnie łączone jest z faktem funkcjonowania jednostek i grup w sytuacji ubóstwa. Przyczyniają się do niego zjawiska permanentnego, występującego w znacznej skali bezrobocia, ograniczenia działań opiekuńczych państwa bądź kreowanie nieadekwatnych form działalności pomocowej prowadzącej do stanu ubóstwa, obniżenie jakości funkcjonowania przestrzeni infrastrukturalnej w niewielkim stopniu subsydiowanej ze strony państwa. W literaturze podjęto dyskusję na temat relacji wykluczenia społecznego i ubóstwa. J. Grotowska-Leder (2005), podejmująca ten problem, podkreśliła dynamiczny i wielowymiarowy charakter wykluczenia, podczas gdy jej zdaniem bieda jest jednowymiarowa i statystyczna. Są autorzy, którzy akcentują ekonomiczne aspekty wykluczenia i utożsamiają je z relatywną definicją biedy.

J. Czapiński (Czapiński, Panek (red.) 2004) wyróżnił trzy typy wykluczenia, łącząc je z przyczynami ich występowania. Są to: wykluczenie strukturalne – oznaczające zajmowanie gorszych pozycji społecznych, wyznaczone jest przez miejsce zamieszkania, niski poziom kwalifikacji i niski dochód; wykluczenie fizyczne spowodowane jest starszym wiekiem i złym przewlekłym stanem zdro-

wia; wykluczenie normatywne łączy się z zachowaniami dewiacyjnymi, takimi jak: alkoholizm i narkomania, konflikty z prawem, oznacza samotność i dyskryminację związaną ze stygmatami wyglądu etnicznymi i fizycznymi.

W literaturze przedmiotu wiele analiz dotyczy relacji pomiędzy globalizacją a marginalizacją i wykluczeniem społecznym.

W zglobalizowanym świecie pojawiają się obszary nierówności, marginalizacja i wykluczenie społeczne wykraczające poza granice państw. Wynikają one po pierwsze z tego, że procesami globalizacyjnymi nie są objęte wszystkie kraje świata. Po drugie zauważa się proces zmniejszenia mocy i roli państwa w sferze gospodarczej na rzecz ponadnarodowych korporacji, a w sferze politycznej i społecznej na rzecz decentralizacji, samorządności społeczności lokalnych i instytucji pozarządowych, które przejmują część zadań polityki społecznej (Wnuk-Lipiński 2004).

W wymiarze ekonomicznym polega to na rządach ponadnarodowych korporacji, szybkim przebiegu informacji, no i podziale świata na biednych i bogatych, „Baumanowskich turystów i włóczęgów”. Coraz częściej mówi się i pisze (Roter 2005) o podziale świata globalnej wymiany dóbr i usług na: centra świata (w wersji radykalnej to tylko USA jako supermocarstwo i policjant świata), półperyferie, które próbują zintegrować się z centrum, i peryferie, kraje Trzeciego i Czwartego Świata. Jak pisał A. Giddens (2004), większość majątku światowego jest skupiona w krajach uprzemysłowionych czy też „rozwinętych”, podczas gdy w krajach „rozwijających się” panuje powszechna bieda, a system edukacji i opieki zdrowotnej nie odpowiada zapotrzebowaniu społecznemu, wszystko to zaś przytłacza ciężar zadłużenia zagranicznego. Na przełomie XX i XXI wieku ten rozłam między światem rozwiniętym i rozwijającym się systematycznie się powiększał i obecnie przybrał największe w dziejach wymiary.

Jak trafnie zauważyła E. Bielska (2005), aspekt marginalizacji w wymiarze politycznym został przeanalizowany w literaturze przedmiotu. Opracowania ogniskują się na zróżnicowanych aspektach będących pochodną lub przejawem wyłączenia poszczególnych grup z dyskursu politycznego, wyłączenia poszczególnych kategorii dyskursów bądź wyłączenia na mocy decyzji politycznych przedstawicieli określonych grup społecznych z przestrzeni określonych aktywności.

Doniosłej przyczyny marginalizacji wielkich grup społecznych dopatrywać się trzeba w sferze ideologii i wierzeń religijnych, które były i nadal są, jeśli nie jednym z głównych powodów, to parawanem zasłaniającym rzeczywiste przyczyny wielu konfliktów wojennych, wojen domowych i antagonizmów dzielących społeczeństwa i przynoszących marginalizację wielkich grup społecznych. Przyczyną jest także obowiązujący porządek prawny (Kowalak 1998).

Analizując powody marginalizacji w Polsce (Milic-Czerniak 1997) po 1989 roku, można stwierdzić, że główną makrospołeczną przyczyną jest zbyt gwałtownie przebiegająca zmiana społeczna, pociągająca za sobą konieczność przyspieszonej adaptacji, nakładająca obowiązek sprostania nowym wymogom gospodarki rynkowej. Wymagająca przede wszystkim konieczności większej samodzielności w kreowaniu własnego życia. Jak stwierdziła A. Kotlarska-Michalska (2005), przyczyny marginalizacji można w Polsce podzielić na makrospołeczne, mezospołeczne, mikrospołeczne i osobowościowe. Niezależnie od tego podziału mogą zadziałać przyczyny jawne i ukryte, subiektywne i obiektywne. Marginalizacja może powstać jako efekt niezamierzony – czyli z konieczności, ale też może być skutkiem świadomego wyboru jednostki, grupy lub kategorii społecznej.

Kryteriami diagnozowania są czynniki, zdaniem A. Kotlarskiej-Michalskiej (2005): ekonomiczne, partycypacyjne, etyczne, adaptacyjne, innowacyjne, skutkowe, składające się na samopoczucie społeczne, określające miejsce w społeczeństwie, aktywności życiowej, składające się na zaradność życiową, składające się na bilans życiowy. Jednocześnie, jak stwierdziła autorka, uwzględnienie wszystkich wymienionych czynników w diagnozie marginalizacji jest dość trudne, jednak daje większą pewność, że jednostki lub kategorie społeczne odczuwają marginalizację tak w sensie obiektywnym, jak i w subiektywnym.

Mówiąc o przyczynach marginalizacji w Polsce, nie możemy ich upatrywać tylko w zmianie ustroju, co często zachodzi w dokonywanych analizach.

Można również jako przyczynę wykluczenia społecznego analizować nierówności. Kategoria nierówności społecznych jest jedną z kluczowych, a przy tym uniwersalnych – występujących w każdym kontekście społecznym – cech struktury społecznej. U podstaw nierówności umiejscowiony jest zróżnicowany dostęp do określonego rodzaju dóbr zarówno materialnych, jak i niematerialnych. H. Domański (2004) wskazał na naczelne zróżnicowanie dochodów, władzy, prestiżu, stylu życia oraz uczestnictwa w kulturze. W literaturze wymienia się także czynnik określany jako stopień zaspokojenia własnych potrzeb. Kategoria nierówności społecznych analizowana jest w różnych perspektywach. Domański (2004) wskazał na perspektywę równości wobec prawa, perspektywę równości szans oraz perspektywę marksistowską.

Na nierówności społeczne zwrócił też uwagę B. Urban (2005), twierdząc, że:

Proces transformacji pogłębiał nierówności społeczne, zainicjował duże zmiany w hierarchii i mentalności ludzkiej, a także określił inne formy kontroli społecznej, co jest warunkiem zasadniczym dla inicjowania i rozwoju społecznego. W praktyce wyeliminowało to znaczną część społeczeństwa z możliwości osiągnięcia sukcesu

i realizowania własnych planów życiowych. Autor wskazuje, że jest to wynikiem ogólnego zahamowania wzrostu ekonomicznego, zmian ekonomicznych oraz masowych redukcji zatrudnienia związanych z wprowadzeniem elementów gospodarki rynkowej do polskiego systemu gospodarczego. W efekcie zmian technologicznych, wzorów konsumpcji i stylu życia, niewiele jednostek potrafiło poradzić sobie z wszechobecną dezorganizacją, co w sposób zasadniczy przekłada się na widoczne zaniedbania w sferze socjalnej, wzrost strukturalnego i dziedzicznego bezrobocia, a także na pojawienie się różnorodnych zachowań dewiacyjnych oraz dysfunkcyjności rodziny.

Podając te analizy, można zwrócić uwagę także na zagadnienie równości. Perspektywa równości szans, zgodnie z jej założeniem, każdemu powinna zagwarantować możliwość dysponowania równym prawem do uzyskiwania dóbr oraz pozycji społecznych, nierówności zaś we wskazanych dwóch zakresach (nierówności wobec prawa, nierówności wobec szans) są dopuszczalne tylko wtedy, gdy są pochodną zróżnicowanego wysiłku, zdolności i merytorycznych zasług indywidualnych (Domański 2004).

We współczesnych społeczeństwach wszyscy mają zagwarantowany dostęp do oświaty (w Konstytucji, w ustawie o systemie oświaty), jednak grupy „nieuczestniczące” mają dostęp jedynie do jej najniższych szczebli. Grupy uprzywilejowane są zainteresowane utrzymaniem *status quo*, starają się więc chronić swój stan posiadania poprzez procesy, które za Weberem określa się jako społeczne „zamykanie”, które może mieć charakter racjonalny, czyli służyć maksymalizacji indywidualnych lub grupowych korzyści (Frieske 2004). Mechanizmy selekcyjne wpisane w system edukacji i podyktowane ograniczeniami o charakterze strukturalnym mogą prowadzić do wykluczenia pewnych grup czy kategorii dzieci i młodzieży. W badaniach stwierdza się nierówność w dostępie do szkół (do edukacji). Analiz dokonuje się z dwóch perspektyw. W świetle koncepcji eksternalistycznych przyczyna nierówności w systemie edukacji tkwi w tym, że pewne typy rodzin nie są zdolne przygotować swoich dzieci do tego, aby w pełni korzystały z nauki w szkole. Reprezentanci tej koncepcji wyróżnili następujące czynniki powodujące nierówności w edukacji (Moore 2006): genetyczne zróżnicowanie grup pod względem ilorazu inteligencji lub zdolności poznawczych, deprywacja materialna, deprywacja kulturowa, np. bardzo niski poziom wykształcenia w rodzinie oraz brak umiejętności społecznych i/lub językowych niezbędnych do efektywnego uczenia się, różnice społeczne dotyczące aspiracji społecznych i motywacji do nauki, dysproporcje dotyczące kapitału kulturowego.

W koncepcjach internalistycznych (Moore 2006) przedmiotem zainteresowania jest szkoła, a w szczególności: właściwości systemu edukacji, które

mogą być odpowiedzialne za odzwierciedlenie i ugruntowywanie podziałów klasowych i innych, utrwalanie przez oficjalny program nauczania uprzedzeń społecznych, niejawne przekazywanie wzorów za pośrednictwem ukrytego programu nauczania, nieuwzględnianie przez szkołę odmienności kulturowych zwłaszcza tych dotyczących przynależności etnicznej i seksualności.

Jak stwierdził Z. Kwieciński (2007), występują utrwalane i powiększane nierówności oświatowe tak w zakresie poziomu funkcjonowania szkół w różnych środowiskach, w zakresie wyposażania dzieci z różnych środowisk w wiedzę i umiejętności szkolne (czyli w zakresie „habitusu” szkolnego), jak i w zakresie dążeń do przyszłego statusu społecznego (aspiracji, planów życiowych). Marginalizowanie przez system edukacji rzutuje także na wyuczoną bezradność. Specyficzną interpretację uzyskuje kategoria nierówności w kontekście dyskursu późnonowoczesnego, w którym analizowane jest ono nie tyle przez pryzmat zróżnicowanego dostępu do dóbr społecznych, ile przez pryzmat zróżnicowanych tożsamości, jaźni, przynależności, kultury. Określająca różnicę tożsamość jest traktowana w takiej sytuacji relacyjnie przez pryzmat przynależności lub nieprzynależności do określonej grupy (Moore 2007).

Jedną z przyczyn marginalizacji (choć można je uznać również za jej skutek) są różnice w językowej kompetencji jednostek (Moore 2007). Osoby o gorszej kompetencji językowej to te, które łatwo wykluczyć, określić mianem innych, gorszych, gdyż same najczęściej brutalnie, pejoratywnie określają swoją sytuację. Kompetencje językowe, a raczej ich brak mogą być przyczyną marginalizacji, która zasadza się na prostej prawidłowości – ci, którzy mają braki, chcą tę odmienność ukryć, natomiast ci, którzy wobec nich czują się uprzywilejowani, chcą własną inność eksponować. Bourdieu przypisał duże znaczenie tej radykalnej oszczędności języka, która prowadzi pewne grupy ku praktykom milczenia. „Milczeniu Bourdieu przypisuje miano strategii, która chroniłaby klasy średnie przed kompromitacją, a klasy niższe przed wystawianiem na śmiech własnego świata. Stąd też milczenie staje się – jak przekonuje autor – dobrze pojętym interesem klas niższych” (Jacyno 1997). Można stwierdzić, że przyczyny marginalności/marginalizacji są bardzo złożone.

Przyczyny marginalizacji jednostek i kategorii społecznych tkwią przede wszystkim w zmianie porządku aksjonormatywnego, zmianie reguł wyznaczających miejsce w przestrzeni społecznej. Zdaniem A. Kotlarskiej-Michalskiej (2005) można wyróżnić stare i nowe przyczyny marginalizacji. Do starych przyczyn zdaniem autorki zaliczyć można: brak przystosowania do reguł społecznego współżycia, tłumienie prawa, nonkonformizm polityczny, uchylanie się od pracy, przestępczy tryb życia, włóczęgostwo, świadome łamanie norm

moralnych, manifestowanie skłonności do alkoholu, ostentacyjna wulgarność w zachowaniu. Do nowych przyczyn marginalizacji zaliczyć można: ubóstwo, brak odpowiednich warunków mieszkaniowych, zamieszkiwanie w enklawach biedy, brak zaradności życiowej, brak umiejętności elastycznego reagowania na zmiany, nonkonformizm moralny, wiek uniemożliwiający adaptację do gwałtownych zmian, wygląd zewnętrzny, traumatyzujące doświadczenia życiowe. Wśród przyczyn marginalizacji wyróżnia się bardzo niski poziom wykształcenia ludności na świecie. Przy znacznej rozbieżności co do natury samego zjawiska dość powszechnie przyjmuje się, że wykluczenie społeczne stanowi skumulowany efekt oddziaływania niekorzystnych warunków życia (ubóstwo materialne, niedostatki kapitału społecznego i kulturowego), procesów społecznych związanych z globalnymi przekształceniami gospodarczymi (dezindustrializacja, restrukturyzacja, upadek branż i regionów itp.), indywidualnych deficytów (niskie kwalifikacje, niepełnosprawność, choroba itp.), braku odpowiedniej ochrony prawnej, socjalnej, dostępu do zasobów i instytucji społecznych, dyskryminacji lub przemocy ze strony innych osób albo grup itd. (*Narodowa Strategia Integracji Społecznej* 2004).

W literaturze przedmiotu (Metz 2007) wskazuje się na intersekcyjność marginalności, jej podstawę stanowi w takiej sytuacji kilka czynników kojarzonych ze statusem podporządkowanym.

L. Dziewięcka-Bokun (2003) stwierdziła, że „ekskluzja” społeczna występuje z większą siłą w społeczeństwach o niedorozwiniętej sieci czy wręcz braku tradycji takiego społeczeństwa. Społeczeństwo obywatelskie, czyli niepaństwowe organizacje prywatnego życia jednostek, tj. rodziny, układy osobiste, wspólnoty i organizacje ogólne odgrywają istotną rolę w przeciwdziałaniu dezintegracji tradycyjnych rodzinnych i personalnych układów. Rola pomocy, wolontariatu, biznesu, wspólnot lokalnych i prywatno-publicznych relacji na poziomie lokalnym jest nie do przecenienia.

Wielowymiarowa, dynamiczna natura ekskluzyji społecznej wymaga adekwatnych narzędzi służących monitorowaniu i usuwaniu jej przyczyn, a więc oddziaływaniu prewencyjnemu. Wymaga zintegrowanych działań uwzględniających odpowiednie aspekty społeczne, ekonomiczne i polityczne, rozpoznania czynników generujących, a tym samym obejmujących całościową, rzeczywistą sytuację marginalizowanych obszarów i ludzi.

W przypadku zróżnicowanych kategorii osób wykluczonych można wyróżnić zespoły, splot różnych czynników warunkujących spychanie ich na margines życia społecznego i/lub wyłączenie społeczne, działających z różną i zmienną siłą.

BIBLIOGRAFIA

- Bielska E. (2005). *Specyfika marginalizacji w kontekście społeczeństwa późnonowoczesnego liberalizmu – wybrane aspekty*. W: Nowak A. (red.): *Wybrane społeczno-socjalne aspekty marginalizacji*. Katowice: Wydawnictwo Śląskiej Wyższej Szkoły Zarządzania im. Gen. Ziętka.
- Czapiński J., Panek T. (red.). (2004). *Diagnoza społeczna 2003. Warunki i jakość życia Polaków*. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Finansów i Zarządzania.
- Domański H. (2004). *Struktura społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Dziewięcka-Bokun L. (2003). *Ekskluzja społeczna – istota i przyczyny*. W: Rysz-Kowalczyk B., Szatur-Jaworska B. (red.): *Wokół teorii polityki społecznej*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR.
- Fitoussi J.P., Rosanvallon P. (2000). *Czas nowych nierówności*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”.
- Frieske K. (red.). (1999). *Marginalność i procesy marginalizacji*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Pracy i Spraw Socjalnych.
- Frieske K. (2004). *Utopie inkluzji*. Warszawa: Wydawnictwo Instytut Pracy i Spraw Socjalnych.
- Frieske K., Sikorska J. (1994). *Marginalizacja – partycypacja: pobocze oficjalnego porządku społecznego*. W: Frieske K., Morawski W. (red.): *W biegu czy w zawieszaniu? Ludzie i instytucje w procesie zmian*. Warszawa: Instytut Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego.
- Giddens A. (2004). *Socjologia*. Tłum. A. Szulżycka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Grotowska-Leder J. (1999). *Długość trwania w biedzie a procesy marginalizacji*. *Badania łódzkie. „Polityka Społeczna”* nr 11-12.
- Grotowska-Leder J. (2005). *Ekskluzja społeczna – aspekty teoretyczne i metodologiczne*. W: Grotowska-Leder J., Faliszek K. (red.): *Ekskluzja i inkluzja społeczna. Diagnoza uwarunkowania – kierunki działań*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”.
- Jacyno M. (1997). *Iluzje codzienności. O teorii socjologicznej Pierre’a Bourdieu*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk.
- Kowalak T. (1998). *Marginalność i marginalizacja społeczna*. Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.
- Kotlarska-Michalska A. (2005). *Przyczyny i skutki marginalizacji w Polsce*. W: Marzec-Holka K. (red.): *Marginalizacja w problematyce pedagogiki społecznej i praktyce pracy socjalnej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

- Kwieciński Z. (2007): *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji Towarzystwa Wiedzy Powszechnej.
- Levitas R. i in. (2007). *The Multidimensional Analysis of Social Exclusion*. Bristol, Department of Sociology and School for Social Policy Townsend Centre for the International Study of Poverty. Bristol Institute of Public Affairs: University of Bristol.
- Metz J. (2007). *How Interactions Produce Exclusion and Diversity: An Exploration*. „The International Journal of Diversity in Organisations, Communities and Nations” vol. 7, no. 3.
- Milic-Czerniak R. (1997). *Postawy psychospołeczne a zróżnicowanie ekonomiczne*. W: Domański H., Rychard. A. (red.): *Elementy nowego ładu*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk.
- Moore R. (2006). *Socjologia edukacji*. W: Śliwerski B. (red.): *Pedagogika*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Moore R. (2007). *Education and Society. Issues and Explanations in the Sociology of Education*. Cambridge: Malden Polity Press.
- Myrdal G. (1964). *The War of Poverty*. „The New Republic” no. 6.
- Narodowa Strategia Integracji Społecznej*. (2004). Warszawa: Ministerstwo Polityki Społecznej.
- Radziewicz-Winnicki A. (2004). *Społeczeństwo w trakcie zmiany. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Radziewicz-Winnicki A., Roter A. (2004). *Ryzyko transformacyjne nowego ładu społeczno-edukacyjnego*. Katowice: Wydawnictwo Śląskiej Wyższej Szkoły Zarządzania im. gen. J. Ziętki.
- Roter A. (2005). *Globalne przyczyny marginalizacji – wybrane konteksty*. W: Nowak A. (red.): *Wybrane społeczno-socjalne aspekty marginalizacji*. Katowice: Wydawnictwo Śląskiej Wyższej Szkoły Zarządzania im. gen. J. Ziętki.
- Silver H. (1994). *Social Exclusion and Social Solidarity: Three Paradigms*. „International Labour Review” no. 5-6.
- Urban B. (2005). *Geneza i psychospołeczne mechanizmy marginalizacji współczesnej młodzieży polskiej*. W: Kozaczuk F. (red.): *Zagadnienia marginalizacji i patologizacji życia społecznego*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Wnuk-Lipiński E. (2004). *Świat międzyepoki. Globalizacja, demokracja, państwo narodowe*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”.

STRESZCZENIE

Celem artykułu jest analiza wybranych aspektów teoretycznych (przyczyn i mechanizmów) marginalizacji i wykluczenia społecznego z interdyscyplinarnej perspektywy.

Wielowymiarowa, złożona natura marginalizacji i wykluczenia społecznego wymaga zapoznania się z różnymi poglądami i stanowiskami naukowców. Przyjęta w artykule perspektywa najbliższa jest perspektywie pedagogiki społecznej i pedagogiki zmiany społecznej. W artykule przeanalizowano zróżnicowane poglądy przedstawicieli reprezentantów nauk społecznych: socjologów, pedagogów, polityków społecznych, na temat przyczyn i mechanizmów marginalizacji i wykluczenia społecznego. Szczególnie zwrócono uwagę na ubóstwo i nierówności (społeczne i oświatowe). Omówiono koncepcje wyjaśniające ekskluzję społeczną w ujęciu H. Silver i R. Levitas, a następnie zaprezentowano płaszczyzny, w których kontekście analizuje się wykluczenie społeczne, a więc kulturową, strukturalną i konfliktową. Wskazano na relacje zachodzące pomiędzy globalizacją a marginalizacją i wykluczeniem społecznym. Wymieniono kryteria diagnozowania procesu marginalizacji, czyli czynniki: ekonomiczne, partycypacyjne, etyczne, adaptacyjne, innowacyjne i skutkowe. Perspektywę nierówności ujęto za H. Domańskim, który wskazał na równość wobec prawa, równość szans oraz perspektywę marksistowską. Nierówności oświatowe ujęto w świetle koncepcji eksternalistycznych i koncepcji inetrnalistycznych. Wymieniono różnice w językowej kompetencji jednostki, które także mogą stanowić przyczynę marginalizacji.

SŁOWA KLUCZOWE: marginalizacja, wykluczenie społeczne, ubóstwo, nierówności, przyczyny, mechanizmy.

SUMMARY

An aim of the paper is analysis of the chosen theoretical aspects (etiology and mechanisms) of marginalization and social exclusion in the interdisciplinary perspective. The multidimensional and complex nature of marginalization and social exclusion create the need for study many scientific views and positions proposed by the social science representatives. The perspective assumed in the paper is the closest to the paradigm of social pedagogy and pedagogy of social change. In the paper there are analyzed theoretical perspectives presented by the representatives of social sciences: sociologists, pedagogues, representatives of the social policy, related to the issues of etiology and mechanisms of social marginalization and exclusion. The attention is especially focused at the issues of poverty as well as social and educational inequalities. There are discussed conceptions of H. Silver and R. Levitas explaining social exclusion, and in the next part of the article there are presented planes in the context of which social exclusion is analysed – the cultural, structural and conflict one. There are also indicated the relations between globalization and marginalization and social exclusion. There are indicated diagnostic criteria of marginalization process connected with the following categories of factors: economic, participation, ethical, adaptative, innovative and resulting. The theoretical perspective of inequality is taken from H. Domański's work,

who indicates the inequality toward law, inequality of the chances and the marxist perspective. Educational inequality is presented in the light of externalistic and internalistic conceptions. There are also indicated the differences in linguistic competencies of individuals, that also can be treated as a risk factor of marginalization.

KEY WORDS: marginalization, social exclusion, poverty, social inequality, etiology, mechanisms.

ANNA NOWAK – Uniwersytet Śląski
e-mail: anna.nowak@us.edu.pl

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 7.11.2014

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 30.06.2015

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 1.07.2015

Integracja etniczna w wielokulturowym środowisku szkół Macedonii

Ethnic integration in a multicultural environment at Macedonian schools

Wprowadzenie

Republika Macedonii to państwo położone w środkowej części Półwyspu Bałkańskiego, zajmujące obszar 25 713 km kwadratowych, zamieszkiwane przez 2 065 769 osób. Stolicą jest Skopje (Drzaven Zavod za Statistika 2014a). Na jej terytorium mieszkają reprezentanci wielu narodowości, co jest znamienne dla regionu. Ludność kraju była zawsze zróżnicowana pod względem etnicznym, przynależności religijnej i języka. Żyją tu przedstawiciele wielu narodów, których historia jest burzliwa i skomplikowana (Stawowy-Kawka 1993); większość z nich stanowią Macedończycy. Są to przodkowie południowych Słowian, którzy dotarli na Bałkany w VI wieku naszej ery (Stawowy-Kawka 2000).

Według ostatniego spisu powszechnego ludności w Republice Macedonii z 2002 roku strukturę narodowościową państwa tworzą: Macedończycy – 1 297 981, Albańczycy – 509 083, Turcy – 77 959, Romowie – 53 879, Serbowie – 35 939, Bośniacy – 17 018, Wołosi – 9695, Egipcjanie – 3713, Chorwaci – 2686, Muzułmanie – 2553, Czarnogórcy – 2003, oraz inni w liczbie poniżej 400: Rosjanie, Słoweńcy, Polacy, Ukraińcy, Węgrzy, Czesi i Słowacy, Żydzi, Włosi, Rumuni, Austriacy (Drzaven Zavod za Statistika 2014b).

Konstytucja kraju gwarantuje równoprawny status mniejszościom. Celem priorytetowym rządu Republiki Macedonii jest tworzenie społeczeństwa obywatelskiego, w którym wszystkie grupy etniczne będą miały jednakowe prawa oraz możliwości rozwoju. W realizacji tego zadania ważną rolę odgrywa edukacja. System oświatowy został ukształtowany na zasadzie multikulturalizmu i budowania pozytywnych relacji międzyetnicznych. Nowy model edukacji zakłada integrację dzieci i młodzieży różnych narodowości, poprzez przygotowanie do życia w społeczeństwie wielokulturowym. Integracja etniczna oznacza, że mniejszości narodowe

mają prawo do zachowania swojej tożsamości w społeczeństwie wielokulturowym. Oznacza też, że grupa dominująca zapewnia zachowanie wartości i cech kultury mniejszościowej. Celem edukacji jest tworzenie efektywnych instytucji wychowawczo-dydaktycznych, promujących wartości multietniczne, podejście zindywidualizowane do uczniów różnej narodowości, pozytywny klimat emocjonalny oraz wielokulturową komunikację w przyjaznym i wspierającym otoczeniu szkolnym.

Sytuacja społeczno-polityczna Macedonii

Od 1944 roku Macedonia jako republika należała do federacji jugosłowiańskiej. Miała własną konstytucję, flagę narodową i hymn państwowy (Stawowy-Kawka 1993). Pod koniec lat osiemdziesiątych XX wieku rozpoczął się proces rozpadu Jugosławii, poprzedzony konfliktami społecznymi, gospodarczymi i politycznymi. Nastąpiło stopniowe odłączanie się kolejnych republik od federacji. Dnia 8 września 1991 roku przeprowadzone zostało w Macedonii referendum niepodległościowe, podczas którego 95% obywateli poparło utworzenie niezależnego państwa. Dnia 17 września proklamowano niepodległość państwa, a 17 listopada uchwalona została nowa Konstytucja Republiki Macedonii. Tym samym Macedonia wystąpiła z federacji jugosłowiańskiej. Relacje narodowościowe w nowym niepodległym państwie zaczęły ulegać zmianom. Zwiększyła się niechęć wobec Albańczyków. Znaczną rolę odegrały tu media, które „umiejętnie nakręcały spiralę nienawiści, publikując teksty zawierające prawdę lub nieprawdę odpowiadającą duchowi czasów” (Stawowy-Kawka 2000). Albańczycy, stanowiący najliczniejszą mniejszość narodową w Macedonii, manifestowali swoje niezadowolenie, dążąc do autonomii. Zarzucali rządowi ograniczanie swobód obywatelskich, utrudnianie dostępu do edukacji, politykę dyskryminacyjną (Stawowy-Kawka 2011). Stanowiło to istotny problem wewnętrzny, ale też międzynarodowy ze względu na sąsiedztwo z Albanią. Burzliwy konflikt albańsko-macedoński zakończony został porozumieniem pokojowym w Ohrid w 2001 roku (Klekovski, Galeva 2011). Najważniejsze postanowienia porozumienia dotyczyły: decentralizacji władzy, niedyskryminacji i sprawiedliwej reprezentacji narodowości, wprowadzania procedur parlamentarnych, wyrażania tożsamości narodowej oraz edukacji i używania języków mniejszości. Odtąd relacje pomiędzy dwiema największymi grupami narodowościowymi w państwie zaczęły ulegać poprawie. Umowa ramowa przyczyniła się do przerwania konfliktu i tworzenia zintegrowanego multietnicznego społeczeństwa.

Prawa mniejszości w świetle dokumentów międzynarodowych

Kwestie mniejszości narodowych i etnicznych występują na całym świecie. „Mniejszości narodowe zawsze rodziły problemy związane z miejscem pobytu oraz prawami, jakie te grupy mogłyby posiadać w społeczeństwie większości” (Łodziński 2002). Według T. Gmerka nie ma prostych odpowiedzi i rozwiązań wobec funkcjonowania mniejszości. Strategie mniejszościowych grup etnicznych czasem zmierzają do zamknięcia się we własnej przestrzeni kulturowej i niedopuszczania obcych wpływów. Lub przeciwnie, zakładają włączanie obcych wpływów jako koniecznego elementu rozwoju cywilizacyjnego (Gmerek 2012). Społeczeństwa wielokulturowe zmierzają do włączania mniejszości etnicznych w nurt własnej kultury niekiedy przy użyciu przemocy. Usiłują pozbawić mniejszości ich własnej tożsamości w celu zachowania jedności kulturowej lub narodowościowej państwa. Przykładów takiej polityki przemocy jest wiele: polityka rządów kanadyjskich wobec Eskimosów, polityka Związku Radzieckiego wobec ludów Syberii, mniejszościowa polityka rządów chińskich czy polityka rządów australijskich wobec Aborygenów (Gmerek 2011).

Według Komisji Praw Człowieka ONZ ochrona mniejszości narodowych na poziomie najbardziej ogólnym powinna opierać się na zakazie wykluczania, dyskryminacji i asymilacji mniejszości oraz na nakazie integracji ich w społeczeństwie większości (Łodziński 2002). Jednym z ważnych obszarów społecznych realizacji tych zasad jest dziedzina edukacji.

Do najważniejszych dokumentów międzynarodowych regulujących prawo mniejszości do nauki należą:

1. Powszechna Deklaracja Praw Człowieka ONZ z 10 grudnia 1948 roku, która stanowi, że: „Każdy człowiek ma prawo do nauki”.
2. Konwencja o Prawach Dziecka, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych 20 listopada 1989 roku, która zapewnia dzieciom mniejszości etnicznych, religijnych lub językowych prawo do posiadania i korzystania z własnej kultury, do praktykowania swojej religii i używania własnego języka (Dziennik Ustaw 1991).
3. Deklaracja Praw Osób Należących do Mniejszości Narodowych lub Etnicznych, Religijnych i Językowych, przyjęta przez ONZ jako rezolucja Zgromadzenia Ogólnego, z 10 grudnia 1992 roku, która potwierdza zapewnienie mniejszościom przez państwa nauki ich macierzystego języka lub pobieranie nauki w ich języku macierzystym, podjęcie środków w dziedzinie edukacji celem wspierania znajomości historii, tradycji, języka i kultury mniejszości (Kancelaria Senatu RP 2011).

4. Konwencja Ramowa o Ochronie Mniejszości Narodowych z 1 lutego 1995 roku, która stanowi pierwszy i najważniejszy europejski akt prawny, ujmujący kompleksowo problematykę mniejszości. Artykuły 12, 13 i 14 dotyczą kształcenia mniejszości (Dziennik Ustaw RP 2002):

Art. 12 (1) zobowiązuje do popierania równego dostępu mniejszości narodowych do oświaty na wszystkich poziomach.

Art. 13 (1) uznaje prawo mniejszości narodowej do zakładania i prowadzenia własnych, prywatnych instytucji oświatowych i szkoleniowych.

Art. 14 (1) zobowiązuje do uznania prawa każdej osoby należącej do mniejszości narodowej do nauki jego / jej języka mniejszości.

Art. 14 (2) zakłada, że w rejonach zamieszkałych przez znaczącą liczbę osób należących do mniejszości narodowych, o ile jest na to wystarczające zapotrzebowanie, państwo stara się zapewnić na tyle, na ile to możliwe, w ramach swoich systemów oświatowych, osobom należącym do tych mniejszości odpowiednie możliwości uczenia się języka mniejszości lub nauki w tym języku.

Art. 14 (3) stanowi, że kształcenie mniejszości powinno być realizowane bez uszczerbku dla nauki języka oficjalnego lub nauczania w tym języku.

Problem integracji etnicznej w świetle regulacji prawnych w Republice Macedonii

Jednym z priorytetów polityki międzykulturowej są regulacje kwestii języka urzędowego oraz języka, w którym odbywa się nauka w szkole. **Konstytucja Republiki Macedonii** umożliwia oficjalne używanie języka mniejszości narodowej stanowiącej co najmniej 20% ogółu ludności. Zgodnie z jej art. 7: „Na całym terytorium w RM i w jej relacjach międzynarodowych, język macedoński jest językiem urzędowym i jego pismo cyrylica. Drugim / innym językiem, w jakim mówi co najmniej 20 procent obywateli, tak samo jest urzędowym i jego pismo”. Z art. 48 wynika, że:

Członkowie narodowości mają prawo do używania symboli swoich środowisk, do zakładania instytucji kulturalnych, artystycznych, edukacyjnych i naukowych oraz innych stowarzyszeń w celu wyrażania, pielęgnowania i rozwijania swojej tożsamości. Członkowie narodowości mają prawo do nauczania w ich języku, w kształceniu podstawowym i średnim, w sposób ustanowiony przez prawo. W szkołach, w których nauka odbywa się w języku innym, również naucza się języka macedońskiego, [a zgodnie z art. 78:] Parlament powołuje Komitet do spraw stosunków pomiędzy wspólnotami.

W świetle art. 9 Konstytucji Republiki Macedonii „wszyscy obywatele są równoprawni” (Sluzben vesnik na RM 2001).

Macedonia ratyfikowała europejską Konwencję Ramową o Ochronie Mniejszości Narodowych. Zwieńczeniem wieloletniej debaty krajowej nad prawnymi regulacjami kwestii języków urzędowych we wszystkich sferach życia społecznego stało się uchwalenie w 2008 roku ustawy o używaniu języka, którym posługuje się co najmniej 20% obywateli w Republice Macedonii i w jednostkach samorządu lokalnego. Obecnie jedyną grupą etniczną spełniającą to kryterium jest społeczność albańska. Tak więc status „innego / drugiego języka państwowego” poza językiem macedońskim posiada język albański i jego pismo (Janevski 2008).

Także w 2008 roku przyjęto **Ustawę o ochronie języka macedońskiego** mającą na celu troskę o język większości mieszkańców republiki.

Ustawa o szkolnictwie podstawowym z 2008 roku zabrania dyskryminacji ze względu na płeć, rasę, kolor skóry, przynależność polityczną, wyznaniową, status społeczny w realizacji prawa do wychowania i kształcenia podstawowego. Wśród celów kształcenia podstawowego znajdują się:

1. „Rozwój piśmiennictwa i zdolności uczniów do rozumienia, porozumiewania się i wyrażania w języku macedońskim i jego piśmie cyrylicy oraz w języku i piśmie członków wspólnot używających języka innego niż macedoński”.
2. „Wychowanie do wzajemnej tolerancji, współpracy, poszanowania odmienności, do podstawowych praw i swobód” (Sluzben vesnik na RM 2008a).

Ustawa przewiduje prowadzenie dokumentacji pedagogicznej uczniów odbywających naukę w innym języku, w języku macedońskim oraz w rodzimym języku i piśmie. Jednocześnie autor podręcznika ma obowiązek przetłumaczenia książki do nauki języka macedońskiego i wydania jej w innym niż macedoński języku, w którym odbywa się nauczanie.

Ustawa o szkolnictwie średnim z 2002 roku zabrania dyskryminacji ze względu na płeć, rasę, kolor skóry, pochodzenie narodowe i społeczne, przekonania polityczne i wyznaniowe, status społeczny. Ustawa umożliwia prowadzenie działalności wychowawczo-dydaktycznej w szkołach publicznych, w języku i piśmie członków różnych grup etnicznych. Uczniowie, którzy realizują naukę w swoim języku (innym niż macedoński), używają podręczników w języku, w którym odbywa się nauczanie, a dokumentacja pedagogiczna prowadzona jest w języku macedońskim oraz w języku i piśmie nauczania.

Zmiany w niniejszej ustawie z 2003 roku wprowadzają artykuł, zgodnie z którym publiczne ogłoszenie o przyjęciu do szkoły średniej uczniów publi-

kowane jest co najmniej w jednym dzienniku wydawanym w języku macedońskim i w jednym dzienniku wydawanym w języku urzędowym innym niż macedoński. Przy wyborze specjalistów szkolnych, wychowawców i pozostałej kadry nienauczycielskiej w publicznych szkołach średnich stosuje się „zasadę odpowiedniego i sprawiedliwego udziału” (Sluzben vesnik na RM 2003).

Ustawa o podręcznikach dla kształcenia podstawowego i średniego z 2008 roku określa obowiązek wydawania podręczników w języku i piśmie, w którym odbywa się nauczanie (innym niż macedoński). Podstawowe standardy opracowania podręczników dla poziomu podstawowego i średniego są zgodne: z Konstytucją Republiki Macedonii, Ustawą o szkolnictwie podstawowym, Ustawą o szkolnictwie średnim, Ustawą o podręcznikach dla kształcenia podstawowego i średniego, planami i programami nauczania dla szkół podstawowych i średnich, Deklaracją praw człowieka ONZ, Deklaracją praw dziecka ONZ i Konwencją praw dziecka ONZ. Na potrzeby niniejszej analizy należy wspomnieć o funkcjach podręczników w integracji etnicznej, takich jak:

- poszanowanie innych: „(...) pokonywanie stereotypów i przesądów, poznawanie różnic i podobieństw w myśleniu ludzi, ich sposobie zachowania, kulturze, obyczajach, wyznaniu, przynależności narodowej itp. (...);”
- prawidłowości zachowania i praw człowieka: „(...) poznawanie podstawowych praw człowieka, poszanowanie innych, niedyskryminacja (...);”
- rozwijanie zainteresowań i szacunku wobec kultury i tradycji „(...) odkrywanie charakterystycznych elementów w twórczości artystycznej lub tekstach związanych z tradycjami, obyczajami, wydarzeniami kulturalnymi, pomnikami kultury lub z inną treścią historyczną; treści i ilustracje zachęcające do zainteresowania wartościami sztuki, filmu, muzyki, tańca folklorystycznego itp.; wartości różnych środowisk etnicznych i cywilizacji, które rozwijają poznanie i sens tolerancji, poszanowanie kultury innych narodów, budowanie pozytywnego stosunku wobec państwa” (Sluzben vesnik na RM 2008b).

Jednym z priorytetów oświatowych na lata 2005-2015 przyjętym w **Narodowym programie rozwoju edukacji** było wspieranie rozwoju tożsamości jednostki, usytuowanej w wielokulturowym środowisku globalnym i narodowym, poprzez poznanie, rozumienie i poszanowanie cudzych kultur na poziomie państwowym i międzynarodowym (Ministerstwo za Obrazowanie i Nauka 2004).

Problem wielokulturowości został także podjęty w **Koncepcji dziewięcioletniego podstawowego wychowania i kształcenia**. Założono, by szkoła podstawowa rozwijała wartości wspólnego egzystowania, poszanowania różnic,

kultury, języka i tradycji. Szkoła jest odpowiedzialna za rozwijanie świadomości kulturowej uczniów oraz poznawanie kulturowego dziedzictwa innych środowisk etnicznych (Ministerstvo za Obrazovanie i Nauka 2007).

Szkoły mają obowiązek przeciwdziałania stereotypom etnicznym w komunikacji, zapobiegania wszelkim formom dyskryminacji oraz motywowania nauczycieli i rodziców do profilaktyki dyskryminacji. Władze szkolne powołały **Biuro rozwoju i doskonalenia kształcenia w językach członków narodowości**, którego głównym zadaniem stało się przygotowanie podręcznika o niedyskryminacji w systemie wychowawczo-dydaktycznym (Janevski 2008).

W **Narodowym planie działań na rzecz praw dziecka w Republice Macedonii 2006-2015** podkreślono, że: „jego celem jest zapewnienie międzykulturowej i międzyetnicznej spójności oraz stworzenie warunków do kształcenia w pokoju i tolerancji”. Jednym ze strategicznych zadań jest dbałość, by w szkołach były poszanowane różnice, a dzieci nie były narażone na dyskryminację (Najcevska 2005).

Ministerstwo Szkolnictwa i Nauki Republiki Macedonii ogłosiło w 2009 roku **Deklarację o odpolitycznieniu kształcenia, tolerancji kulturowej i komunikacji bez przemocy**. Uznano, że dialog jest podstawowym środkiem rozwiązywania konfliktów. Założono konieczność regularnego monitorowania wzajemnych relacji pomiędzy uczniami, szczególnie w szkołach mieszanych etnicznie (Sobranieto na RM 2009).

- Przegląd regulacji prawnych kwestii wielokulturowości w szkole dowodzi, że:
1. W Konstytucji Republiki Macedonii i ustawach dotyczących edukacji znalazły się postanowienia dotyczące ochrony różnic kulturowych, tolerancji i niedyskryminacji. Jednak stosowne zapisy mają raczej formę zakazu niepożądanych zachowań niż promowania zasad międzykulturowej współpracy.
 2. Poszanowanie różnic sprowadza się do umożliwiania używania języków mniejszości w administracji państwowej i w szkole. Wsparcie rozwoju tożsamości etnicznej uczniów jest możliwe także dzięki treściom nauczania i podręcznikom szkolnym.
 3. Wartości wielokulturowości są afirmowane w prawie oświatowym, jednak nie istnieje obowiązek realizacji tych wartości w praktyce edukacyjnej, a jedynie zalecania.

Dlatego dostrzega się potrzebę wprowadzenia strategii, które zapewnią:

- implementację zasad poszanowania, tolerancji i akceptacji w szkołach,
- pomoc i wsparcie ze strony właściwych instytucji oświatowych (Biura Rozwoju Edukacji, Państwowego Inspektoratu Oświatowego), w celu faktycznej realizacji polityki integracji kulturowej.

Relacje międzyetniczne w macedońskiej szkole

Spółczesne społeczeństwa są multikulturowe w stopniu większym niż w przeszłości. Świat stał się globalną wioską, lecz różnice kulturowe nie zanikają, często prowadząc do nacjonalizmów, lokalizmów i partykularyzmu (Ivanov 2002). Integracja etniczna w społeczeństwach wielokulturowych zakłada potrzebę kształtowania pozytywnych kontaktów pomiędzy różnymi grupami i jednostkami, wzajemne zrozumienie, wymianę wartości opartą na koncepcji relatywizmu kulturowego, wspólną perspektywę działania z poszanowaniem tradycji oraz sposobów życia różnych kultur (Ivanov 1999).

Największymi grupami etnicznymi w Macedonii są Macedończycy i Albańczycy. Tereny zachodnie państwa, na których leżą miasta: Tetovo, Gostivar, Struga i Debar, są zamieszkałe w większości przez ludność albańską. Jest to uwarunkowane geograficznie, poprzez bliskość granicy z Albanią, i historycznie, ponieważ tutaj Albańczycy zaczęli masowo osiedlać się na przełomie XVII i XVIII wieku na miejsce ludności lokalnej wysiedlonej i terroryzowanej przez Turków (Stawowy-Kawka 1993).

Obecnie w Macedonii toczy się debata publiczna (w mediach), polityczna i oświatowa na temat podziałów etnicznych w szkołach podstawowych i średnich oraz ich społecznych konsekwencji. Podział językowy w szkołach przyczynił się do pogłębienia podziału etnicznego. Uczniowie albańscy, realizując prawo do nauki w swoim języku ojczystym, tworzą jednorodnie narodowościowo klasy w izolacji od pozostałych uczniów. Członkowie innych grup etnicznych niż albańska uczą się najczęściej w języku macedońskim, w tzw. klasach / szkołach mieszanych.

W ostatnich latach w Macedonii prowadzonych jest wiele badań i projektów dotyczących rozwijania współpracy oraz dialogu międzykulturowego. Z inicjatywy V. Petroskiej-Beski, profesora Instytutu Psychologii na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu św. Cyryla i Metodego, w Skopje powstało Centrum Tolerancji i Współpracy Międzykulturowej. Główne prace Centrum wiążą się z projektowaniem i wdrażaniem programów nauczania dla klas etnicznie zróżnicowanych w szkołach podstawowych, średnich i na uniwersytetach, zgodnie z ideą edukacji dla pokoju. Centrum organizuje tzw. międzyetniczne okrągłe stoły, mające na celu rozwijanie współpracy pomiędzy społecznością macedońską i albańską, prowadzi szkolenia w zakresie negocjacji i mediacji międzykulturowej, uczy konstruktywnego rozwiązywania konfliktów etnicznych oraz odpowiedzialności społecznej mediów w zakresie zapobiegania napięciom na tle etnicznym, ich eskalacji oraz przemocy.

W 2009 roku pod kierunkiem Petroskiej-Beski zostały przeprowadzone badania nt. „Multikulturalizmu i międzyetnicznych relacji w edukacji”. Ich celem

była analiza przyczyn podziałów etnicznych w szkołach oraz wypracowanie rekomendacji dla polityki i praktyki oświatowej. W raporcie z badań odnotowano, że w ostatnim dziesięcioleciu uległa zmniejszeniu liczba szkół podstawowych wielojęzycznych z językiem nauczania macedońskim i / lub albańskim. Zmniejszyła się też liczba uczniów macedońskich i albańskich, głównie ze względu na spadek wskaźnika urodzeń i przesiedlanie się ludności (Petrovska-Beska 2009). W szkołach średnich wzrosła liczba uczniów albańskich i klas w języku albańskim. Większość uczniów macedońskich w szkołach średnich i większość uczniów albańskich w szkołach podstawowych, gdyby miało wybór, wolałoby uczyć się w szkole jednorodnej etnicznie.

Na początku roku szkolnego 2013/2014 liczba uczniów w macedońskich szkołach podstawowych wynosiła 191 051, a w szkołach średnich – 86 418, co oznacza spadek populacji uczniów o 2,2% oraz o 3,9% w stosunku do lat poprzednich i pogłębianie niżu demograficznego (Drzaven Zavod za Statistika 2014c). W tabeli 1 przedstawiono rozkład populacji uczniów w szkołach podstawowych zgodnie z ich przynależnością etniczną i językiem nauczania.

Tabela 1. Uczniowie w szkołach podstawowych według języka nauczania i przynależności etnicznej w roku szkolnym 2011/2012

Język nauczania	Etniczności					
	Macedończycy	Albańczycy	Turcy	Serbowie	Romowie	Bośniacy
Macedoński	107 564 ^a	–	–	9 531	1 730	1 980
	107 513 ^b	1 223	2 950	9 299	1 586	1 634
	99,09% ^c	1,87%	–	97,56%	91%	82%
Albański	–	65 085	–	–	–	–
	–	63 884	59	227	–	15
	–	98,09%	–	–	–	–
Turecki	–	–	8 769	–	–	–
	–	18	5 760	5	–	7
	–	–	65%	–	–	–
Serbski	–	–	–	–	–	–
	51	–	–	–	144	324
	–	–	–	–	–	16,36%

^a Liczba uczniów danej narodowości.

^b Liczba uczniów uczących się w danym języku.

^c Odsetek uczniów danej narodowości uczących się w danym języku.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie *Statisticki pregled. Naselenie i socijalni statistiki* 2.4.13.09. Drzaven Zavod za Statistika, Skopje 2013, s. 15.

Dane zawarte w tabeli pokazują, że większość uczniów macedońskich, albańskich i tureckich uczy się w szkole w swoim języku narodowym. Dotyczy to prawie wszystkich Macedończyków i Albańczyków. Uczniowie pozostałych narodowości: serbskiej, romskiej i bośniackiej, realizują obowiązek szkolny przeważnie w języku macedońskim. Jeśli chodzi o uczniów tureckich, to mimo że większość z nich uczy się w swoim języku ojczystym (65%), to duży odsetek realizuje naukę w języku macedońskim, co jest niezmiennie w ostatnich dziesięciu latach. Podział językowy w szkołach izoluje uczniów albańskich, gdyż tylko nieliczni przedstawiciele mniejszości etnicznych podejmują naukę w szkołach albańskich, preferując szkoły z językiem macedońskim.

Obecne relacje pomiędzy uczniami narodowości macedońskiej i albańskiej są zróżnicowane. W małych środowiskach zmieszanych etnicznie, które łączą wspólne sąsiedztwo i więzi rodzinne, problemów jest mniej. Dorośli pamiętają, że uczyli się w klasach homogenicznych lub mieszanych, ale nie było konfliktów na tle narodowościowym. Obecna oficjalna segregacja uczniów oparta na języku nauczania prowadzi do sztucznych i wymuszonych podziałów, zamiast sprzyjać integracji, pogłębia różnice.

W szkołach wykorzystywane są strategie ograniczające bezpośrednie kontakty pomiędzy uczniami narodowości albańskiej i macedońskiej, polegające na czasowej lub przestrzennej segregacji uczniów. Powodem izolowania uczniów jest zapobieganie przemocy międzyetnicznej. Analiza sposobu organizacji zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych w 45 badanych szkołach mieszanych dowodzi, że stosowane są następujące strategie segregacji uczniów: podział zajęć szkolnych na zmiany, organizacja wycieczek szkolnych, akademii i uroczystości, kół zainteresowań, zawodów sportowych zespołowych i rad pedagogicznych (Petroska-Beska 2009).

W co trzeciej badanej szkole stosuje się zmianowość nauczania, w której kryterium przydziału ucznia do zmiany stanowi jego wiek i / lub język nauczania. W jednej ze szkół podzielono także według języka nauczania radę pedagogiczną, tłumacząc to zapewnieniem lepszej komunikacji z uczniami.

W blisko połowie szkół wycieczki szkolne są organizowane oddzielnie dla uczniów o różnym wieku i języku nauczania. Segregacja uczniów jest najbardziej widoczna podczas organizacji uroczystości szkolnych. Taka praktyka ma miejsce w 80% szkół.

Spśród badanych szkół trzy nie prowadzą żadnych kół zainteresowań. Podział językowy występuje w 29% szkół, a tyle samo nie prowadzi takiego podziału. W pozostałych placówkach zajęcia pozalekcyjne są organizowane

z podziałem na język nauczania lub nie, w zależności od przedmiotu. Wszystkie szkoły potwierdziły udział uczniów w zawodach sportowych zespołowych. Osobne zespoły sportowe dla uczniów różnej narodowości tworzy 66% placówek.

Uroczystości maturalne organizowane są oddzielnie dla różnych grup językowych w 40% szkół. Najczęściej wymieniane powody to: odmienne potrzeby uczniów, ich duża liczba, postulaty nauczycieli i rodziców.

W szkołach podstawowych realizowanych jest więcej wspólnych zajęć dla uczniów ze środowisk odmiennych kulturowo niż w szkołach średnich. Nauczyciele twierdzą, że nie mają problemu ze wzmacnianiem kontaktów między uczniami narodowości macedońskiej i albańskiej, choć nie zawsze poprawiają one relacje międzyetniczne. Bardziej sceptyczni wobec uczestnictwa we wspólnych zajęciach są nauczyciele albańscy, tłumacząc się przeszkodą językową (Petroska-Beska 2009).

Do podziałów etnicznych w szkołach, poza wspomnianą segregacją uczniów na podstawie języka / narodowości, w znacznym stopniu przyczyniają się stereotypy i przesady. Przeprowadzono serię badań wśród dzieci dziesięcioletnich, członków różnych środowisk, na temat stereotypów dotyczących Macedończyków, Albańczyków, Turków i Romów. Wyniki potwierdziły, że z wyjątkiem dzieci romskich pozostałe narodowości postrzegają swoją grupę w pozytywnym świetle, a innym przypisują cechy negatywne. Negatywna stygmatyzacja społeczna najczęściej dotyczy Romów, zwłaszcza ze strony uczniów albańskich i tureckich. Dzieci macedońskie przypisują albańskim i tureckim rówieśnikom cechy agresywne.

Inne badania przeprowadzono wśród macedońskich i albańskich studentów pedagogiki w Skopje. Miały one na celu charakterystykę i porównanie obrazu własnego „Ja” etnicznego i etnicznego „Innego”. Wyniki ukazały, że obydwie grupy (a zwłaszcza albańska) budują wyidealizowany obraz swojego środowiska kulturowego. Respondenci macedońscy postrzegają etnicznego „Innego” jako „złego, silnego i aktywnego”, tzn. jako niebezpiecznego nieprzyjaciela. Albańczycy natomiast oceniają etnicznego „Innego” jako „złego, bezsilnego i pasywnego” przeciwnika, z którym łatwo byłoby im się rozprawić. Autorzy badań we wnioskach wskazali na konieczność działań zmierzających do przerwania spirali dystansowania się, w przeciwnym razie obydwa obrazy „Innego” skupią się w jeden obraz „Wroga” (Petroska-Beska, Kenig 2002).

Kolejne badania poświęcono etnicznym stereotypom wśród studentów pedagogiki. Potwierdziły one istnienie negatywnych stereotypów wśród przy-

szyłych nauczycieli edukacji początkowej. Macedońscy studenci nieprzychylnie postrzegają Albańczyków, zaś wobec Turków i Serbów nie są niechętni. Studenci albańscy mają negatywne wyobrażenia wobec Macedończyków i Serbów. Takie stereotypy są szczególnie niebezpieczne, gdyż mogą przyczyniać się w przyszłości do formowania opinii o uczniach oraz sprzyjać myśleniu w kategoriach stereotypów etnicznych wśród uczniów (Petroska-Beska, Kenig 2005).

Funkcjonują potoczne opinie o uczniach macedońskich jako spokojnych lub prowokatorach, a o albańskich jako agresorach. Nauczyciele i rodzice przekazują dzieciom przesłanie, by powstrzymać się od wzajemnej komunikacji, by chronić się przed „Innymi”. Istniejąca nietolerancja wypływa z faktu wzajemnego postrzegania „obcych” jako grupę uprzywilejowaną. Macedończycy skupiają się na kryteriach oceniania, np.: „uczniowie albańscy otrzymują wyższe oceny za mniejszą wiedzę”, Albańczycy zaś wskazują na nierówne / niesprawiedliwe warunki materialne, np.: „duża liczebność klas z albańskim językiem nauczania, brak dostępu do podręczników w języku albańskim, gorsze warunki infrastruktury szkolnej”. Uczniom brakuje samokrytycyzmu w ocenie własnej winy w konfliktach na tle etnicznym. Zawsze „Inni” uważani są za sprawców, bez względu na to, czy chodzi o uczniów, rodziców, czy nauczycieli z innej grupy etnicznej (Petroska-Beska 2009).

Postawa wobec grup odmiennych kulturowo koreluje z częstotliwością kontaktów z jej członkami. W przypadku uczniów macedońskich stwierdzono, że im częstsze kontakty z kolegami narodowości tureckiej, albańskiej i romskiej, tym częściej artykułowane są wobec nich pozytywne opinie. I odwrotnie, brak kontaktów lub rzadsze komunikowanie wiążą się ze wzrostem negatywnych opinii wobec tych grup (OECD 2010).

Dla integracji międzykulturowej ważny jest wiek doświadczania etnicznej różnorodności. W opiniach uczniów świadomość istnienia innych narodowości pojawiła się u nich w wieku od 6 do 14 roku życia. Postawy wobec konkretnych grup etnicznych ukształtowały się po 10 roku życia. W formowaniu świadomości kulturowej / międzykulturowej znaczącą rolę odgrywają głównie rodzice, następnie media (zwłaszcza u Macedończyków) i przyjaciele (głównie u Turków). Uczniowie różnych narodowości wykazują odmienne poglądy dotyczące ich stosunku wobec pozostałych grup. Macedończycy deklarują pozytywne postawy wobec Serbów (40%), Turków (26,9%), a rzadziej wobec Romów (17,3%) i Albańczyków (13,1%). Więcej niż połowa Albańczyków wyraża pozytywne opinie wobec Turków (58%), jedna trzecia wobec Mace-

dończyków (33%), następnie wobec Romów (10,4%) i Bośniaków (8,9%). Natomiast największa część Turków pozytywnie wypowiada się na temat Macedończyków (56,5%) i Albańczyków (50,3%). Można wnioskować, że postawy wobec innych narodowości są częściowo uzasadnione przynależnością religijną (Macedończycy – Serbowie, Albańczycy – Turcy itp.), która ma związek z bliskością tradycji i obyczajów. Jednak należy też podkreślić, że uczniowie tureccy mają jednakowo pozytywne postawy zarówno wobec Macedończyków, jak i Albańczyków. Większość tureckich uczniów żyje w etnicznych środowiskach mieszanych i wcześniej niż inni doświadcza wielokulturowości (OECD 2010).

Przytoczone wyniki analiz i badań pozwalają na sformułowanie następujących wniosków:

1. Model integracji kulturowej jest trudny do realizacji w praktyce szkolnej, gdzie problemem staje się współdzielenie przestrzeni fizycznej przez uczniów różnej narodowości oraz włączanie ich do wspólnej aktywności.
2. Prawo do nauczania w języku etnicznym przyczyniło się do wyrównywania szans edukacyjnych oraz do równoprawnego statusu w systemie szkolnym wspólnotom mniejszościowym. Jednak przy braku odpowiedniej polityki i mechanizmów promowania poszanowania, tolerancji i akceptacji różnych grup etnicznych, w chwili obecnej stanowi ono źródło podziału.
3. W części podstawowych szkół wielojęzycznego nauczaniu w rodzimym języku uczniów nie towarzyszą żadne inne działania edukacyjne sprzyjające integracji kulturowej.
4. Uczniowie są obciążeni stereotypami etnicznymi i przesądami (głównie pozytywnymi o swojej grupie etnicznej, a negatywnymi o „Innych”), które są wspierane przez dorosłych (rodziców i nauczycieli).

Możliwości wdrażania autentycznej integracji można upatrywać m.in. w następujących działaniach:

- włączenie do programów kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli treści, które przyczynią się do zmniejszania etnicznych stereotypów;
- zapewnienie regularnych kontaktów z członkami innych etnicznych grup, w celu współpracy i realizacji wspólnych zadań.

W celu zapobiegania segregacji uczniów z różnych grup językowych należy stosować strategie, które:

- zapewnią współpracę szkół jednojęzycznych z różnymi językami nauczania w ramach gminy;

- zapewnią organizację wszystkich zajęć pozalekcyjnych w wielojęzycznych szkołach, bez podziału uczniów ze względu na język;
- zapewnią organizację zajęć tak, aby umożliwiły optymalną komunikację pomiędzy uczniami z klas o różnych językach nauczania.

Idea integracji etnicznej w szkole

Wysoki komisarz do spraw mniejszości OECD, Knut Vollebaek, po wizycie w Macedonii w 2009 roku i analizie wyników badań nt. relacji międzyetnicznych w macedońskich szkołach, zwłaszcza na poziomie szkoły średniej, stwierdził, że: „w państwie istnieje alarmująca tendencja pogłębiania podziałów etnicznych, co w konkretnych przypadkach przejawia się wzrostem przemocy” (Petroska-Beska 2009). W związku z tym wezwał władze do zaprzestania praktykowania segregacji uczniów ze względu na język. Komisarz wniósł do Ministerstwa Szkolnictwa i Nauki Republiki Macedonii zalecenia dla programu „Integracja przez edukację”, który ma stanowić część wspólnej narodowej strategii budowania społeczeństwa multietnicznego. Odtąd w Macedonii realizowanych jest wiele projektów w zakresie integracji społecznej. Ich celem jest zapewnienie równego dostępu do wysokiej jakości kształcenia uczniów ze wszystkich środowisk etnicznych, osiąganie przez nich wysokich wyników w nauce i wysokiego poziomu wykształcenia oraz aktywne włączanie rodziców do procesu kształcenia ich dzieci, zwłaszcza romskich. Projekty dotyczą uczniów z różnych grup etnicznych w szkołach podstawowych, nauczycieli, dyrektorów i rodziców uczniów romskich oraz uczniów romskich ze wszystkich szkół średnich publicznych oraz prywatnych w Republice Macedonii.

W tabeli 2 przedstawiono krótkie charakterystyki wybranych działań z tego zakresu realizowanych w 2012 roku.

Mimo realizacji projektów z zakresu edukacji międzykulturowej, nadal istnieje potrzeba dalszych działań, począwszy od pracy nad przesądami i zaakceptowaniem różnic kulturowych aż do zmian systemowych w zarządzaniu szkołami multietnicznymi. Mając na względzie wczesny wiek kształtowania się świadomości etnicznej oraz doświadczania różnorodności kulturowej, podkreślić trzeba znaczenie rodziny i socjalizacji pierwotnej. Wraz z wiekiem dziecka wzrasta rola szkoły, rówieśników i mediów.

Tabela 2. Wybrane działania w zakresie integracji etnicznej w Republice Macedonii na 2012 rok

Tytuł projektu	Organizatorzy	Partnerzy	Rodzaj działania	Miejsce realizacji
1	2	3	4	5
Wzmocnienie systemu kształcenia nauczycieli w społeczeństwie wieloetnicznym	OECD / Wydział Reform Szkolnych	Uniwersytet św. Cyryla i Metodego / Wydział Filozoficzny / Instytut Pedagogiczny Skopje, Uniwersytet Goce Delceva / Wydział Pedagogiczny Stip, Uniwersytet Tetovo / Wydział Filozoficzny / Grupy studentów pedagogiki, Uniwersytet św. Klemens Ohridski / Wydział Pedagogiczny Bitola, organizacje pozarządowe (8)	Seminaria czterodniowe dla nauczycieli z zakresu pracy z dziećmi z grup zmarginalizowanych i z klas wielokulturowych Trzymiesięczne kursy praktyczne przygotowujące do pracy z dziećmi z różnych kultur Szkolenie nauczycieli-mentorów	Skopje, Tetovo, Bitola
Bezpieczna szkoła	Policja / OECD	Ministerstwo Spraw Wewnętrznych Republiki Macedonii, lokalne służby bezpieczeństwa	Opracowanie we współpracy z policją lokalnych strategii rozwiązywania problemów przemocy w szkole	Kumanovo, Stip, Strumica, Veles
Zacieśnienie dialogu i współpracy międzykulturowej	UNICEF	Ministerstwo Szkolnictwa i Nauki Republiki Macedonii, Biuro Rozwoju Edukacji, władze miast: Kumanovo, Struga i Kicevo, Centrum Dialogu Międzykulturowego	Wsparcie ze strony Ministerstwa Szkolnictwa i Nauki instytucji zaangażowanych w realizację strategii integracji Szkolenia dla autorów podręczników i ich recenzentów, dotyczące wielokulturowości Wspólne programy integracyjne w 25 szkołach mieszanych podczas zajęć szkolnych i pozaszkolnych Wsparcie działalności środowiskowych centrów młodzieżowych (Kumanovo, Struga i Kicevo)	Kumanovo, Struga, Kicevo; wszystkie szkoły podstawowe i średnie w państwie

1	2	3	4	5
Wzmocnienie współpracy i dialogu międzykulturowego	UNESCO	Uniwersytet św. Cyryla i Metodego / Wydział Filozoficzny, Szkoła Dziennikarstwa i Public Relations, Uniwersytet Południowo-Wschodni Tetovo, Uniwersytet FON Skopje, Uniwersytet Międzynarodowy Struga, Biuro Rozwoju Edukacji, władze miast, w których realizowano projekty	<p>Pilotowanie przez UNESCO projektu <i>Dziedzictwo światowe w rękach młodych</i></p> <p>Utworzenie Centrum Dialogu Międzykulturowego</p> <p>Kursy dla przyszłych nauczycieli z zakresu edukacji wielokulturowej</p> <p>Warsztaty dla nauczycieli akademickich z obszaru różnorodności programów nauczania (włączanie do programów studiów kwestii dotyczących różnorodności kulturowej)</p> <p>Międzykulturowe staże dla studentów dziennikarstwa w mediach lokalnych i państwowych</p> <p>Międzykulturowy projekt teatralny <i>Teatr Pantomimy wznosi młodych razem ponad podziałami językowymi</i></p> <p>Konferencja (UKIM) dotycząca realizacji dialogu międzykulturowego w szkolnictwie wyższym</p>	Kumanovo, Kicevo, Skopje, Struga, Tetovo, Stip, Radovis, Strumica, Bitola, Ohrid
MIRAMIDA młodych	Ambasada Norwegii	Rada Młodych, Ohrid	Organizacja sześciu jednodniowych seminariów tematycznych (komunikacja bez przemocy, praca w zespole, tożsamość-różnice-uprzedzenia, dyskryminacja i rozwiązywanie konfliktów oraz prawa mniejszości)	Ohrid i jego region
Edukacja multietniczna	Ministerstwo Spraw Zagranicznych Norwegii	Ministerstwo Szkolnictwa i Nauki Republiki Macedonii	Wprowadzenie edukacji wielokulturowej w szkołach w Republice Macedonii	Republika Macedonii

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: *Plan of Activities of the Donor Organizations in the Area of Inter-Ethnic Education for 2012*, Ministry of Education and Science, Skopje 2011.

Podsumowanie

Najważniejszymi wskaźnikami jakości pracy macedońskich szkół są akceptacja i poszanowanie wielokulturowości. Decydują o nich klimat szkolny (sprzyjający integracji międzykulturowej) oraz jakość planów i programów nauczania. To dwa najważniejsze obszary działań. Wszystkie szkoły zobowiązane zostały do „prowadzenia polityki pozytywnego wartościowania różnorodności etnicznej, kulturowej, religijnej i językowej w szkole i otoczeniu” (Sluzben venik na RM 2005). Zadaniem szkoły jest wdrożenie modelu integracji etnicznej w miejsce dominującego modelu podziału etnicznego / językowego. W tym celu postulowane są zmiany w kilku obszarach:

1. Zarządzanie i kierowanie szkołami: należy opracować strategie na rzecz intensyfikacji kontaktów międzyetnicznych pomiędzy uczniami; zapewnić dwujęzycznych specjalistów w szkołach.
2. Pokonywanie przemocy i rozwiązywanie konfliktów: należy przygotować zasady i procedury postępowania w sytuacjach konfliktowych; realizować szkolenia kadry dydaktycznej w obszarze rozwiązywania konfliktów bez przemocy; podnosić kompetencje uczniów, kadry nauczycielskiej i kierowniczej oraz rodziców do rozpoznawania i zapobiegania wszelkim formom przemocy w szkole.
3. Multikulturalizm i integracja poprzez edukację: należy wprowadzić przedmiot „Kształcenie umiejętności życiowych” do planu i programu nauczania dla szkół średnich oraz podnieść jakość jego realizacji w szkołach podstawowych; wykorzystać możliwości organizowania wspólnych zajęć szkolnych, szczególnie z przedmiotów takich jak wychowanie fizyczne, informatyka i języki obce; zachęcać uczniów albańskich do nauki i używania języka macedońskiego.
4. Rozwijanie kompetencji nauczycieli: należy motywować nauczycieli różnych języków nauczania do współpracy zawodowej; organizować szkolenia dla nauczycieli z zakresu rozpoznawania i przeciwstawiania się etnicznym stereotypom; organizować wspólne działania w zespołach uczniów etnicznie / językowo mieszanych; korzystać z alternatywnych materiałów dydaktycznych.
5. Wspólne zajęcia pozalekcyjne w szkole, włączające większość uczniów różnych narodowości.
6. Partycypacja uczniów: należy zapewniać udział uczniów w procedurach podejmowania decyzji, zwłaszcza w obszarze współpracy międzyetnicznej.

7. Współpraca szkoły z rodzicami: należy włączać aktywnie rodziców do działań szkolnych w sferze relacji międzyetnicznych.
8. Działalność gminy: należy zapewniać współpracę Komisji do spraw relacji międzyetnicznych i Komisji do spraw dziecka w gminie ze szkołami; realizować wspólne projekty gminy i szkół, skierowane na promowanie multikulturalizmu w środowisku lokalnym; zapewniać współpracę między gminami a szkołami wielojęzycznymi; przydzielić dodatkowe środki dla szkół mieszanych; wspierać podział większych etnicznie / językowo szkół mieszanych na mniejsze szkoły mieszane, funkcjonujące jako niezależne jednostki (Petrovska-Beska 2009).

Powodzenie realizacji strategii integracji zależy też od postaw mniejszości narodowych, a zwłaszcza mniejszości albańskiej, na ile będą realizowały obowiązek nauki języka macedońskiego, wynikający z obowiązującego ich „nakazu integracji w społeczeństwie państwowym” (Komisja Praw Człowieka ONZ), do czego zobowiązują najważniejsze dokumenty międzynarodowe i krajowe, jak: Konwencja Ramowa o Ochronie Mniejszości Narodowych, Konstytucja Republiki Macedońskiej (art. 48), Umowa ramowa, plany nauczania.

BIBLIOGRAFIA

- Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej, 1991 nr 120, poz. 526.
- Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej, 2002 nr 22, poz. 209.
- Drzaven Zavod za Statistika. (2013). *Statisticki pregled. Naselenie i socijalni statistiki 2.4.13.09*. Skopje. [Państwowy Urząd Statystyczny. „Przegląd statystyczny. Ludność i statystyka społeczna 2.4.13.09”].
- Drzaven Zavod za Statistika. (2014a). *Makedonija vo brojki 2014*. Skopje. [Państwowy Urząd Statystyczny. „Macedonia w liczbach 2014”].
- Drzaven Zavod za Statistika. (2014b). *Statisticki godisnik 2014*. Skopje. [Państwowy Urząd Statystyczny. „Rocznik statystyczny 2014”].
- Drzaven Zavod za Statistika. (2014c). *Soopsteno broj 2.1.14.07 od 25.03.2014*. Skopje [Państwowy Urząd Statystyczny. Oświadczenie numer 2.1.14.07 z dnia 25.03.2014.]
- Gmerek T. (2011). *Edukacja i nierówności społeczne. Studium porównawcze na przykładzie Anglii, Hiszpanii i Rosji*. Kraków: Wydawnictwo „Impuls”.
- Gmerek T. (2012). *Media, edukacja i tożsamość etniczna – na przykładzie mniejszości Sami*, „Studia Edukacyjne” nr 23.
- Ivanov I. (1999). *Interkulturno obrazovanie* [„Edukacja międzykulturowa”]. Szumen: Aksios.

- Ivanov I. (2002). *Diferencialna pedagogika* [„Dyferencjalna pedagogika”]. Szumen: Juni Ekspres.
- Janevski D. (2008). *Vodic za nacionalnoto zakonodavstvo vo sferata na upotrebata na jazicite na etnickite zaednici vo RM* [„Przewodnik do ustawodawstwa państwowego w obszarze używania języków przez grupy etniczne w Republice Macedonii”].
- Klekovski S., Galeva J. (2011). *Ohridski Ramkoven Dogovor. Studii na slucaj* [„Ochrydzka Umowa Ramowa. Studium przypadku”]. Skopje.
- Łodziński S. (2002). *Ochrona praw osób należących do mniejszości narodowych i etnicznych – perspektywa europejska. Raport Biura Studiów i Ekspertyz nr 208*. Warszawa: Kancelaria Sejmu.
- Ministerstvo za Obrazovanie i Nauka RM. (2004). *Nacionalna programa za razvoj na obrazovaniето 2005-2015*. Skopje [Ministerstwo Szkolnictwa i Nauki RM. „Narodowy program rozwoju edukacji 2005-2015”].
- Ministerstvo za Obrazovanie i Nauka RM. (2007). *Koncepcija za devetgodisno osnovno vospitanie i obrazovanie*. Skopje [Ministerstwo Szkolnictwa i Nauki. „Koncepcja dziewięcioletniego podstawowego wychowania i kształcenia”].
- Ministry of Education and Science. (2011). *Plan of Activities of the Donor Organizations in the Area of Inter-ethnic Education for 2012*. Skopje.
- Najcevska M. (2005). *Nacionalen plan za akcija za pravata na decata vo RM, 2006-2015* [„Narodowy plan działań dotyczący praw dzieci w RM, 2006-2015”]. Skopje: UNICEF.
- OECD. (2010). *Vozrast, kontakt, percepcii. Kako ucilista gi oformuvaat relaciite pomegu etnickite zaednici* [„Wiek, kontakt, spostrzeżenia. Jak szkoły formują relacje pomiędzy środowiskami etnicznymi”]. Skopje.
- Petroska-Beska V. (2009). *Multiculturalism and Inter-ethnic Relations in Education. Study on Multiculturalism and Inter-ethnic Relations*. Skopje: UNICEF.
- Petroska-Beska V., Kenig N. (2002). *Slikata za sopstveniot i za drugiot etnikum kaj makedonskite i albanskite studenti na pedagogskiot fakultet vo Skopje*. Zbornik na Filozofskiot Fakultet – Skopje” 55 [„Obraz własnego i innego etnicznego »Ja« wśród studentów pedagogiki w Skopje”. „Wydanie zbiorowe Wydziału Filozoficznego – Skopje”].
- Petroska-Beska V., Kenig N. (2005). *Negativnite etnicki stereotipi kako faktor za formiranje predrasudi kaj idnite vospituvaci i oddelenski nastavnici*. „Zbornik na Filozofskiot Fakultet – Skopje” 58 [„Negatywne stereotypy etniczne jako faktor tworzenia przesądów wśród przyszłych wychowawców i nauczycieli klasowych”. „Wydanie zbiorowe Wydziału Filozoficznego – Skopje”].
- Kancelaria Senatu RP. (2011). *Prawa mniejszości narodowych i mniejszości etnicznych w prawie międzynarodowym i polskim. Opracowania tematyczne OT-599*. Warszawa: Biuro Analiz i Dokumentacji Kancelarii Senatu.

- Sluzben vesnik na RM br. 91/01. (2001). *Ustavot na RM*. [Dziennik ustaw RM numer 91/01. „Konstytucja RM”].
- Sluzben vesnik na RM br. 40/03. (2003). *Zakon za dopolnuvanie na zakonot za srednoto obrazovanie*, clen 60. [Dziennik ustaw RM numer 40/03. „Poprawka do ustawy o szkolnictwie srednim”, artykuł 60].
- Sluzben vesnik na RM br. 52/05. (2005). *Zakonot za Prosvetnata Inspekcija*. [Dziennik ustaw RM, numer 52/05. „Ustawa o Inspektoracie Oświaty”].
- Sluzben vesnik na RM br. 103/08. (2008a). *Zakon za osnovnoto obrazovanie*. [Dziennik ustaw RM numer 103/08. „Ustawa o szkolnictwie podstawowym”].
- Sluzben vesnik na RM br. 98/08. (2008b). *Zakon za ucebници za osnovno i sredno obrazovanie*. [Dziennik ustaw RM numer 98/08. „Ustawa o podręcznikach dla kształcenia podstawowego i średniego”].
- Sobranieto na RM br. 78. (2009). *Deklaracija za depolitizacija na obrazovaniето, multietnickska tolerancija i nenasilna komunikacija*. Skopje. [Zgromadzenie Rządu RM numer 78. „Deklaracja o odpolitycznieniu edukacji, tolerancji multietnicznej i komunikacji bez przemocy”. Skopje].
- Stawowy-Kawka I. (1993), *Macedonia w polityce państw bałkańskich w XX wieku*. Kraków: Secesja.
- Stawowy-Kawka I. (2000). *Historia Macedonii*. Wrocław: Ossolineum.
- Stawowy-Kawka I. (2011). *Macedoński dyskurs niepodległościowy. Historia, kultura, język, media*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

STRESZCZENIE

Celem artykułu jest analiza przyczyn podziałów etnicznych w szkołach podstawowych i średnich Republiki Macedonii, a także obszarów zmian w polityce i praktyce oświatowej, dotyczących integracji międzykulturowej. Podstawowym dokumentem, który uregulował kwestie mniejszości etnicznych, w tym w zakresie edukacji i używania języka, jest Umowa ramowa z 2001 roku. Nowe przepisy prawne w praktyce szkolnej doprowadziły do pogłębienia segregacji uczniów ze względu na język nauczania. Wyniki badań, jakie przytoczono w artykule, wskazują na powiększanie się różnic kulturowych i dystansowanie narodowości, zwłaszcza macedońskiej i albańskiej. Dane empiryczne dowodzą także wyidealizowanego obrazu swojego środowiska kulturowego oraz deprecjonowania „Innego”. W celu przeciwdziałania powyższemu zjawiskom podjęto w państwie liczne działania, m.in. wdrożono narodową strategię „Integracja przez edukację” oraz utworzono Centrum Tolerancji i Współpracy Międzykulturowej. Najważniejsze prace dotyczą projektowania i realizacji programów nauczania dla klas etnicznie zróżnicowanych (szkół podstawowych i średnich, a także dla uniwersytetów) oraz programów zapobiegania eskalacji napięć na tle etnicznym. W końcowej części opracowania zawarte są zalecenia dla integracji etnicznej w macedońskiej szkole.

SŁOWA KLUCZOWE: Republika Macedonii, prawa mniejszości, multikulturalizm, szkoła, integracja etniczna.

SUMMARY

The article aims at analysing the causes of ethnic segregations at primary and secondary schools in the Republic of Macedonia. What is more, it analyses areas of changes of educational policy and practices in relation to intercultural integration. The main document that regulated the issues of national minorities including educational aspects and use of language is the 2001 Framework Agreement. New legal regulations concerning educational practices have led to a greater segregation of students mainly due to a different language of instruction. Research outcomes, that were mentioned in the following article, indicate an increase in cultural differences as well as distancing in particular Albanian and Macedonian nationalities from others. Empirical data also show a tendency to idealize own cultural background and depreciate others. In order to counteract the above phenomena a number of actions have been taken by the country, for instance, a national strategy called "Integration through Education" was implemented and the Center for Tolerance and International Cooperation was founded. The most important work, however, concerns the design and implementation of curricula for ethnically diverse forms (at primary and secondary schools as well as at universities) and programmes aiming at preventing an escalation of ethnic tension. The final part of this study contains the recommendations for ethnic integration at Macedonian school.

KEY WORDS: The Republic of Macedonia, minorities rights, multiculturalism, school, ethnic integration.

JOANNA GJORGIEVSKA – Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny
im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu
e-mail: j.gjorgievska@onet.pl

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 3.12.2014

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 29.06.2015

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 1.07.2015

Integracja imigrantów w Szwecji – wyzwania, szanse, zagrożenia

Integration of immigrants in Sweden – challenges, opportunities, threats

Imigranci w Szwecji – dane statystyczne

Szwecja jest małym krajem europejskim pod względem ludności. We wrześniu 2014 roku liczba mieszkańców wyniosła około 9,7 mln¹. Na przestrzeni lat kraj ten doświadczył jednak wielu ruchów migracyjnych: emigracji, która odbywała się głównie do Stanów Zjednoczonych (przełom XIX i XX wieku), i imigracji – zarobkowej (w latach 1940-1970) oraz przymusowej (od początków lat osiemdziesiątych XX stulecia do czasów obecnych). Po II wojnie światowej imigracja związana była ze wzrostem zapotrzebowania na tanią siłę roboczą. W latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych XX wieku do Szwecji za pracą przyjechali m.in. imigranci z Niemiec, Austrii, Włoch, Grecji, Jugosławii i Turcji (Banaś 2010, s. 69-70). Migracja na tle ekonomicznym zmniejszyła się na początku lat siedemdziesiątych XX stulecia z powodu tzw. kryzysu naftowego w 1973 roku. Od tego czasu najwięcej imigrantów przyjechało przede wszystkim z powodu łączenia rodzin oraz poszukiwania azylu. Po 1989 roku w wyniku przemian polityczno-ustrojowych, które zachodziły w wielu krajach europejskich, a także z powodu różnych konfliktów zbrojnych na świecie, nastąpiła kolejna fala ruchów migracyjnych. Największą grupą, która przybyła wówczas do Szwecji, były osoby poszukujące azylu z byłej Jugosławii, Iranu, Iraku i Chile (Pogodzińska 2011, s. 2-3). W wyniku procesów globalizacji w połowie lat dziewięćdziesiątych XX wieku w Szwecji nastąpiło zwiększone zapotrzebowanie zarówno na wykwalifikowaną, jak i niewykwalifikowaną siłę roboczą, dlatego też w poszukiwaniu pracy zaczęli przyjeżdżać imigranci z różnych zakątków świata. Imigrowały także osoby poszukujące schronienia i bezpieczeństwa z powodu konfliktów

¹ Dokładna liczba to 9728,498; http://www.scb.se/en_/Finding-statistics/Statistics-by-subject-area/Population/Population-composition/Population-statistics/. Dostęp: 25 listopada 2014.

Tabela 1. Liczba imigrantów w Szwecji ze względu na kraj pochodzenia w latach 2009-2013 (w tys.)

Kraje	Lata				
	2009	2010	2011	2012	2013
Finlandia	172,218	169,521	166,723	163,867	161,129
Dania	46,002	45,548	44,951	44,209	43,198
Norwegia	43,819	4,343	43,058	42,884	42,523
Niemcy	47,803	48,158	48,442	48,731	48,987
Wielka Brytania	20,368	20,839	21,883	2,267	23,341
Grecja	11,217	11,381	12,062	13,205	14,313
Stany Zjednoczone	16,555	17,179	17,755	18,312	1,901
Polska	67,518	70,253	72,865	75,323	78,175
Rosja	14,443	15,511	16,412	1,732	18,224
Węgry	15,119	15,339	15,441	15,678	15,953
Rumunia	18,532	19,741	21,016	22,079	23,299
Kraje byłej Jugosławii	71,578	70,819	7,005	69,269	68,554
Turcja	40,766	42,527	43,909	45,085	45,676
Syria	19,646	20,758	22,357	2,751	41,748
Liban	23,701	24,116	24,394	24,743	25,212
Irak	117,919	121,761	125,499	127,86	128,946
Iran	59,922	62,12	63,828	65,649	67,211
Afganistan	12,745	14,42	17,489	21,484	25,144
Tajlandia	28,739	31,378	33,613	35,554	36,974
Wietnam	13,995	14,584	15,175	15,677	16,097
Indie	16,457	17,863	18,622	19,415	20,582
Chiny (z wyłączeniem Hongkongu)	21,202	23,998	25,657	26,824	27,923
Chile	28,32	28,378	28,385	28,425	28,341
Somalia	31,734	37,846	40,165	43,966	54,221
Etiopia	13,052	13,822	14,314	14,844	15,494

Legenda:

kraje, z których jest największa liczba imigrantów w Szwecji

 powyżej 100 tys. rocznie
  50-100 tys. rocznie

Opracowanie własne na podstawie: *Foreign-born Persons in Sweden by Country of Birth, Age and Sex. Year 2000-2013*, http://www.scb.se/Pages/SSD/SSD_SelectVariables.aspx?id=340507&px_tableid=ssd_extern%3aUtrikesFoddaR&rxid=3d8292e7-8a08-4558-8301-339c6c43f824/. Dostęp: 25 listopada 2014.

zbrojnych w ich ojczystym kraju. Liczba imigrantów w Szwecji wynosiła wówczas 1,1 mln osób. Dane Wysokiego Komisarza Narodów Zjednoczonych ds. Uchodźców (United Nations High Commissioner for Refugees – UNHCR) pokazują, że w 2012 roku kraj ten był na czwartym miejscu wśród 10 państw na świecie przyjmujących największą liczbę uchodźców (*Asylum Levels and Trends in Industrialized Countries 2012*, marzec 2013)².

Liczba cudzoziemców w Szwecji od kilku lat waha się od 1,3 mln do 1,5 mln. Największą grupę stanowią osoby w wieku 25-44 lata i dotyczy to zarówno kobiet, jak i mężczyzn. Natomiast najmniejsza liczba cudzoziemców jest w wieku 55-64 lata i dotyczy to głównie mężczyzn³.

W tabeli 1 przedstawiono liczbę osób przybyłych do Szwecji ze względu na kraj pochodzenia w latach 2009-2013.

Jak z niej wynika, w 2013 roku wśród pięciu krajów o największej liczbie imigrantów w Szwecji na pierwszym miejscu znalazła się Finlandia (161,129 osób), Irak (128,946 osób), Polska (78,175 osoby), kraje byłej Jugosławii (68,554 osób) i Iran (67,211 osób). W porównaniu z 2009 rokiem nastąpił znaczny wzrost liczby imigrantów pochodzących głównie z takich krajów, jak: Irak, Iran, Syria, Afganistan, Turcja, Polska, Rumunia, Tajlandia, Chiny i Somalia. Związane jest to przede wszystkim z konfliktami zbrojnymi toczonymi w części tych krajów, biedą, z postrzeganiem Szwecji jako państwa socjalnego oraz (tak jak w przypadku tzw. nowych krajów Unii, w tym Polski) z możliwością legalnego podjęcia pracy i podwyższenia standardu życia). W ostatnich pięciu latach w Szwecji zaobserwowano także nieznaczny spadek liczby imigrantów pochodzących głównie z krajów skandynawskich, natomiast na podobnym poziomie migracji pozostają Węgry, Niemcy i Chile.

Polityka integracyjna wobec imigrantów

Początki polityki państwa dobrobytu w Szwecji zaczęły kształtować się w latach dwudziestych XX wieku. Pojawiła się wówczas koncepcja „domu ludu” lub

² Na pierwszym miejscu znalazły się Stany Zjednoczone, na drugim Niemcy, na trzecim Francja, a na piątym Wielka Brytania.

³ W 2009 roku w Szwecji było 1 337 965 imigrantów, w 2010 roku – 1 384 929, w 2011 roku – 1 427 296, w 2012 r. – 1 473 256, a w 2013 r. liczba ta wzrosła do 1 533 493; http://www.statistikdatabasen.scb.se/pxweb/en/ssd/START_BE_BE0101_BE0101E/UtrikesFoddaR/?rxid=4fa7fc6c-bde1-40ce-a17b-dadafcd255b5/. Dostęp: 26 listopada 2014.

„domu dla ludzi” (*folkhemmet*), którą można scharakteryzować jako miejsce bezpieczne dla człowieka. Już w latach trzydziestych XX stulecia tacy ekonomiści jak Gunnar Myrdal, Bertil Ohlin czy Erik Lindahl głosili hasła, że każdy człowiek zasługuje na ochronę socjalną i sprawiedliwy podział dochodu narodowego (Banaś 2011, s. 5). Obecnie Szwecja uznawana jest za jedno z najlepiej rozwiniętych państw dobrobytu, w którym dużą rolę odgrywa m.in. sektor publiczny będący głównym pracodawcą. Znaczącą funkcję spełniają także związki zawodowe, do których należy 80% osób zatrudnionych (Banaś 2010, s. 112). Według rankingu MIPEX Szwecja zajmuje pierwsze miejsce na świecie, jeśli chodzi o sytuację dotyczącą integracji imigrantów. Z indeksu, za pomocą którego ocenia się 7 obszarów, m.in.: mobilność na rynku pracy, łączenie rodzin, edukację i przeciwdziałanie dyskryminacji, wynika, że na 100 punktów ma ona wskaźnik 83. Maksymalną liczbę punktów ma obszar dotyczący rynku pracy⁴.

Szwedzka polityka integracyjna opiera się na 3 zasadach: równości (równe prawa, które mają autochtoni), swobody wyboru (określenie własnej tożsamości) i współpracy. Integracja odbywa się przede wszystkim poprzez naukę języka szwedzkiego oraz funkcjonowanie na rynku pracy. Na początku lat siedemdziesiątych XX wieku szwedzki rząd wprowadził bezpłatne kursy językowe dla imigrantów, które organizowane były w czasie pracy i opłacane przez pracodawcę.

Na przestrzeni ostatnich lat Szwecja wprowadziła wiele nowych ustaw, rozporządzeń i programów mających ułatwić integrację nowo przybyłych imigrantów. Jednym z nich był rządowy projekt ustawy (przyjęty w 1996 roku) pt. „Szwecja, przyszłość i różnorodność – od polityki imigracyjnej do polityki integracyjnej” („Sweden, the future and diversity – from immigration politics to integration politics”), który pokazał nowy kierunek zmian w podejściu do imigrantów (Wiesbrock 2011). Rok później polityka integracyjna zyskała hasło: „Równe prawa, obowiązki i możliwości dla wszystkich bez względu na pochodzenie” („Equal rights, obligations and opportunities for all, regardless of ethnic or cultural background”) (Bosboom et al. 2012, s. 15). W 2008 roku rząd Szwecji wprowadził nową politykę integracji, która objęła m.in. takie elementy jak: zatrudnienie, system edukacji, naukę języka szwedzkiego, szkolenie dorosłych i pracę w środowisku lokalnym⁵. W 2010 roku w życie weszły nowe przepisy, które dawały gminom możliwość wypłacania premii motywacyjnej

⁴ Przykładowo, średni wskaźnik dla Polski to 42; <http://www.mipex.eu/sweden/>. Dostęp: 26 listopada 2014.

⁵ *Swedish Integration Policy*, s. 3; <http://www.government.se/content/1/c6/13/77/34/5b7683a6.pdf>. Dostęp: 1 grudnia 2013.

imigrantom, którzy pomyślnie ukończyli kurs języka szwedzkiego. Ponadto, kolejnym elementem ułatwiającym integrację były szkolenia i kursy dla osób z krajów trzecich posiadających wyższe wykształcenie w celu doskonalenia ich umiejętności i kompetencji zawodowych. Inną inicjatywą na rzecz imigrantów była promocja ich przedsiębiorczości przez udzielanie mikrokredytów oraz przez doradztwo zawodowe.

Obecnie polityka integracyjna opiera się na propozycji reformy z 2009 roku pt. „Wprowadzanie na rynek pracy nowo przybyłych imigrantów – indywidualna odpowiedzialność z profesjonalnym wsparciem” („Labour market introduction of newly arrived immigrants – individual responsibility with professional support”). Jej założeniem jest adekwatne do sytuacji imigranta profesjonalne wsparcie i pomoc w nauce języka szwedzkiego oraz pomoc w znalezieniu pracy. Reforma ta weszła w życie 1 grudnia 2010 roku, dotyczy uchodźców i osób objętych inną pomocą ochrony, które mają pozwolenia na pobyt stały, oraz ich bliskich mających 20-64 lata, które aplikowały o pozwolenie na pobyt w ciągu ostatnich 2 lat. Reforma ta dotyczy także nowo przybyłych imigrantów w wieku 18-19 lat. Obejmuje ona 6 założeń:

1. Odpowiedzialność za integrację na rynku pracy przejął rząd i Szwedzki Urząd Pracy (Swedish Public Employment Service). Państwowy Zakład Ubezpieczeń i Urząd Migracyjny zyskały także odpowiedzialną rolę w tej kwestii. Gminy mają odpowiadać za integrację społeczną imigrantów, naukę języka szwedzkiego (program „Swedish tuition for Immigrants”), różne formy kształcenia dorosłych, zapewnienie mieszkań i podejmowanie inicjatyw na rzecz dzieci i młodzieży.
2. Rozmieszczanie imigrantów w regionach, w których jest praca zgodnie z ich wykształceniem i doświadczeniem zawodowym.
3. „Indywidualny plan wprowadzania” ma być zawierany między imigrantem a Szwedzkim Urzędem Pracy i ma się opierać na doświadczeniu edukacyjnym i zawodowym imigranta, a także ma zawierać wytyczne, co do dalszego kształcenia zawodowego. Podstawą tego planu ma być nauka języka szwedzkiego, przybliżenie kultury i historii Szwecji oraz szkolenie zawodowe.
4. Zindywidualizowane korzyści – niezależnie od kraju pochodzenia imigranta opracowanie i uczestniczenie w „indywidualnym planie wprowadzania” ma być dla niego korzyścią wiążącą się ze znalezieniem pracy i integracją społeczną.
5. Nauka kultury i historii Szwecji (kształcenie świadomości obywatelskiej) – stanowi obligatoryjny element planu wprowadzającego. Jej celem jest lepsze rozumienie zwyczajów i tradycji kraju przyjmującego. Gminy mają obowiązek zapewnienia 60 godzin nauki, która powinna rozpocząć się jak najszybciej po uzyskaniu pozwolenia na pobyt.

6. Osoba pomagająca/wspierająca – imigrant, który ma opracowany plan wprowadzania, ma prawo wybrać sobie osobę, której zadaniem będzie towarzyszenie mu przez cały okres trwania planu, a także pomoc i wsparcie w poszukiwaniu pracy (*Labour Market Initiatives for People Born Abroad* 2013, s. 2-3).

W Szwecji bardzo dobrze rozwinięta jest polityka integracyjna związana z rynkiem pracy. W 2005 roku zostały wprowadzone dwa programy: Trial Opportunity oraz Skill Assessment on the Job. Pierwszy z nich oferował imigrantowi zatrudnienie na 3 miesiące i wykazanie się w tym czasie umiejętnościami. Jeśli po tym okresie między nim a pracodawcą nie doszło do podpisania umowy o przedłużenie pracy, mógł on to doświadczenie wpisać do CV. Drugi program dotyczył weryfikacji umiejętności i kwalifikacji imigranta. W ciągu 3 tygodni pracy miał on możliwość wykazania się doświadczeniami i umiejętnościami związanymi z wykształceniem lub wykonywanym zawodem w kraju pochodzenia. Po tym okresie otrzymywał certyfikat potwierdzający posiadanie konkretnych kwalifikacji (*International Migration Outlook*, SOPEMI 2006, s. 96). W 2013 roku szwedzki rząd opublikował przewodnik pt. „Inicjatywy na rynku pracy dla obcokrajowców” (*Labour Market Initiatives for People Born Abroad*), w której zawarta była inicjatywa „Krok w pracy” (Step in Jobs). Gwarantowała ona pracodawcy zatrudniającemu imigranta mającego pozwolenie na pobyt otrzymywanie przez 24 miesiące dofinansowania od państwa w wysokości 80% kosztów wynagrodzenia. Warunkiem było jednak zapewnienie mu kursów językowych.

Jeśli chodzi o programy skutecznej integracji i aktywizacji społeczno-ekonomiczno-zawodowej oraz o rozwiązania promujące zatrudnienie imigrantów na szwedzkim rynku pracy, można wyróżnić 5 czynników:

1. Istotna rola biur pośrednictwa pracy zorientowanych na cudzoziemców.
2. Pomoc i wsparcie finansowe dla pracodawców zatrudniających imigrantów.
3. Organizowanie szkoleń, kursów i dokształcania zawodowego dla imigrantów.
4. Finansowa pomoc dla imigrantów zakładających własne firmy.
5. Oferta edukacyjna skoncentrowana na zapotrzebowaniu na rynku pracy (Banaś 2010, s. 192).

W integracji imigrantów bardzo ważną rolę odgrywają programy finansowane z Unii Europejskiej⁶. Jednym z nich jest program „Nowe narzędzia do in-

⁶ M.in. z Europejskiego Funduszu Społecznego (European Social Fund, ESF) i z Europejskiego Funduszu na rzecz Integracji Obywateli Państw Trzecich (European Integration Fund, EIF); <http://www.esf.se/en/Sidhuvud/The-swedish-ESF-council/Articles-about-our-projects/>. Dostęp: 27 listopada 2014.

tegracji społecznej imigrantów” („Directa – a tool factory”), który ma na celu aktywizację uczestników na rynku pracy poprzez wzrost poczucia ich wartości, samorozwój oraz przez pozwolenie im na mówienie o sobie i o swoim braku motywacji/chęci do pracy⁷. Jeszcze innym programem jest „Integracja przez przynależność do klubów lub stowarzyszeń” („Integration by becoming a member of a club or an association”), który realizowany jest w Umeå (pn.-wsch. części Szwecji). Sieć Integracji razem z innymi organizacjami stworzyła projekt pt. „In i Umeå” („Into Umeå”), który ma na celu aktywizowanie imigrantów i uchodźców poprzez przynależność i uczestnictwo w lokalnych klubach i organizacjach⁸. W integracji imigrantów ważną funkcję pełnią także organizacje pozarządowe⁹. Jedną z nich jest „Szwedzkie Stowarzyszenie Klubów Młodzieżowych i Centrów Sąsiedzkich »Fritidsforum«” („The Swedish Association of Youth Clubs and Neighborhood Centers »Fritidsforum«”). Jego celem jest m.in. praca społeczna, kulturalna i edukacyjna w środowisku lokalnym oraz rozwijanie postawy obywatelskiej wśród młodych ludzi – propagowanie postawy dialogu i poszanowania innych bez względu na pochodzenie, rasę, religię, poglądy, płeć i wiek. Innym zadaniem jest również wspieranie grup zmarginalizowanych i wykluczonych społecznie oraz szerzenie idei i wartości demokracji w wielokulturowym społeczeństwie¹⁰.

Bariery w integracji imigrantów

Mimo że Szwecja uznawana jest za kraj dobrobytu, istnieją bariery w integracji migrantów i mniejszości etnicznych. Krytyka polityki integracyjnej obejmuje m.in.: zjawisko nielegalnej imigracji, która wiąże się z szarą strefą, życie imigrantów w enklawach etnicznych, segregację i gettoizację oraz dyskryminację na rynku pracy, co skutkuje m.in. postawą wyuczonej bezradności wśród imigrantów i nagminnym korzystaniem z pomocy socjalnej. Na bariery w inte-

⁷ <http://www.esf.se/en/Sidhuvud/The-swedish-ESF-council/Articles-about-our-projects/Directa--a-tool-factory/>. Dostęp: 27 listopada 2014.

⁸ <http://www.esf.se/en/Sidhuvud/The-swedish-ESF-council/Articles-about-our-projects/In-i-Umea--Integration-genom-foreningsliv1/>. Dostęp: 27 listopada 2014.

⁹ W Szwecji jest od 180 do 200 tys. NGO-sów.

¹⁰ <http://www.wolontariat.org.pl/repository/Wolontariat%20na%20swiecie/Biuletyn%20Wolontariat%20w%20Europie/WOLONTARIAT%20W%20SZWECJI.pdf/>. Dostęp: 23 listopada 2013.

gracji migrantów i mniejszości etnicznych duży wpływ mają procesy globalizacji, a także kryzys gospodarczy, który rozpoczął się w 2008 roku i dotknął wiele gospodarek świata, w tym Szwecję. Musiała ona zmodyfikować swoją politykę „państwa dobrobytu” na rzecz państwa „nie tylko dającego, ale także wymagającego”. Największych barier w integracji doświadczają imigranci w pierwszym i drugim pokoleniu, ponieważ „wpadają” w nisze gospodarcze, które charakteryzują się niskopłatnymi zawodami, mieszkają w biednych dzielnicach i uczęszczają do szkół o niskim standardzie edukacji.

Bardzo trudno jest oszacować liczbę nielegalnego zatrudnienia osób na szwedzkim rynku pracy. Ocenia się, że w ostatnich latach liczba nielegalnych imigrantów (w tym pracujących na „czarno”) oscylowała między 31 a 75 tys. Wykonują oni często prace dorywcze i sezonowe: sprzątają w hotelach i w restauracjach, w zimie odśnieżają dachy, a latem zbierają jagody. W pracach budowlanych wyburzają budynki i oczyszczają teren z gruzu. Często są wykorzystywani przez pracodawców i otrzymują minimalne wynagrodzenie. Nielegalni imigranci są „niewidoczni” dla organizacji i instytucji pomocowych, dlatego też nie są włączani w politykę integracyjną zarówno na poziomie lokalnym, jak i krajowym.

Sytuacją, która utrudnia działania integracyjne wobec imigrantów, jest również ich funkcjonowanie w enklawach etnicznych. Wpływa to na ich brak rozwoju umiejętności i kompetencji wymaganych w nowym kraju (szczególnie na rynku pracy) oraz na brak kapitału społecznego, który mógłby zostać wykorzystany do znalezienia przez nich dobrze płatnego zawodu (Edin et al. 2003).

Mimo iż w latach dziewięćdziesiątych XX wieku w Szwecji obowiązywała polityka „aktywnego rozmieszczania”, która miała na celu uniknięcie gettoizacji imigrantów w niektórych województwach i gminach, nie uchroniło to jednak tej grupy osób przed segregacją i marginalizacją (Edin et al. 2003; Pogodzińska 2011, s. 6-8)¹¹. W tym czasie wprowadzono 3 programy mające na celu przeciwdziałanie segregacji i gettoizacji mniejszości narodowych i etnicznych. Jeden z nich powstał na przełomie 1997/1998 roku. Wówczas zaczęła działać

¹¹ Warto dodać, że gminy, które przyjęły uchodźców, otrzymują specjalne dotacje od szwedzkiego rządu, przeznaczone m.in. na koszty utrzymania, kursy językowe i szkolenia zawodowe, a także na opiekę i edukację dzieci uchodźców. „Program wprowadzający”, trwający od 18 do 36 miesięcy i dotyczący jedynie uznanych uchodźców i członków ich rodzin, którzy przyjechali do nich w ciągu 2 lat od momentu otrzymania pozwolenia na pobyt, ma za zadanie pomóc imigrantom w wejściu na rynek pracy. W przypadku braku znajomości języka na odpowiednim poziomie gminy i urzędy pracy organizują kursy językowe, a także dodatkowe szkolenia zawodowe.

Komisja ds. Miast, która miała za zadanie opracowanie i koordynowanie planu dotyczącego rozwoju miast ze szczególnym uwzględnieniem sytuacji imigrantów. Polityka ta, oprócz zadań związanych z planowaniem przestrzennym, dotyczyła także rozwoju społeczności lokalnych i stworzenia nowych miejsc pracy – szczególnie dla kobiet – imigrantek. W celu poprawienia sytuacji grup mniejszościowych, władze położyły nacisk na naukę języka szwedzkiego, aktywizowanie i motywowanie do szukania i podjęcia pracy, podniesienie poziomu kształcenia dorosłych oraz promocję zdrowego stylu życia. Obecnie, mimo wielu wysiłków zarówno ze strony władz centralnych, jak i samorządowych, sytuacja mieszkaniowa jest dużym problemem i wyzwaniem dla imigrantów. Jak pokazują badania, osoby, które mieszkają w Szwecji nawet od 10 do 20 lat, nie są w stanie kupić sobie mieszkania i skazane są na jego wynajem. Do barier utrudniających zakup własnego lokum zaliczyć można m.in. niskie zarobki imigrantów i korzystanie z pomocy socjalnej, co wiąże się z trudnością w uzyskaniu kredytu. Ponadto dużą rolę odgrywają firmy zajmujące się wynajmem mieszkań dla imigrantów, które odznaczają się dużą aktywnością na tym polu.

Czynnikiem utrudniającym integrację imigrantów jest również ich dyskryminacja na rynku pracy. Mimo że 1 stycznia 2009 roku weszła w życie ustawa o przeciwdziałaniu dyskryminacji, a jej celem jest wspieranie działań na rzecz równych praw i możliwości bez względu na płeć, wiek, tożsamość płciową, przynależność etniczną, religię i niepełnosprawność, to szczególnie na rynku pracy widać nierówności w dostępie do niej¹². Jednym z podstawowych czynników jest postrzeganie imigrantów przez pracodawców. Choć Szwedzi mają pozytywny stosunek do imigrantów i mniejszości etnicznych, a dużą rolę w propagowaniu postawy tolerancji i otwartości odgrywa szwedzki rząd, który wspiera i motywuje grupy mniejszościowe do uczestniczenia w życiu publicznym i politycznym, to w rzeczywistości sytuacja z zatrudnianiem imigrantów nie jest optymistyczna. I mimo że istnieje przekonanie o bogactwie kompetencji i umiejętności, które niosą ze sobą imigranci (Bosboom et al. 2012, s. 37-38), to pracodawcy nie zawsze skłonni są ich zatrudniać. A jeśli już oferują im pracę, to często na niskich stanowiskach i niecieszące się uznaniem społecznym (np. prace budowlane, w rolnictwie, w ogrodnictwie, sprzątanie, opieka nad dziećmi, seniorami i osobami niepełnosprawnymi) oraz za niskie wynagrodzenie. Kolejnym czynnikiem utrudniającym odnalezienie się na rynku pracy jest brak

¹² Równocześnie z wejściem w życie nowej ustawy wprowadzono nowy urząd – Rzecznika ds. Zapobiegania Dyskryminacji, który ma nadzorować przestrzeganie jej postanowień; <http://www.government.se/sb/d/9998/a/95064/>. Dostęp: 25 listopada 2013.

dostępu do wiedzy o wakatach w dobrze płatnych zawodach. Poza tym dyskryminacja na rynku pracy wynika także z długotrwałego bezrobocia imigrantów, braku ukończenia doszkalających kursów oraz pozostawiania przez nich na zasiłkach socjalnych (Rydgren 2004).

Chociaż Szwecja postrzegana jest jako kraj dobrobytu, coraz częściej słychać sprzeciw Szwedów wobec polityki „otwartych drzwi” i domaganie się jej zaostrzenia. Lider prawicowej konserwatywnej partii politycznej Szwedzcy Demokraci Jimmie Åkesson uważa, że jest to związane z obawami społeczeństwa przed rosnącymi kosztami opieki, a także ze strachem przed przestępczością. W maju 2013 roku w dzielnicy Husby w Sztokholmie – która w większości zamieszkała jest przez imigrantów – doszło do zamieszek ulicznych z powodu niezadowolenia z rosnącego bezrobocia. Od tego czasu toczy się gorąca dyskusja na temat integracji oraz wielokulturowości. Jednocześnie raport pt. „Szwecja dla wszystkich – odważmy się rozmawiać. Mity, półprawdy i nieścisłości na temat imigracji”, przygotowany przez Reforminstitutet oraz Arena Idé, rozwiewa 10 mitów na temat imigracji¹³.

W Szwecji oraz w innych krajach europejskich coraz bardziej widoczna jest niechęć wobec imigrantów napływających z biednych rejonów świata. Czy „starzejąca się” Europa otworzy drzwi imigrantom, czy pozostanie zamknięta nie tylko na osoby poszukujące pracy i godnych warunków do życia, ale także na uchodźców poszukujących azylu i bezpieczeństwa? Czy rację miał Ulf Hedeftoft, mówiąc, że:

„Granice wytyczone na nowo między Nami a Nimi są dzisiaj sztywniejsze” niż kiedykolwiek dotąd. (...) Owe granice stały się nie tylko bardziej selektywne, rozdęte, zróżnicowane i rozproszone, ale na dodatek zmieniły się w coś, co można by nazwać „asymetryczną membraną”, która pozwala wydostać się na zewnątrz, lecz „chroni przed przenikaniem z zewnątrz niepożądanych jednostek”? (Bauman 2004, s. 108).

BIBLIOGRAFIA

- Asylum Levels and Trends in Industrialized Countries 2012*, 21 marzec 2013.
Banaś M. (2010). *Szwedzka polityka integracyjna wobec imigrantów*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

¹³ <http://www.szwecjadzisiaj.pl/ci-zli-imigranci-dziesiec-mitow-do-obalenia/>. Dostęp: 27 listopada 2014.

- Banaś M. (2011). *Wielość kultur, różnorodność tradycji, jedno społeczeństwo. Szwedzki model polityki integracyjnej*. Instytut Studiów Regionalnych Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, <http://jbc.bj.uj.edu.pl/dlibra/docmetadata?id=241821&from=pubstats/>. Dostęp: 1 grudnia 2013.
- Bauman Z. (2004). *Życie na przemiał*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Bosboom Ch., & Franck J.G., & Lund-Hansen S. (2012). *Multiculturalism in Integration Policies: A Comparative Case between Denmark and Sweden*. Denmark: Roskilde.
- Edin P.A., Fredriksson P., Åslund O. (2003). *Ethnic Enclaves and the Economic Success of Immigrants: Evidence from a Natural Experiment*. "The Quarterly Journal of Economics" February.
<http://www.esf.se/en/Sidhuvud/The-swedish-ESF-council/Articles-about-our-projects/>. Dostęp: 27 listopada 2014.
- <http://www.esf.se/en/Sidhuvud/The-swedish-ESF-council/Articles-about-our-projects/Directa--a-tool-factory/>. Dostęp: 27 listopada 2014.
- <http://www.esf.se/en/Sidhuvud/The-swedish-ESF-council/Articles-about-our-projects/In-i-Umea--Integration-genom-foreningsliv1/>. Dostęp: 27 listopada 2014.
- <http://www.government.se/sb/d/9998/a/95064/>. Dostęp: 25 listopada 2013,
- <http://www.mipex.eu/sweden/>. Dostęp: 26 listopada 2014.
- http://www.scb.se/en_/Finding-statistics/Statistics-by-subject-area/Population/Population-composition/Population-statistics/. Dostęp: 25 listopada 2014. http://www.scb.se/Pages/SSD/SSD_SelectVariables.aspx?id=340507&px_tableid=ssd_extern%3aUtrikesFoddaR&rxid=3d8292e7-8a08-4558-8301-339c6c43f824/. Dostęp: 25 listopada 2014.
- http://www.statistikdatabasen.scb.se/pxweb/en/ssd/START__BE__BE0101__BE0101E/UtrikesFoddaR/?rxid=4fa7fc6c-bde1-40ce-a17b-dadafcd255b5/. Dostęp: 26 listopada 2014.
- <http://www.szwecjadzisiaj.pl/ci-zli-imigranci-dziesiec-mitow-do-obalenia/>. Dostęp: 27 listopada 2014.
- <http://www.wolontariat.org.pl/repository/Wolontariat%20na%20swiecie/Biuletyn%20Wolontariat%20w%20Europie/WOLONTARIAT%20W%20SZWECJI.pdf/>. Dostęp: 23 listopada 2013.
- International Migration Outlook*. SOPEMI. (2006).
- Labour Market Initiatives for People Born Abroad*. (2013). Sweden: Ministry of Employment.
- Pogodzińska P. (2011). *Integracja i przeciwdziałanie dyskryminacji imigrantów na szwedzkim rynku pracy*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Rydgren J. (2004). *Mechanisms of Exclusion: Ethnic Discrimination in the Swedish Labour Market*. „Journal of Ethnic and Migration Studies” 30(4)/July.

Swedish integration policy (December 2009), Ministry of Integration and Gender Equality, <http://www.government.se/content/1/c6/13/77/34/5b7683a6.pdf>. Dostęp: 1 grudnia 2013.

Wiesbrock A. (2011). *The Integration of Immigrants in Sweden: A Model for the European Union?*. „International Migration” 49(4)/August.

STRESZCZENIE

W pierwszej części artykułu przedstawione zostały dane statystyczne dotyczące populacji imigrantów w Szwecji ze względu na kraj pochodzenia w latach 2009-2013, a także scharakteryzowana historia imigracji do tego kraju. Druga część dotyczy polityki integracyjnej rządu szwedzkiego skierowanej do imigrantów. Opiera się ona na 3 zasadach: równości, swobodzie wyboru i współpracy. Obejmuje wymiar prawny (rozporządzenia, ustawy, programy), a także integrację związaną z rynkiem pracy i nauką języka szwedzkiego. W tej części przedstawione zostały 2 programy dotyczące pomocy i wsparcia imigrantów w integracji ze społeczeństwem przyjmującym. Scharakteryzowana została również reforma z 1 grudnia 2010 roku, która dotyczy integracji imigrantów na rynku pracy, i wymienione 6 głównych założeń z tym związanych. Ponadto wspomniane zostały niektóre programy na rzecz integracji imigrantów finansowane z budżetu Unii Europejskiej oraz inicjatywy organizacji pozarządowych. W trzeciej części scharakteryzowane zostały 4 główne bariery w integracji imigrantów: nielegalne zatrudnienie, życie w enklawach etnicznych, segregacja i gettoizacja oraz dyskryminacja na rynku pracy.

SŁOWA KLUCZOWE: imigranci w Szwecji, integracja imigrantów, programy integracyjne, aktywizacja społeczno-ekonomiczno-zawodowa imigrantów.

SUMMARY

The first part of the article presents the statistics of the immigrant population in Sweden due to the country of origin in 2009-2013, and also was characterized history of immigration to this country. The second part deals with the Swedish government's integration policy aimed at immigrants. It is based on three principles: equality, freedom of choice and a cooperation. It includes legal dimension (regulations, laws, programs), as well as integration into the labor market-related and the Swedish language. This section presents two programs for the assistance and support in the integration of immigrants into the host society. It also has been characterized the reform from the 1st of December 2010. This reform deals with the integration of immigrants into the labor market. Therefore there are listed six major objectives of the integration. In addition,

these are some of the programs on the integration of immigrants financed from the EU budget and the initiatives of NGOs. In the third part were described four main barriers to the integration of immigrants: illegal employment, life in ethnic enclaves, segregation and ghettoization and discrimination in the labor market.

KEY WORDS: immigrants in Sweden, immigrants' integration, integration programs, socio-economic-professional activation of immigrants.

EDYTA JANUSZEWSKA – Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie
e-mail: edyta.januszewska@gmail.com

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 28.11.2014

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 7.07.2015

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 8.07.2015

Internal understanding of music in children's education. Discussion and (re)interpretation of this issue

Wewnętrzne rozumienie muzyki w edukacji dziecka. Próba (re)interpretacji problemu w ujęciu polemicznym

Introduction

A popular modern writer, Eric-Emmanuel Schmitt (2011), begins one of his works with a quote from Victor Hugo: "Music is the art of thinking with sounds". He also adds that music is "noise that makes us think" (Schmitt 2011, p. 4). These words are useful to express mental shortages that elucidate a particular field of research on music and the related phenomena. Although in his work *Kiki van Beethoven*, which is the source of this quotation, musical thinking is never mentioned, one can sense a reflection on deeper and actually emotional perception of sound. So much for fiction. In science, however, experiencing music (and its meanings) and importance of this process in children's education is empirically analysed. Particularly valuable are the reports that result from Edwin E. Gordon's theory of musical learning. This theory emphasises the importance of interior understanding of music in the context of developing musical thinking in children as a measure of effective musical education. This is not about the "sound" in itself (or the technicalities of correct sound production), but about the cognitive meaning of a child's musical activities, which result from the sequential development of the "musical mind"¹. Edwin E. Gordon (1999, p. 24) adds that sound alone is not essential, because it does not constitute music. It can become music with the use of audiation, when it is translated into particular meanings, which can be interpreted by the receiver. This is the purpose of "audiation" or "musical thinking" as defined by Gordon (Walters 1992, pp. 540-541).

¹ The category of "musical mind" was operationalised by J. Sloboda in his theoretical study (2002).

Methods of audiation: from the initial picture to the content of this term

The category of “audiation” as a category of analysing and describing the inner understanding of music is applied by Ewa A. Zwolińska in her paper “Ways of Audiation. About Musical Thinking” (2014) (*Sposoby audiacji. O myśleniu muzycznym*). E.A. Zwolińska focuses on the phenomena that explain the core of the audiation development in a child, inspires a discussion on the meaning of a scientific dispute² inspired by advances in cognitive linguistics, cognitive psychology and neuroscience. These issues definitely include searching for interdisciplinary and integrative explanations of the meaning of the researched phenomena, which the author herself collectively refers to as audiation gaze (Zwolińska 2011, p. 158). Among many aspects connected with analysing her ideas, I would like to pay particular attention to those that allow, in the context of the previous audiation studies, to focus attention on selected scientific reports in the present day dispute.

The problem is that the yet unsolved methodological difficulties need to be overcome, so that the content, transposed by the term “audiation”, becomes indeed an empirical “term” for future researchers. Scientific conceptualisation of the term “term” is defined according to Herbert Blumer (1931). A “term” is (1) a method of picturing a certain phenomenon and (2) means of filling this picture with specific content (Blumer 1931, pp. 515-533). Furthermore, only by referring to one of these two aspects of the term “audiation” is it possible to discover its functions in the analysis of the internal understanding of music (in the context of a specific theory). A discussion of a situation, when some specific idea of the content of the term “audiation” becomes a term that can as a matter of fact be (re)interpreted, and why this is possible, needs to take into account the opinion of H. Blumer that apart from the means of forming a picture of the phenomenon of musical thinking and filling this picture with content, this term and this content need to become the subject of further and continuous research and tests to establish the nature of this term and this context more accurately (Blumer 1931, pp. 514-534).

When researching audiation, one should stress the importance of experimental research in analysing the understanding of music and the role of targeted thinking, rationality and intuition, which are often associated with cognitive errors. E.A. Zwolińska suggested paying attention to this aspect of researching the issue of experiencing audiation in early child development, which supports

² Discussion as a focused dispute (Kopaliński 1997, p. 396).

my conviction that such experimental research would make it possible to recognise absolutely new qualities in the theory of musical education with significant power to prove the obtained knowledge³. Analysing musical activities of children included in experiments should take into consideration what Daniel Kahneman and Amos Tversky defined as “heuristics of availability” (Kahneman 2012). Indeed, also in the Gordonian analysis of the understanding of music the key importance is assigned to the so called musical glossaries⁴ (one needs to pay attention to the metaphorical nomenclature of the scope of a child's musical experiences). This becomes the basis of the research assumptions, in that the analysed musical activity (vocal or motor) and perception of early school children on the stage of differentiating and drawing conclusions is based on the potential of experience gathered much earlier, during preliminary audiation (at home or during preschool education). This supports my conviction that it is meaningful to study both potentials of musical decisiveness in children, namely the aspect of rational thinking (which is underdeveloped in small children) and intuitive-emotional aspect (which is mostly based on studying preferences). Emphasising this thread explains the apparent accuracy of an easy and quick description of children's actions basing only on this simplified rule of drawing conclusions about music and the previously mentioned heuristics of availability. Because to analyse audiation as rational musical thinking requires a reference to the child's experience by memory recollection, and at the same time keeping in mind the abilities and operative musical knowledge of a child (as targeted achievements in rational music learning) (Zwolińska 2011, pp. 10-11).

This is relatively complex reference, particularly because adults often make simplifications in their common approach to musical education, which suggest only emotional, ludic (or even popular) and quasi-developmental aspect of the contact children have with music at school. This approach to the meaning of musical education in children (understood as developing rational thinking, which is critical for music), also shows the difficulties in educational studies in this field (Zwolińska 2013; Kołodziejcki 2012). Although such studies require precision and patience, the results can be fascinating (Zwolińska 2014, p. 10). It is impor-

³ I wrote about “audiation” as an “experimental category” in another paper, stressing the need to take a qualitative (including narrative) approach to analysing phenomena associated with interpreting meaning in music in common methodology adopted by teachers (Trzos 2012, pp. 144-163).

⁴ E.E. Gordon writes about “musical glossaries” as fundamental capital of the collected and stocked musical experiences, necessary for the ability to audiate music on the level of differentiation and conclusion drawing (1999, pp. 163-166).

tant that the adopted strategy of studying audiation development clearly and from the very start took into consideration the theory of music learning and its scientific-empirical background. Such verification studies in this field of education for children definitely increase the chances that the experimental studies would lead to expanding (by means of reinterpretation) the theoretical background of the audiation theory (as a model of theoretical terms and theorems adapted in Poland). Such reinterpretation should take into consideration this aspect of the binary model of musical thinking and the separate roles of the rational and intuitive aspects of the internal understanding of music in the sphere of early education as the domain of natural interactions between the influences of the environment, culture and language (Whorf 2002, pp. 195-196)⁵. Following the suggestion of E.A. Zwolińska it may be concluded that this is required due to the need to prepare an integrated description of the examined phenomena associated with audiation as the internal understanding of music. However, one can ask, whether irrespective of the dominant model of intuitive thinking in children which results from their everyday knowledge obtained during music-making at home or at school (Kaufmann 2004, pp. 252-257), this approach to examining children's audiation can indeed lead to the development of the theory about the role, which similarities and differences play in making musical prognoses, which need to be tested and improved in many experiments (Zwolińska 2014, p. 10)?

What about children's audiation of the "musical language"? Towards controversial questions

Searching for the answer we can note that the need for experimental research projects in the field of child audiation has already been expressed in previous studies. A research program has been carried out on the social role of musical influence of the teacher in the development of musical imagination in children on the stage of early musical education. On the basis of an experiment carried out in the years 1992-1995 it was proven that "thinking" and "audiation", being separate processes, remain interconnected and the musical language and

⁵ The desired balance in the influence of the experienced musical idioms in the family circle creates a harmonious whole, where intuitive and rational use of tonal-rhythmical patterns is related with the linguistic competences of the family (in terms of musical syntax and lexics). These observations are inspired by the ideas of Noam Chomsky and B.L. Whorf, who pointed to cognitive patterns and "language skills" in culture and language as a whole (Sloboda 2002, pp. 13-79; Whorf 2002, pp. 195-196).

its awareness constitute correlates of the social practice of music-teaching and biological equipment (Zwolińska 1997, p. 255). Studies on the development of musical thinking emphasise this social aspect of learning the musical language, therefore we can assume that in the sphere of transmitting the language code (such as the musical language according to the audiation theory), the meaning of such a transmission, following the ideas of Lev S. Vygotsky (1980) and Jeromy Bruner (1983), is provided by the native cultural community⁶. Therefore the importance of analysing the development of the musical language in the context of social musical learning, as stressed by the author, is the result of careful consideration and allows us to operationalise this feature in future studies on musical thinking (Trzos 2012, pp. 20-44).

It transpires that the so called audiation category of internal experiencing and understanding music is analysed in reference with experiencing the quasi-language structures of this category in musical activities and choices of children (i.e. lexicon, syntax, and semantics of musical utterances). The importance of syntax and semantics in the analysis of understanding music has already been reported by J.S. Sloboda and E.E. Gordon. Can E.A. Zwolińska's reflections be understood as a suggestion to approach the reinterpretation of the problem of analysis of thinking in the musical language as a study of the rational (although not deprived of the influence of intuition) acquisition and internal understanding of the "linguistic knowledge" in music? If so, another question arises about the importance of the relationship between the components of such knowledge: phonology, syntax, semantics, mind and pragmatics (Kurcz 2000, pp. 76-87). These are the components that enable the child to process and understand particular musical meanings. Reports by E.E. Gordon, J. Piaget, M. Halliday, J. Vygotsky, and B. Bokus stress the influence of egocentrism on processing external communication by children. The following questions arise:

- What are the regularities of developing rational knowledge about the musical language (terms, syntax of the tonality and rhythm, meaning and application of forms of language utility) regardless of the strong (biological, social and cultural) influence of intuition in the everyday contact of a child with music?
- What is the relationship between understanding syntax of the tonality and rhythm by the child (at least in short musical motifs) and developing rational knowledge about the musical language, since, as reported by D. Slobin, some operations are more cognitive than purely linguistic in their nature?

⁶ Also to be found in the studies by E.E. Gordon (2000), T. Kruger, M. Tomasello (1996), B.L. Whorf (2002).

- What is the educational usefulness of the relationships pointed out by I. Kurcz, S. Pinker or L. Gleitman between targeting the balance between acquisition and understanding of the musical language (with emphasis on developing the musical syntax), and understanding the meaning of particular sounds or musical motifs by the child? Can the phenomenon known as syntactic bootstrapping and semantic bootstrapping, present in the development of language in a child, indeed be related to the issue of developing the “musical language”?

Possibly, the solution lies in the core of the development of audiation in children (already on the stage of overcoming egocentrism and breaking the musical code). However the reflection of E.A. Zwolińska (2014, p. 128) suggests reinterpretation of the problem of audiation analysis. Even though, as noted by this author, human thought has two levels, there is always a point of personal, rational-emotional reference to the situation, when musical choices are to be made. This point of reference should be audiation, which is the aim of musical education of a child. This is often associated with questioning musical intuition, but developing constructive criticism in the meaning of critical thinking in music (Zwolińska 2011, pp. 206-211) is not possible without the development of the musical language, which requires difficult and targeted audiation exercises (2014, pp. 172-173). Then identifying cognitive errors in musical performance of children should be included in the scope of musical diagnostics and requires precise musical vocabulary in terms of understanding tonality and metre, which will be helpful in pointing out these cognitive errors and preventing them (2014, p. 172). In my opinion this observation must be taken into consideration, not only during audiation studies, but also during everyday practice of teaching music to children.

I would like to discuss one more thread related with the issue of analysing the interior understanding of music, which is the colour and register of musical instruments. The discussion is triggered by the idea of E.A. Zwolińska, who also mentions this aspect in her description of methods of audiation, which suggests a new interpretation of the results of previous studies in another context (2011, pp. 248; Trzos 2011, pp. 231-230). E.E. Gordon introduced the theory of developing audiation of the so called internal instrument (1984, pp. 14-22; 1999, pp. 369-380)⁷, which became the basis of quasi-experimental studies on social

⁷ E.E. Gordon noted that the development of audiating the sound of a musical instrument starts with absorption and everyday learning about music, by the natural immersion of a child in the world of sounds (of a specific sound, colour and register) of the

and educational importance of the problem of pupils' preferences regarding the sound of different musical instruments when teaching them to play an instrument. Even though the descriptions of the general issues related with perceptive taste for the sound of a given instrument and achievements have already been mentioned by such researchers as J.A. Sloboda (1999, pp. 36-39) or H. Gardner (2002, pp. 38-40), E.E. Gordon – on the basis of the audiation theory of musical development – was the first to prove this correlation (1984, pp. 20-35). Coming back to the main conclusions drawn from studies (Trzos 2009, pp. 186-190; Bonna 2013, pp. 81-83) we would like to suggest that the researched preferences of children are clearly correlated with their engagement and motivation to overcome the difficulties when learning to play a musical instrument (Trzos 2011, pp. 221-231). Initially the assumption in the studies was that the social context is the main factor that shapes musical preferences of children and the decisions they make (the choice of musical instrument to learn). One interesting aspect, however, was not included in the scope of the research, namely the extent to which the preferences for the sound of different instruments could be analysed in the context of rational thinking (Gordon 1984, pp. 13-27; Zwolińska 2014, pp. 14-160)? This is because preferences, as suggested by E.A. Zwolińska, are intuitive and it is impossible to point out or explicate changes in musical rationality (2014, p. 128) otherwise than in the context of selecting particular sounds and their frequencies on the basis of specific experiences they evoke⁸, which still remain subjective. This observation inspires a discussion on the results and new research projects in the subject of interior understanding of the sound of the preferred “internal instrument”. However, it turns out that there are still no

musical culture native for the members of the child's family. At this point, basing on the initial audiation, the auditory imagination of the child develops, including the sound dispositions. It is also at that time, according to E. Zwolińska, that “tuning” of the musical brain takes place. E. Zwolińska states that this is the main internal musical instrument, which has to be mastered before it is possible to start learning any other musical instrument. E.E. Gordon, basing on American studies, had similar conclusions. He stated that it is a priority to develop audiation in children, also in this aspect, especially in the context of everyday influences of a musical family or musical communities. This is a reliable measure in the process of developing the superior skill of the internal understanding for instrumental music, which is an important disposition in a child, or, using J. Sloboda's term, developing the child's “musical mind” (Sloboda 2002).

⁸ Nobody denies that the analysis of musical preferences can include the feeling of aversion to a certain type (or attribute) of music. I carried out such studies, in the context of E.E. Gordon's arguments, with regards to the sound of instruments, which evoked highly negative emotions in pupils and, eventually, unwillingness to learn.

convincing answers to the question about possible common (i.e. pertaining to audiation) grounds for development and analysis of musical aptitudes and preferences for a particular colour of sound. It probably requires referring (also in this case) to the development of the “musical knowledge” in a child and the two levels of thinking in a particular “musical language”, in order to explain the possible circumstances the influence both levels (intuitive and rational) during the decision making process in a child.

Questions and conclusions

A dispute can result in observations and often leads to new questions that result from the aroused interest. Thoughts of E.A. Zwolińska definitely inspire this type of scientific interest. Among the previously mentioned threads, which particularly inspire problematic sensitivity, there are also such that are often discussed among parents of pupils and teachers of music. This is for example the issue of asymmetry in the educational reality between renunciation and negligence in the early musical education (2014, p. 145). Daniel Kahneman (2012, pp. 462-463) points to a certain regularity that is present in the relationship between the negligence in musical education and a strong feeling of disappointment in children. This leads to questions about the nature of agency in such fails, the target “default actions” of families and schools, as well as the irregularities. Such questions are particularly important in the context of the common problem of children interrupting prematurely their education in a musical school. Does this problem of dropping out of music schools result from the D. Kahneman’s asymmetry (Kahneman 2012, pp. 460-470; Zwolińska 2014, pp. 144-147)? I am positive, also in the context of Bennet Reimer’s reflections, that this aspect of musical education in children, which includes multidimensional (also social) context of analysing the experience of meaning in music requires further attention (Reimer 1989, pp. 152-153), also when analysing the direction and dynamics of reforms in the Polish system of musical education.

REFERENCES

- Blumer H. (1931). *Science without Concepts*. “American Journal of Sociology” 36, 515-533.
- Bonna B. (2013). *Research on the Application of E.E. Gordon’s Theory of Music Learning in the Music Education in Poland*. “Kultura i Edukacja” 6(99), 66-97.

- Bruner J.S. (1983). *Child's Talk: Learning to Use Language*. New York: Norton.
- Gardner H. (2002). *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce* (org. *Multiple Intelligences. The Theory in Practice*). Poznań: Media Rodzina.
- Gleitman L. (1990). *The Structural Sources of Verb Meanings*. "Language Acquisition" 1, 1-55.
- Gordon E.E. (1984). *Manual for the Instrument Timbre Preference Test*, Chicago: GIA. Publication, Inc. 7404 So. Mason. Ale.
- Gordon E.E. (1999). *Sekwencje uczenia się w muzyce. Umiejętności, zawartość i motywy*, Bydgoszcz: Akademia Bydgoska.
- Gordon E.E. (2000). *Contemplating Objective Research in Music Education*. "Early Childhood Connections" 6(1), 30-36.
- Kahneman D. (2012). *Pułapki myślenia. O myśleniu szybkim i wolnym*. Poznań: Media Rodzina.
- Kaufmann J.C. (2004). *Ego. Socjologia jednostki. Inna wizja człowieka i konstrukcji podmiotu* [org. *Ego. Pour une sociologie de l'individu. Une autre vision de l'homme et de la construction du sujet*]. Warszawa: PWN.
- Kołodziejski M. (2012). *Music Teacher as a Researcher of Educational Process*. "Muzikas Zinētnē Sodien: Pastāvīgais un Mainīgais. Zinātnisko rakstu krājums" 4, 357-372.
- Kopaliński W. (1997). *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa: MUZA.
- Kurcz I. (2000). *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa: Scholar.
- Pinker S. (1987). *The Bootstrapping Problem in Language Acquisition*. In: MacWinney B. (ed.): *Mechanisms of Language Acquisition*. Erlbaum: Hillsdale NJ.
- Reimer B. (1989). *A Philosophy of Music Education*. 2nd edition, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Schmitt E.E. (2011). *Kiki van Beethoven*. Kraków: Znak.
- Sloboda J.A. (1999). *Poznanie, emocje i wykonanie – trzy wykłady z psychologii muzyki*. Kraków: AMFC.
- Sloboda J.A. (2002). *Umysł muzyczny. Poznawcza psychologia muzyki*. Warszawa: AMFC.
- Trzos P.A. (2009). *Preferencje barwy dźwięku i zdolności muzyczne w nauce gry na instrumencie dętym. Badania edukacyjne nad adaptacją teorii uczenia się muzyki E.E. Gordona*, Poznań–Kalisz–Konin: UAM PWSZ.
- Trzos P.A. (2011). *The Level of Musical Aptitudes and Instrumental Timbre Preferences as Determinants of Music Achievements (According to the Author's Own Educational Research)*. "Mūzikas zinātne šodien: pāstavīgais un mainīgais. Zinātnisko rakstu krājums" 3, 221-231.
- Trzos P.A. (2012). *Codziennosc we wczesnej edukacji muzycznej*. Bydgoszcz: UKW.

- Walters D.L. (1992). *Sequencing for Efficient Learning in Handbook for Research on Music Teaching and Learning*. Ed. R. Colwell. New York: Schirmer Books.
- Whorf B.L. (2002). *Język, myśl i rzeczywistość*. Warszawa: KR.
- Wygotski [Vygotsky] L.S. (1980). *Psychologia sztuki*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Zwolińska E.A. (1997). *Rozwój wyobraźni muzycznej a funkcje percepcyjno-motoryczne w młodszym wieku szkolnym*. Bydgoszcz: WSP.
- Zwolińska E.A. (2011). *Audiacja. Studium teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*. Bydgoszcz: UKW.
- Zwolińska E.A. (2013). *Pomiar i wartościowanie w muzyce*. Bydgoszcz: UKW.
- Zwolińska E.A. (2014). *Sposoby audiacji. O myśleniu muzycznym*. Bydgoszcz: UKW.

SUMMARY

This paper includes an analysis of the term “audiation”, which, according to the Edwina E. Gordon’s theory, describes the method of imagining the phenomenon of internal understanding of music and the method of filling this picture with a particular content. It transpires that such conceptualisation of the term “audiation” in studies on musical education of children can be inspired by interdisciplinary reflections of such researchers as: D. Kahneman, A. Tversky, B. Reimer or H. Blumer. The reason to apply this new, interdisciplinary view on the field of describing “audiation” as the main conceptual category of Gordon’s Theory of Music Learning and supporting a dispute on the need and current problems in Polish educational studies on experiencing music by children were selected theoretical conclusions by E.A. Zwolińska.

KEY WORDS: audiation, early music education, educational studies, internal understanding of music, musical language, Gordon’s Theory of Music Learning.

STRESZCZENIE

Artykuł dotyczy analizy pojęcia „audiacji”, która w myśl teoretycznych założeń E.E. Gordona określa w sobie sposób wyobrażenia fenomenu wewnętrznego rozumienia muzyki i sposób wypełniania tych wyobrażeń konkretną treścią. Okazuje się, że taka konceptualizacja pojęcia „audiowania” w badaniach nad edukacją muzyczną dziecka może być inspirowana interdyscyplinarną refleksją takich badaczy jak: D. Kahneman, A. Tversky, B. Reimer czy H. Blumer. Powodem do ponownego i interdyscyplinarnego spojrzenia na pole opisu „audiacji” jako głównej kategorii pojęciowej teorii

uczenia się muzyki E.E. Gordona i wspierania dysputy o potrzebie i aktualnej problematyce polskich badań edukacyjnych w zakresie dziecięcego doświadczania muzyki stały się wybrane konkluzje teoretyczne E.A. Zwolińskiej.

SŁOWA KLUCZOWE: audiacja, wczesna edukacja muzyczna, badania edukacyjne, wewnętrzne rozumienie muzyki, język muzyczny, teoria uczenia się muzyki E.E. Gordona.

PAWEŁ ADAM TRZOS – Pedagogy of Music Faculty, Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz
e-mail: ptrzos@ukw.edu.pl

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 13.11.2014

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 17.07.2015

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 20.07.2015

Badania i komunikaty

Kohabitacja w doświadczeniach osób żyjących w związkach nieformalnych – wybrane aspekty

Cohabitation in the experiences of people living in informal relationships
– selected aspects

Wprowadzenie

Jednym z efektów modernizacji w obszarze tradycyjnych instytucji społecznych i systemów aksjonormatywnych było przejście od kultury (i mentalności) kolektywistycznej do indywidualizmu. Przemiana ta spowodowała, że człowiek jako jednostka, a nie element bezwzględnie podporządkowany szerszej strukturze społecznej (rodzinie, wspólnocie sąsiedzkiej, kolektywowi w miejscu pracy itp.), stał się głównym aktorem życia społecznego. Obecnie on sam może być odpowiedzialny za kreowanie swojej tożsamości, może doświadczać emancypacji rodzinnej, społecznej, ekonomicznej, geograficznej, kulturowej, ale jednocześnie też na niego samego spada odpowiedzialność za podejmowane decyzje i wybory. Żyjąc w świecie „nowości” i „różnorodności”, nie sposób uniknąć refleksji nad regułami oraz zasadami, które dotychczas kształtowały życie jednostek i grup, i o ile człowiek nie przyjmie irracjonalnej postawy lęku i odrzucenia wszystkiego, co niezgodne z tym, co dotychczas znane, oswojone i wyuczone, to repertuar jego zachowań się zwiększa. Wielość tolerowanych i akceptowanych obecnie stylów życia sprawia, że rytuał przejścia, jakim był formalnie zawarty przed urzędnikiem państwowym czy duchownym któregoś z Kościołów ślub, przestał być legitymizacją życia we dwoje. Jak pokazują kolejne sondaże, sukcesywnie wzrasta liczba osób żyjących w związkach nieformalnych¹ i z lepszym bądź gorszym skutkiem starających się realizować te same funkcje, które tradycyjnie przypisywano narzeczeństwu, małżeństwu i rodzinie. Być może jest to

¹ Wyzwania nowej demografii. Raport. http://old.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/pts/pts_wawa_Wyzwania_nowej_demografii.pdf dostęp: 15.06.2014.

jedna ze strategii odnajdywania się w warunkach, w których człowiek zmuszony jest do balansowania między adaptacją a transgresją (w znaczeniach, jakie nadał im J. Koziński 2007), czyli do znalezienia odpowiedniego miejsca pomiędzy trwałym przywiązaniem do drugiej osoby oraz tworzeniem z nią wspólnoty, będącej źródłem wsparcia i bezpieczeństwa, a wolnością od ograniczeń, które owa relacja zawsze za sobą niesie. Badania utrzymane w duchu konstruktywizmu komunikacyjnego² (Wendland 2011) są poszukiwaniem odpowiedzi na pytania: jakie są osobiste doświadczenia i refleksje osób żyjących w związku nieformalnym, jakie znaczenia nadają poszczególnym elementom/obszarom partnerskiego świata, jakie motywy przyświecają wyborowi takiej formy bycia we dwoje, jakie widzą jej zalety i z jakimi dylematami się borykają.

Badając subiektywne doświadczenia dnia codziennego kohabitujących par, nie postawiono żadnych hipotez ani przedzałożeń, które mogłyby wpłynąć na interpretację zgromadzonych materiałów empirycznych (Berger, Luckmann 2010, s. 33).

Procedura badawcza

Informacji na temat tego, jak partnerzy żyjący w związkach nieformalnych postrzegają ten typ pożycia, dostarczyło 56 wywiadów narracyjnych przeprowadzonych z 28 zamieszkującymi wspólnie bezdzietnymi parami³. Były to osoby w wieku od 18 do 56 roku życia (większość między 22 a 32 rokiem życia) o stażu partnerskim od 1 roku do 25 lat (większość par 2-7 lat). Terenem badań był Wrocław (ponad 600 tys. mieszkańców) i okolice oraz Wałbrzych (ponad 100 tys. mieszkańców) i okolice. Warto podkreślić, że zaledwie 8 par zdecydowało się na jednoczesny udział w badaniu, nie obawiając się reakcji partnera na swoje wypowiedzi, a nawet widząc w takiej rozmowie szansę na lepsze poznanie siebie nawzajem i łączącej ich relacji. Pozostałe pary wołały uczestniczyć w rozmowie oddzielnie. Fakt ów można traktować jako wskaźnik pew-

² W myśl konstruktywizmu komunikacyjnego „działania komunikacyjne umożliwiają nie tylko przekazywanie informacji i wymianę myśli pomiędzy jej uczestnikami, ale przede wszystkim są narzędziem budowania rzeczywistości społeczno-kulturowej” (Wendland 2011, s. 10).

³ Do badań celowo wybrano pary bezdzietne, ponieważ fakt posiadania potomstwa, zwłaszcza wspólnego, może w istotny sposób wpływać na podejmowane przez partnerów decyzje dotyczące wszystkich sfer ich życia.

nego poziomu skrępowania wynikającego z poruszania tematów osobistych. Paradoksalnie (choć może jest to swoisty znak czasów współczesnych) wielu respondentom łatwiej było omawiać tematy związane z ich życiem partnerskim z osobą postronną (badaczem) niż z samym partnerem czy w jego obecności. Jak podkreślali badani, jest to sposób na uniknięcie ewentualnych negatywnych konsekwencji wynikających z jakiejś niefortunnej, nie do końca przemyślanej wypowiedzi. Jeszcze inni wprost deklarowali dystans wobec partnera i brak całkowitego zaufania, a co za tym idzie gotowości do ujawniania określonych informacji i opinii.

W badaniach zastosowano metodę wywiadu narracyjnego, która pozwoliła przyjąć perspektywę indywidualistyczną, czyli analizować mikrosystem partnerski jako niepowtarzalny przykład (fenomen) więzi uczuciowych, oddzielne *case study*, unikatowy obraz relacji i elementów owe relacje warunkujących. Zastosowana metoda daje szansę na dotarcie do świata przeżywanego przez podmioty, odkrywanie emocji, wielości perspektyw, w których ci postrzegają i opisują własny związek. Jak napisał S. Kvale: „celem jakościowego wywiadu badawczego nie jest uzyskanie jednoznacznych i możliwych do policzenia sensów stanowiących temat badań. To, co się liczy, jest raczej dokładnym opisem możliwych niejasności, dwuznaczności, a nawet sprzecznych sensów, które wyraża osoba udzielająca wywiadu” (Kvale 2004, s. 45), zatem choć niektóre poruszane przez badanych problemy są zapewne wspólne dla całej populacji osób żyjących w związkach nieformalnych, to do jakichkolwiek generalizacji należałoby odnosić się z dużym dystansem.

Kohabitacja w doświadczeniach respondentów

Pierwszym wnioskiem, jaki wylania się z analizy materiałów empirycznych, jest to, że relacja łącząca respondentów jest dla większości z nich przedmiotem pogłębionej refleksji i to niezależnie od partnerskiego stażu ani wieku partnerów⁴. Wielość poruszanych przez nich tematów, sposób, w jaki opowiadali o swych związkach, bogactwo wniosków, spostrzeżeń, przypuszczeń wydaje

⁴ Oczywiście należy brać pod uwagę fakt, że skoro respondenci dobrowolnie wyrazili zgodę na udział w badaniach, to właśnie dlatego, że temat łączącej ich relacji jest dla nich ważny, jest przedmiotem przemyśleń i rozmów oraz prawdopodobne jest, że inne osoby (nieuczestniczące w badaniach) wcale takiego poziomu refleksyjności nie przejawiają.

się być wystarczającym argumentem przeciw potocznemu, mocno uproszczonemu twierdzeniu, że życie „bez ślubu” jest wyłącznie wygodnictwem, poszukiwaniem przyjemności bez ponoszenia odpowiedzialności czy objawem braku dojrzałości (choć oczywiście i takie przypadki się zdarzały). W narracjach kobiet i mężczyzn obszarami, którym nadawali szczególną rangę (świadczą o tym zarówno częstotliwość pojawiania się tych tematów, jak i czas, który na ich rozważanie poświęcano), były: natura (istota) intymnego związku, poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: czym jest związek, co powoduje, że chcemy, potrafimy być razem (okazja do poznawania siebie i partnera, mechanizmów i zasad umacniania relacji, tworzenia bliskości, „test umiejętności współpracy”, „test dopasowania”), podobieństwa i różnice członków diady (różnice jako przeszkoda), potrzeby, aspiracje oraz wartości konkurencyjne wobec małżeństwa i rodziny, dbałość o partnera i związek, poczucie wolności i braku ograniczeń wynikające z braku formalizacji związku (np. łatwość jego zakończenia) oraz możliwość zaspokajania indywidualnych potrzeb, porównania ze znanymi respondentom przykładami związków formalnych i nieformalnych, opinie na temat tradycyjnych rytuałów przejścia oraz instytucjonalnych form „legalizacji” związku, zagadnienia materialno-bytowe (współfinansowanie, ale nie wspólnota), stosunek rodzin pochodzenia do związku nieformalnego i partnera.

Narracje badanych wskazują, że w sposób bardziej bądź mniej zamierzony traktują tradycyjne, formalnie zawarte małżeństwo jako swoisty punkt odniesienia porównawczego i to zarówno wtedy, kiedy w przyszłości planują zawarcie ślubu (choć nie zawsze brano pod uwagę aktualnego partnera), jak i wtedy, gdy w swych deklaracjach stanowczo odcinają się od takiego modelu życia. Z wypowiedzi badanych dość jasno wynika, że mają świadomość tego, że współczesne związki trudno jest budować według schematu typowego dla ich rodziców lub dziadków, bo nawet przy najlepszej woli i przywiązaniu do tradycyjnych wzorów w dzisiejszych warunkach nie zawsze są one funkcjonalne, a nawet są obciążone dodatkowym ryzykiem.

Istota intymnej relacji

Współczesny świat, który przedstawicielom obu płci otwiera nowe możliwości samorealizacji, stawia też nowe wymagania, zatem pojawia się konieczność wypracowania adekwatnych do zaistniałych warunków oraz indywidual-

nych potrzeb i możliwości zasad „bycia we dwoje”. Dla większości badanych związek kohabitacyjny jawi się jako przestrzeń relacji demokratycznych, gdzie oboje partnerzy mają podobne prawa i obowiązki:

Nawet gdybyśmy chcieli podzielić się obowiązkami tak, jak to bywało kiedyś (...), to dzisiaj się tak absolutnie nie da, bo po pierwsze musiałbym baaardzo dużo zarabiać, żeby samemu utrzymać rodzinę, a po drugie... co by było, gdybym jednak stracił pracę, z czego żyłbym ja, moja bezrobotna żona i jeszcze nie daj Boże dzieci? (mężczyzna l. 38).

Nie zaryzykowałabym siedzenia w domu (...), bo skończyłam studia właśnie po to, żeby znaleźć fajną pracę (...), bo tego, co kobieta robi w domu zwyczajnie się nie szanuje (...), bo nie jestem naiwną idiotką, żeby mieć absolutne, stuprocentowe przekonanie, że mój żywiciel i głowa rodziny, któregoś dnia mnie nie zostawi (kobieta l. 26).

Interesujące, a zarazem zaskakujące wydaje się być to, że znaczna grupa wyraża przekonanie, że sam akt małżeństwa może zredefiniować funkcje partnerów, jakie pełnią w związku, stając się podstawą do roszczeń i oczekiwań, których wcześniej nie mieli. Małżeństwo jest przez nich traktowane jako rytuał przejścia, który dostarcza człowiekowi wraz z nową rolą gotowych wzorców zachowania, postępowania, narzuconej tożsamości. Choć przekonanie to można uznać za naiwne, gdyż przecież od samych zainteresowanych zależy to, jak ustalą zasady wspólnego życia, to jednak nie sposób pominąć go milczeniem, tym bardziej że powyższy pogląd nie był jednostkowy, sporadyczny. Jednym ze sposobów definiowania relacji oraz oczekiwań, jakie się przed nią i partnerem stawia (stosowanych przez badanych), jest przyjęcie kryterium perspektywy czasowej, w znacznym uproszczeniu określanej jako długa i krótka. W wypowiedziach respondentów z pierwszej grupy często używane pojęcia to: równe zaangażowanie emocjonalne, wzajemna atrakcyjność seksualna, wzajemna troska, wierność (lojalność), zaufanie, bliskość, otwartość, szczerłość, szacunek, akceptacja i wyrozumiałość, dobra komunikacja, podobieństwo stylu życia (jako efektu posiadanego systemu aksjonormatywnego), podobne cele i aspiracje, gotowość do pracy nad sobą i nad związkiem, partnerstwo rozumiane jako równorzędność, równoważność, a gdy sytuacja tego wymaga także oddanie czy poświęcenie. Wynika z tego, że partnerzy mają obszerną wiedzę dotyczącą fundamentów udanego związku i co ważniejsze są skłonni poświęcić czas i energię, by w obecnej relacji te elementy odnajdywać lub tworzyć. Jednak dość powszechnie podzielaną obawą, a nawet wątpliwością jest to, czy owej energii i dobrej woli im obojgu wystarczy i czy mają odpowiednie zdolności

i kompetencje. Bardzo trafnie dylematy te oddała konkluzja 32-letniej kobiety, podsumowująca dłuższą deklamację wyobrażeń dotyczących relacji między nią a jej partnerem:

Widzisz, chyba wiem, jak powinien wyglądać idealny związek. (...), ale uczciwie muszę zadać sobie pytanie, czy ja jestem gotowa, czy dam radę, czy stać mnie na tyle wysiłku, czy jednak nie wyrządę krzywdy komuś i sobie tym, że w jakimś momencie nie wystarczy mi siły albo chęci. Czy wystarczy ich mojemu chłopakowi. Przecież do tanga trzeba dwojga. No sama nie wiem... To takie trudne być i z kimś, i ze sobą, i dla kogoś, i dla samej siebie.

Osoby, które nie traktują obecnej relacji w kategoriach długotrwałego zobowiązania (choć nie wszyscy całkowicie taką możliwość wykluczają), bardziej skupiają się na tym co *tu i teraz*, stąd w ich wypowiedziach dominują takie kategorie jak: wzajemna atrakcyjność (ze szczególnym uwzględnieniem pociągu seksualnego, a także posiadanych zasobów – urody, majątku, pozycji społecznej itp.), zaspokajanie potrzeb, wspólne zainteresowania i pasje, dobra komunikacja, tolerancja. Cechy takie jak: wyrozumiałość, lojalność, oddanie, skłonność do poświęceń, szacunek, troskliwość, spontanicznie kojarzone były z walorami, jakie powinien posiadać partner, ale niekoniecznie poszukiwano ich u siebie. Charakterystyczna dla tych wypowiedzi była dominacja czasu teraźniejszego, co sugerować może, że respondenci (świadomie lub nie) nie postrzegają swego związku nie tylko w kontekście wspólnej przeszłości, ale nie przywiązują wagi także do wspólnej historii, do tego, co już razem przeżyli, czego razem doświadczyli, jakie zmiany zaszły w nich samych i w obustronnych relacjach.

Strategie poznawania partnera i siebie a relacja w diadzie

Niezależnie od przyjmowanej perspektywy czasowej niemal wszyscy respondenci uznawali pozamałżeńską kohabitację za doskonałą okazję do poznania siebie i partnera. Jak twierdzili, tylko codzienne przebywanie, zamieszkiwanie z kimś pod jednym dachem, dzielenie obowiązków i przyjemności, zmierzanie się z sytuacjami trudnymi pozwala poznać „prawdziwe oblicze osoby, z którą się żyje” (mężczyzna l. 56), ale także swoje własne możliwości, sposoby reagowania, strategie zachowania się w różnorodnych sytuacjach, a przede wszystkim to, „czy w ogóle bliski związek na lata jest tym, co da mi szczęście” (mężczyzna l. 56). Trudno nie przyznać racji temu, że nawet najbardziej romantyczny i wyidealizowany obraz wzorowego związku przechodzi bezpardonową weryfika-

cję w trybach realnego życia, szczególnie, gdy życie to toczy się w warunkach „płynnej nowoczesności”. Poznawanie siebie i partnera w kontekście codziennych sytuacji może przybierać różne formy, które opisać można, posiłkując się bardzo nośnymi symbolicznie określeniami użytymi przez samych badanych. Jeden ze sposobów nazwano „testem umiejętności współpracy”, drugi zaś „testem dopasowania”. Semantyczne konotacje owych określeń odsyłają nas odpowiednio do sytuacji, gdzie źródłem wiedzy (o partnerze, o sobie) staje się podejmowanie wspólnych działań wymagających wspierania się, uzupełniania, wzajemnej pomocy, koordynacji i komunikacji, a także konstruktywnego rozwiązywania konfliktów lub (w drugim przypadku) jedynie wzajemnej uważnej, krytycznej obserwacji. Choć ta druga strategia niewątpliwie dostarcza wielu informacji o partnerze, to jednak ukazuje pewien specyficzny sposób myślenia o nim i o związku, jaki charakteryzował niektórych badanych. Z wypowiedzi wynikało, że posiadane wyobrażenie o związku z drugą osobą przypomina coś, co Z. Melosik ironicznie nazwał „związkiem instant”, czyli gotowym produktem, niewymagającym niemal żadnego wysiłku twórczego, adaptacyjnego, w którym partner idealnie odpowiada naszym aktualnym potrzebom (jeśli nie odpowiada lub przestał odpowiadać, należy poszukać innego). Badani, którzy w taki sposób definiują reguły bycia razem, uznają kohabitację za bezpieczne rozwiązanie, które z jednej strony pozwala zaspokajać różnorodne potrzeby (towarzystwie, seksualne, materialne, związane z pomocą w różnych sytuacjach lub z różnie pojmowanym prestiżem), z drugiej zaś chronić własną niezależność, prywatność, nie brać na siebie żadnych poważnych zobowiązań i bez większych przeszkód zakończyć relację wtedy, kiedy przestanie być satysfakcjonująca.

Poszukiwanie „właściwego”⁵ poziomu zaangażowania, poczucie odpowiedzialności wobec partnera i związku

Polityka umiarkowanego zaangażowania, zdaniem niektórych badanych, daje możliwość uniknięcia ewentualnych bolesnych rozczarowań i wysokich kosztów psychicznych rozstania, ponieważ „w takim związku obie strony od początku wiedzą, że to nie jest na całe życie i, że prędzej czy później każdy pój-

⁵ Określenie to odzwierciedla subiektywnie odczuwaną potrzebę poszukiwania (ciąglego?) balansu pomiędzy zaspokojeniem potrzeby przynależności i bliskości a dystansu i poczucia wolności czy nawet nieuchwytności będącej zdaniem respondentów warunkiem ciągłej atrakcyjności partnera i związku.

dzie w swoją stronę” (mężczyzna l. 25). Można by uznać za R. Sennettem, że jest to pewien rodzaj zachowania kompensacyjnego, ponieważ pozwala cieszyć się obecnością innych, zyskując poczucie (złudzenie?), że nie jest się samotnym i jednocześnie zachować bezpieczny dystans (Sennet 1998, s. 264). Może być także symptomem instrumentalnego traktowania drugiej strony i relacji, gdzie uczucia inne niż krótkotrwała fascynacja i zainteresowanie nie mają większego znaczenia. Za sprawą A. Giddensa coraz powszechniej używa się pojęcia „czysta relacja”, którą partnerzy utrzymują dla niej samej, dla tego, co każda ze stron może uzyskać dzięki świadomie podtrzymanywanemu związkowi z drugą osobą. Jest ona kontynuowana tak długo, jak długo przynosi obu stronom oczekiwaną satysfakcję (Giddens 2006, s. 58). Autorowi sformułowania chodziło raczej o podkreślenie demokratycznych, równoprawnych relacji między dwojgiem ludzi, nie zaś o to, że partnera, który zawodzi, można dowolnie wymieniać, bo w związku nie ma miejsca na poświęcenie (Giddens 2006, s. 217-231). Niestety niektóre wypowiedzi wskazują na zgoła odmienne rozumienie czystej relacji. Niekiedy można było odnieść wrażenie, że owa czysta relacja jest oczyszczona z wszelkich romantycznych, a więc irracjonalnych uczuć i kieruje nią wyłącznie logika kupiecko-handlowa. Dla pewnej grupy respondentów kohabitacja daje stosunkową łatwość wchodzenia w kolejne związki, a strategia ta chroni przed „rutyną i znudzeniem”. Zdaniem tych badanych intymna relacja tylko wtedy jest atrakcyjna, gdy wynika z żarliwej ekscytacji charakterystycznej dla pierwszych faz związku. Ewoluuowanie w kierunku miłości dojrzałej, zbudowanej na pewności co do uczuć i przywiązania partnera, a nawet na przewidywalności jego zachowań jest w ich ocenie „grobem prawdziwej miłości” (kobieta l. 19), „największym nieszczęściem, jakie może spotkać bliskich sobie ludzi” (kobieta l. 46) czy wręcz „przegranie swojego życia” (mężczyzna l. 35). Pokusa nowości staje się o wiele silniejszym motywem do działania niż pielęgnowanie tego, co już się ma, co już się osiągnęło. Kobiety i mężczyźni reprezentujący takie stanowisko mają świadomość tego, że człowiek zmienia się pod wpływem doświadczeń biograficznych, a wraz z tym zmieniają się także relacje w parze i pojawiają się wątpliwości, czy odnajdą powody i motywy, dla których warto byłoby kontynuować wspólne życie z takim „innym” partnerem/partnerką. Być może pragnienie niezmienności należałoby uznać za wpływ odrealnionych obrazów intymnych relacji, jakie serwują nam media czy literatura popularna. W. Klimczyk, opisując erotyzm ponowoczesny, zauważył, że medialna „rzeczywistość” mocno odbiega od tego, z czym stykamy się na co dzień, dlatego emocje (związki) faktycznie przeżywane mogą wydawać się blade i niesatysfakcjonujące, mogą budzić rozczarowanie, zniechęcenie. „Codzienna miłość

narażona na zmęczenie i rozczarowanie nie radzi sobie z konkurencją uczucia pojawiającego się na ekranie. (...) Nasza miłość smutnieje, bo udany związek wymaga starań, które wydają się ponad siły” – konkludował (Klimczyk 2008, s. 13). Traktowanie kohabitacji jako formy seryjnej monogamii może wynikać także z sygnalizowanego przez Z. Melosika charakterystycznego dla ostatnich dekad „przyspieszenia” stosunków międzyludzkich, które wymaga umiejętności szybkiego nawiązywania bezpośrednich kontaktów, bez zbędnych rytuałów i wielomiesięcznego poznawania się (Melosik 2006). Długoterminowy związek (formalny i nieformalny), który przywiązuje do określonego miejsca i osób w sposób radykalny i nieodwołalny przez znaczną część życia, pozostaje w sprzeczności z pożądanym dziś modelem człowieka elastycznego, mobilnego, gotowego do wykorzystywania atrakcyjnych okazji, które po raz drugi mogą się nie powtórzyć. Przekonanie powyższe doskonale ilustruje wypowiedź: „nie wiem, jak dla innych, ale dla mnie formułka »że cię nie opuszczę aż do śmierci« brzmi, jak groźba stalkingu, a nie deklaracja miłości” (kobieta l. 24).

Z. Bauman zauważył, że typowa dla współczesności „momentalność czasu w radykalny sposób zmienia charakter ludzkiego współżycia, a zwłaszcza sposób, w jaki ludzie troszczą się o wspólne dla nich sprawy” (Bauman 2006, s. 197). Jak się okazuje, dla części badanych fakt, że ich związek nie został formalnie potwierdzony odpowiednim aktem, a jest raczej rodzajem wzajemnej czasowej umowy, stanowi argument za tym, by dbałość o partnera i wspólne sprawy była większa. Trafnie ową zasadę oddaje wypowiedź jednej z kobiet: „Życie bez ślubu to jedyny sposób na to, żeby obie strony wciąż o siebie zabiegały, żeby partnerzy wciąż byli dla siebie atrakcyjni. Ten smaczek niepewności zapobiega rutynie” (kobieta l. 51). Okazuje się, że dla niektórych osób o jakości relacji decyduje nie pewność, lecz niepewność właśnie. Wśród kobiet i mężczyzn głoszących pogląd, że kohabitacja zapewnia długotrwałe, autentyczne zainteresowanie obu stron, szczególnie dużo było zadeklarowanych przeciwników instytucjonalnego potwierdzania wzajemnej miłości. Nie tylko nie dostrzegali sensu w zawieraniu aktu małżeństwa, ale wręcz krytycznie odnosili się do tych, którym „do życia razem potrzebny jakiś tam papierek” (mężczyzna l. 42). Osoby te nie widziały żadnej istotnej różnicy między związkiem formalnym i nieformalnym⁶ (Cherlin 2004), obydwa traktując jako akt wolnej woli i obopólnej

⁶ A Cherlin wyróżnił 4 etapy asymilowania kohabitacji do społecznego systemu normatywnego. W pierwszym okresie uznawana jest ona za zjawisko marginalne, awangardowe, dotyczące specyficznych grup społecznych, np. artystycznej bohemy czy przedstawicieli grup zmarginalizowanych (*deviant or avantgarde stage*). W stadium

umowy co do zasad funkcjonowania (powołując się na przykłady znanych im par, które choć bez ślubu, to żyją razem nawet wiele lat, tworząc bardzo udany związek, wychowując wspólne dzieci i realizując dokładnie te same funkcje, co małżeństwo).

Niektórzy podkreślali duże wydatki związane ze ślubem, urządzeniem tradycyjnego przyjęcia weselnego, a nawet z ewentualnym rozwodem. Interesujący wydaje się fakt, że w tej grupie dość często posługiwano się argumentem „nie-szczęśliwych małżeństw”, które traktowano jako większość, a które w trakcie rozwodu „urządzają sobie nawzajem jatkę i licytację win”, albo przeciwnie żyją, „użerając się ze sobą do samej śmierci”. Niestety, zdarzało się także, że owymi niechlubnymi przykładami byli rodzice respondentów. Choć trudno zgodzić się z pochopną generalizacją na temat nieszczęścia nieodłącznie wpisanego w związek zaślubionych sobie ludzi, to może warto byłoby zastanowić się nad przyczynami takiego przekonania. Czy faktycznie obrazy życia małżeńskiego (i realne, i medialne) w szczególny sposób uwypuklają niechlubne aspekty życia małżeńskiego i wpływają na kształtowanie takiej pesymistycznej wizji (system skryptowy), czy jest to jedynie niezbyt przemyślany argument mający potwierdzić słuszność wyboru zwolenników kohabitacji?

Potrzeby i dążenia opozycyjne wobec związków formalnych

Wiele par swój związek rozpatrywało w kontekście działań i wartości, które można by uznać za konkurencyjne wobec tradycyjnego małżeństwa i rodziny. Respondenci wymieniali wśród nich: chęć kształcenia się, podróże i inne pasje, zaangażowanie społeczne, bogate życie towarzyskie, a nade wszystko karierę zawodową. Niespotykany dotąd w historii brak formalnych ograniczeń awansu społecznego sprawia, że Giddensowska teza: *jesteś nie tym, czym jesteś, ale tym, czym możesz się stać*, nabiera realnego wymiaru. Status indywidualny budowany jest osobiście, a kluczową rolę odgrywają tu: przynależność zawodowa jednostki, jej stan materialny, wykształcenie, kapitał kulturowy czy tzw. pozycja rynkowa. Obecnie ogromną wagę przykładają się do subiektywnie definiowanej

drugim kohabitacja jest akceptowana przede wszystkim jako forma badania gruntu pod małżeństwo i w tym podejściu za jej formę można uznać fazę tzw. chodzenia ze sobą czy narzeczeństwa (*prelude or trial state*). Trzecie stadium to akceptacja związków nieformalnych jako alternatywy dla związku małżeńskiego (*stage of social acceptance*). W stadium czwartym staje się związkiem interpersonalnym trudnym do odróżnienia od związku małżeńskiego (*overlap stage*).

kategorii samorealizacji, tak więc chęć zaspokajania rozmaitych potrzeb, stawiania czoła wyzwaniom, które podnoszą samoocenę, czy wprost przynoszą wymierne korzyści, może stać na przeszkodzie poważnemu zaangażowaniu i braniu na siebie odpowiedzialności za rodzinę, którą przecież trzeba uwzględnić w podejmowaniu decyzji, a która wymienione wyżej formy aktywności mogłaby ograniczać. W wywiadach szczególną uwagę poświęcano pracy zawodowej i co istotne, jej rangę z równą częstotliwością podkreślali przedstawiciele obu płci. Potwierdza to fakt, że habitualne zróżnicowanie ról i systemów wartości na domowo-rodzinne „właściwe” dla kobiet i społeczno-zawodowe „właściwe” dla mężczyzn powoli przechodzi do historii. Obecnie aktywność zawodowa jest nie tylko kluczem do zabezpieczenia bytu, ale odgrywa także ogromną rolę w procesie autoidentyfikacji (Beck 2004, s. 207), wpływa na samoocenę, warunkuje poczucie życiowej satysfakcji, odciskając piętno na wszelkich pozostałych sferach życia podmiotu. W ciągu kilku ostatnich dziesięcioleci rynek pracy uległ wyraźnym modyfikacjom. Zmniejszyło się lub zniknęło zapotrzebowanie na wiele zawodów (zwłaszcza opartych na zaangażowaniu siły fizycznej, niewymagających żadnych specjalistycznych umiejętności), na wiele innych, nowych zapotrzebowanie radykalnie wzrosło (praca intelektualna, twórcza w sferze przetwarzania informacji, symboli). W warunkach *knowledge based economy* zajęcie określonej pozycji na rynku pracy zależy od odpowiedniego wykształcenia (wiedzy i umiejętności), które na dodatek wymaga ciągłego (całozyciowego) uzupełniania i aktualizacji, a nawet reorientacji zawodowej, stając się punktem odniesienia w planowaniu własnej biografii. Odwołując się do spostrzeżeń cytowanego już wcześniej U. Becka, za kolejne czynniki kształtujące zarówno postawy wobec intymnych związków, jak i relacje w nich uznać należy:

przejście od jednorodnego systemu społeczeństwa przemysłowego ze zorganizowanym w zakładzie pracy dożywotnim zatrudnieniem w pełnym wymiarze (...) do ryzykownego systemu zmiennego, pluralistycznego, niepełnego zatrudnienia, którego konsekwencją staje się generalizacja niepewności zatrudnienia (Beck 2004, s. 212).

W efekcie każdy człowiek zmuszony jest włożyć o wiele więcej starań w zdobycie odpowiednich kwalifikacji oraz znalezienie/utrzymanie pracy, jak również zapewnienie sobie możliwości zawodowego awansu. Tak wysoko ustawiona poprzeczka wymagań, skłania do koncentracji na sprawach związanych z edukacją i pracą, w konsekwencji przesuwając na dalszy plan potrzeby związane ze stworzeniem trwałego związku i założeniem własnej rodziny prokreacyjnej.

Opisując swą relację w kontekście pracy zawodowej (ale też innych działań), podkreślano następujące zalety kohabitacji: jest bezpiecznym rozwiązaniem, jeśli chodzi o wspólne nakłady finansowe, przy jednoczesnym zachowaniu rozłączności materialnej, pozwala na swobodne dysponowanie posiadanymi zasobami („nie muszę się tłumaczyć, na co wydaję zarobione pieniądze”), pozwala na poświęcanie pracy tyle czasu i energii, ile uznaje się za stosowne, daje możliwość swobodniejszego decydowania o zmianie miejsca zatrudnienia (np. na pracę niżej opłacaną albo pochłaniającą więcej czasu, ale bardziej satysfakcjonującą, na pracę związaną ze zmianą miejsca zamieszkania). Podkreślić należy, że potrzeba ochrony tego, co osobiste, w badanych parach układa się wzdłuż kontinuum, gdzie na jednym krańcu mamy całkowicie naturalną i zdrową (dla związku i tworzących ją jednostek) tendencję do wytyczania granic między tym, co indywidualne i wspólnotowe, między tym, co „moje” i „twoje” zarówno w wymiarze psychicznym, jak i materialnym (współbicie dwóch autonomicznych podmiotów), na drugim zaś sytuowały się pary, dla których granice prywatności przybierały formę hermetycznej linii demarkacyjnej. Zgoda na jej przekroczenie bywała wydawana sporadycznie w zależności od doraźnych potrzeb lub nieuniknionej konieczności.

Relacje z rodzinami pochodzenia

Kolejnym kontekstem funkcjonowania własnego związku, do którego badani dość często powracali w swych narracjach, były stosunki z najbliższymi krewnymi ze szczególnym uwzględnieniem ojców i matek. Okazuje się, że mimo daleko posuniętej emancypacji spod kontroli rodzinnej i jej stygmatyzującego wpływu, odejścia od klanowego modelu życia rodzinnego w kierunku indywidualnych wyborów i osobistej za nie odpowiedzialności, opinie rodziców na temat partnera i stylu życia, jaki wybrała diada, może w całkiem istotny sposób wpływać na wzajemne relacje między parterami. Jak się okazuje, znakomita większość rodzin pochodzenia traktuje fakt, że ich córka czy syn żyją ze swym partnerem bez ślubu, jako zjawisko normalne, niebudzące ich niepokoju, w sposób naturalny wpisujące się w styl życia zwłaszcza ludzi młodych, szczególnie wtedy, gdy wybranki/wybranka jest przez rodziców akceptowany. To właśnie element akceptacji partnera jest obiektem budzącym znacznie większe emocje i wtórnie wpływające na ich stosunek do kohabitacji. Tak więc partnerzy (zwłaszcza ci, którzy nie przekroczyli 35. roku życia) wśród powodów, dla których wiodą taki właśnie styl życia, często wymieniali albo przychylność rodziny pochodzenia („oni, tak

jak ja, uważają, że decyzji o ślubie nie wolno podejmować pochopnie, najpierw trzeba się dobrze poznać” (kobieta l. 33), „to może zabawne, ale to matka i ojciec powiedzieli któregoś razu wprost, że nie wydaje im się, żeby małżeństwo było czymś absolutnie koniecznym do szczęścia (...) i że akurat oni będą nas kochać i pomagać nam niezależnie od tego, co zadecydujemy” (mężczyzna l. 36)), albo niezadowolenie, a nawet jawną wrogość („matka dostaje białej gorączki, jak widzi R., pewnie wolałaby mnie w trumnie zobaczyć niż przed ołtarzem, dlatego godzi się na to, że żyjemy bez ślubu” (kobieta l. 24)), „(...) dla nich (rodziców – przyp. auterek) to wybór mniejszego zła, bo myślą, że stać mnie na coś lepszego niż moja dziewczyna” (mężczyzna l. 29)). Treści wywiadów wskazują, że mimo powszechnie obserwowanej emancypacji rodzinnej, której przejawy opisywane są jako brak ścisłej zależności, podporządkowania normom i obyczajom obowiązującym w rodzinie, osłabienie poczucia ciągłości pokoleń, porzucanie tradycji, opinie i postawy bliskich krewnych w dalszym ciągu są nieodłącznie wpisane w proces formowania się pary. Wiele było takich osób, które oświadczały, że w efekcie głos aprobaty czy dezaprobaty rodzicielskiej nie był dla nich wiążący, bo wyboru partnera dokonali zgodnie z własnymi przekonaniem. Jednak zaledwie w pojedynczych przypadkach badani z pełnym przekonaniem twierdzili, że zimne czy nawet wrogie relacje z rodziną pochodzenia, która negatywnie odnosi się do dokonanego wyboru, w żaden sposób nie odbijają się na ich samopoczuciu i relacjach w diadzie. Można sądzić, wbrew opiniom sceptyków, że poczucie więzi z krewnymi, pewien poziom identyfikacji z tym pierwotnym organizmem społecznym nadal stanowi istotny element autodefinicji jednostki. Ponowoczesna zasada budowania „własnej tożsamości” i „świata dla siebie” w praktyce wcale nie musi się wiązać z całkowitym uwolnieniem spod regulacyjno-kontrolnych wpływów naturalnych grup. Wspierając się na wynikach badań, można pokusić się o sformułowanie tezy o charakterze ogólnym: idea indywidualizmu i autonomii jednostki stworzyła co prawda warunki do osobistego wyboru partnera, ale nie uwolniła od konsekwencji, jakie ów wybór przynosi w relacjach z rodziną pochodzenia.

Podsumowanie

Kryzys tradycyjnych instytucji społecznych i systemów aksjonormatywnych, wywołane błyskawicznymi, trudnymi do przewidzenia zmianami wszelkich dziedzin życia (w skali mikro-, mezo- i makrosocjalnej) obawy o własną

przyszłość, chwiejność rynków pracy to tylko niektóre z bardzo długiej listy czynników utrudniających budowanie bliskich związków emocjonalnych. Zapewne za dodatkowe utrudnienie można uznać daleko posuniętą indywidualizację z nakazem osobistej odpowiedzialności za podejmowane wybory oraz prywatne strategie tworzenia tożsamości. W związku z tymi zjawiskami także relacje międzyludzkie z całą pewnością uległy dogłębnym przeobrażeniom. Jednak współczesny człowiek nie jest gatunkiem diametralnie różniącym się od tego, dla którego potrzeby przynależności, miłości, identyfikacji należały do kategorii fundamentalnych, warunkujących nie tylko jego dobrostan psychiczny, ale wręcz fizyczne trwanie. Skoro dotychczasowe normatywne punkty odniesienia dotyczące tego, jak wieść godziwe życie we dwoje, nie są dla wszystkich jednakowo przekonujące, pojawiają się formy partnerstwa, które być może są bardziej adekwatne do zaistniałych warunków lub stanowią bezpieczną formę adaptacji do nich.

BIBLIOGRAFIA

- Bauman Z. (2006). *Płynna nowoczesność*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Beck U. (2004). *Spoleczeństwo ryzyka. W drodze ku innej nowoczesności*. Warszawa: Wydawnictwo „Scholar”.
- Berger P.L., Luckmann T. (2010). *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Cherlin A. (2004). *The Deinstitutionalisation of American Marriage*. „Journal of Marriage and Family” no. 66.
- Giddens A. (2006). *Przemiany intymności. Seksualność, miłość, erotyzm we współczesnych społeczeństwach*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Klimczyk W. (2008). *Erotyzm ponowoczesny*. Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- Kozielecki S. (2007). *Transgresja i kultura*. Warszawa: Wydawnictwo Żak.
- Kvale S. (2004). *Inter Views. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.
- Melosik Z. (2006). *Kryzys męskości w kulturze współczesnej*. Kraków: Wydawnictwo „Impuls”.
- Sennett R. (1998). *The Corrosion of Character: The Personal Consequences of Work in New Capitalism*. New York–London: W.W. Norton & Company.
- Wendland M. (2011). *Konstruktywizm komunikacyjny*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe IF UAM.
- Wyzwania nowej demografii. Raport, http://old.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/pts/pts_wawa_Wyzwania_nowej_demografii.pdf dostęp: 15.06.2014.

STRESZCZENIE

Wielość tolerowanych i akceptowanych obecnie stylów życia sprawia, że rytuał przejścia, jakim był formalnie zawarty akt ślubu, przestał być legitymizacją życia we dwoje. Jak pokazują kolejne sondaże, sukcesywnie wzrasta liczba osób, które żyjąc w związkach nieformalnych i wypracowując nowe wzory oraz strategie codziennych zachowań, starają się wypełniać funkcje, które tradycyjnie przypisywano narzeczeństwu, małżeństwu i rodzinie, a także realizować własne potrzeby i aspiracje. Powyższy tekst jest efektem badań przeprowadzonych metodą wywiadu narracyjnego z 28 zamieszkującymi wspólnie bezdzietnymi parami. Były to osoby w wieku od 18 do 56 roku życia o stażu partnerskim od 1 roku do 25 lat. Terenem badań był Wrocław (ponad 600 tys. mieszkańców) i okolice oraz Wałbrzych (ponad 100 tys. mieszkańców) i okolice. W narracjach kobiet i mężczyzn obszarami, którym nadawali oni szczególną rangę, były: natura (istota) intymnego związku, poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: czym jest związek, co powoduje, że chcemy, potrafimy być razem, co jest okazją do poznawania siebie i partnera, podobieństwa i różnice członków diady, potrzeby, aspiracje i wartości konkurencyjne wobec małżeństwa i rodziny, dbałość o partnera i o związek, poczucie wolności i braku ograniczeń wynikające z braku formalizacji związku oraz możliwość zaspokajania indywidualnych potrzeb, porównania z innymi związkami formalnymi i nieformalnymi, opinie na temat tradycyjnych rytuałów przejścia oraz instytucjonalnych form „legalizacji” związku, zagadnienia materialno-bytowe, stosunek rodzin pochodzenia do związku nieformalnego i partnera.

SŁOWA KLUCZOWE: kohabitacja, związki nieformalne, relacje w diadzie, styl życia, badania narracyjne.

SUMMARY

The multiplicity of tolerable lifestyles makes that formal marriage is no longer a legitimization of life as a couple. Consecutive surveys show gradually increasing the number of people who live in informal relationships and generate new patterns and strategies of everyday behavior, try to perform the functions which have traditionally been attributed to engaged people, marriage and family, and also to pursue their own needs and aspirations. The following text is the result of research conducted using narrative interview with 28 childless couples residing together. These were people from 18 y/o to 56 y/o and have been living with partner for 1 year to 25 years. The area of study was Wrocław (over 600 thousand inhabitants) and the close area and Wałbrzych (over 100 thousand inhabitants) and the close area. Women and men in their narratives paid special attention for the following issues: nature of an intimate relationship, seeking answers to the question: what is the relationship, which means that we want,

we can be together, which is an opportunity to learn about yourself and your partner, the similarities and dissimilarities, needs, aspirations and values of competing against marriage and the family, care for a partner and relationship, a sense of freedom and lack of restrictions, ability to meet individual needs, comparison with other compounds formal and informal, opinions on traditional rituals and institutional forms of “legalization” of a compound, material issues of living, opinions of families of origin about informal relationship and partner.

KEYWORDS: cohabitation, informal relationships, relationships in couple, lifestyle, narrative research.

MAŁGORZATA BIEDROŃ, ANNA MITREGA – Uniwersytet Wrocławski
e-mail: malgorzata.biedron@gmail.com, amitrega@gmail.com

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 7.11.2014

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 30.06.2015

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 1.07.2015

Rodzicielskie sposoby rozpoznawania i rozwijania zainteresowań i zdolności uczniów niepublicznych szkół wiejskich i miejskich oraz ich uwarunkowania

Parental ways of recognition and development of students' giftedness and interests from rural and urban independent schools and their conditions

Wprowadzenie

Transformacje, które stały się udziałem naszego społeczeństwa w latach dziewięćdziesiątych XX wieku, znalazły odzwierciedlenie także w edukacji. Lata te przyniosły wzrost znaczenia wykształcenia, które stało się atrybutem przynależności do wyższej klasy społecznej i znaczącym gwarantem zdobycia pracy oraz wzrostu statusu materialnego (Domański 2000). Tendencje te upowszechniły twierdzenie, wyrażane przez ponad 90% Polaków, że wybór szkoły związany jest z inwestycją w przyszłość dziecka, co jednocześnie miało związek ze wzrostem aspiracji edukacyjnych naszego społeczeństwa (Sikorska 2000). Rodzice coraz częściej mają świadomość, że nie wystarczy zapewnienie dziecku dobrego startu materialnego. Kluczowe w społeczeństwie ponowoczesnym są przede wszystkim kwalifikacje potwierdzone dyplomami i certyfikatami, dlatego też odpowiedzialni opiekunowie wolą inwestować w przyszłość dziecka, zapewniając mu jak najwyższą jakość kształcenia (Giddens 2009). Przejawem przekonań o tym, że „awans edukacyjny jest sprawdzonym sposobem podnoszenia pozycji rynkowej, poszerzania możliwości realizacji aspiracji materialnych” (Sikorska 2000, s. 138), są decyzje rodziców dotyczące wyboru szkoły dla dziecka. Poszczególne szkoły prezentują odmienny poziom i tym samym oddziałują na jakość wiedzy oraz umiejętności przekazywanych dzieciom i, co ważne, kształtują ich aspiracje oraz plany życiowe, wpływające na ich przyszły status społeczny (Kwieciński 2007). Wielu rodziców, którzy świadomie projektują karierę edukacyjną swoich dzieci, mając świadomość oddziaływań

szkoły na życie ich dziecka, analizuje działania i efekty pracy szkoły, a na ich podstawie dokonuje wyboru.

Przemiany polityczne w Polsce zapoczątkowały także tworzenie szkół niepublicznych. Część powstałych placówek zyskała uznanie społeczności lokalnych, opinie o nich oraz wyniki egzaminów zewnętrznych wskazują na fakt, że kształcenie tam odbywa się na poziomie wyższym niż w szkołach publicznych (Sikorska 2010). Szkoły niepubliczne wiejskie i miejskie są tworzone głównie przez organizacje społeczne i stowarzyszenia; często ich powstanie jest konsekwencją potrzeb lokalnego środowiska. Jednak geneza niepublicznych szkół w miastach i na wsiach jest odmienna. W miastach szkoły niepubliczne są często wyrazem troski społeczności lokalnej (np. grupy rodziców i pedagogów) o dobrą edukację. Działają w warunkach konkurencji rynkowej, dlatego by się utrzymać, muszą zapewnić swoim uczniom bogatą ofertę edukacyjną i wysokie wyniki w egzaminach zewnętrznych. Z kolei na terenach wiejskich tworzenie szkół niepublicznych jest wynikiem konieczności związanej z likwidacją szkoły publicznej. Tu częściej troską społeczności lokalnej jest zapewnienie dzieciom edukacji w niezmienionych warunkach i w niewielkiej odległości od miejsca zamieszkania.

Współcześni rodzice to często osoby posiadające wizję edukacji własnego dziecka, chcący w tej edukacji współuczestniczyć i decydować o jej ważnych aspektach (Krzesińska-Żach 2007). Wielokrotnie, posyłając dziecko do szkoły niepublicznej, mają nadzieję, że stanowi ona remedium na wszelkie problemy edukacyjne i jest gwarancją uzyskania kształcenia o wysokiej jakości. Wielu z opiekunów uważa, że kształcenie dotyczy przede wszystkim dzieci w wieku szkolnym, a więc realizowane jest jedynie w szkole (Maszke 2004). Takie myślenie kreuje oczekiwanie względem szkoły, by ta zwalniała opiekunów z ich edukacyjnych obowiązków wobec dziecka (Miko-Giedyk 2009), a co za tym idzie – również z innych, uznanych za domenę szkoły, także tych związanych z rozpoznawaniem i rozwijaniem zainteresowań i zdolności.

Analizy przedstawione w tym artykule koncentrują się na postawach i działaniach rodziców posyłających swoje dzieci do szkół niepublicznych, z wyróżnieniem środowiska miejskiego i wiejskiego. Podjęcie tych dociekań jest kontynuacją wcześniejszych, które wskazują na fakt, że rodzice z miejskiego środowiska edukacyjnego są bardziej aktywni na polu rozpoznawania i rozwijania zainteresowań i zdolności niż ci ze środowiska wiejskiego (Łukasiewicz-Wieleba, Baum 2013). Jednocześnie rodzice posyłający dzieci do szkół niepublicznych zapewniają im korzystniejsze warunki materialne, mieszkaniowe i społeczne (Łukasiewicz-Wieleba, Baum 2014), a także wykazują korzystniejsze postawy rodzicielskie niż rodzice, którzy posyłają dzieci do szkół publicz-

nych. Pojawienie się szkół niepublicznych w środowisku wiejskim zdaje się być szansą dla dzieci i ich rodziców w zakresie z jednej strony polepszenia jakości edukacji, a z drugiej – zwiększenia świadomości znaczenia pozytywnych oddziaływań edukacyjnych dla rozwoju dziecka. Stąd też pojawiło się pytanie, czy środowisko miejskie i wiejskie różnicuje rodziców posyłających dzieci do szkół niepublicznych w zakresie ich postaw względem rozpoznawania i rozwijania dziecięcych zainteresowań i zdolności.

Artykuł ten jest głosem w dyskusji dotyczącej wyrównywania szans edukacyjnych oraz podnoszenia jakości kształcenia w odniesieniu do dzieci ze środowiska wiejskiego.

Założenia badawcze¹

Rodzice są osobami, które na równi z nauczycielem wywierają największy wpływ na dziecko w początkowym okresie jego edukacji. Mają możliwość obserwowania go, porównywania z rówieśnikami lub rodzeństwem, rozmawiania i poznania jego potrzeb, zainteresowań i predyspozycji. Wrażliwość oraz chęci do tego, by poświęcać dziecku uwagę i czas, procentują wyraźnymi postęпами w uczeniu się oraz ujawnianiem uzdolnień. Kolejne decyzje rodziców oraz ich postawy względem różnych aspektów życia, wybór wartości, tworzenie wzorców, które dziecko naśladuje, oddziałują na nie, umożliwiając lub utrudniając mu poznanie własnych możliwości i ograniczeń oraz dokonywanie wyborów w zakresie tego, czym pragnie się zajmować, czemu chce poświęcać czas. Rodzice wprowadzają dziecko w świat kultury, uczą norm społecznych, tworzą warunki do rozumienia świata, dają podstawy do tego, by dziecko odnalazło swoje miejsce w przedszkolu czy szkole, by potrafiło zrozumieć zachowania i potrzeby innych ludzi, objaśniają niezrozumiałe zjawiska i ukierunkowują działania zgodnie z wyznawanymi wartościami. Pożądane postawy rodzicielskie dają dziecku podstawy do tego, by budowało swoją tożsamość, rozumiało motywy własnych działań, poznawało przyczyny trudności i uczyło się je pokonywać (Super 1972; Ziemska 1973; Cudak 1999; Supryn 2000).

¹ Prezentowane analizy są częścią szerszych badań prowadzonych w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, których wyniki zaprezentowano m.in. w książce *Rodzicielskie sposoby rozpoznawania i rozwijania zainteresowań i zdolności* (Łukasiewicz-Wieleba, Baum 2013).

Rodzina jest również pierwszym miejscem rozpoznawania i rozwijania zainteresowań oraz wcześniej ujawniających się uzdolnień (Łukasiewicz-Wieleba, Baum 2013). Jednak nie każda ma warunki lub chęci do tego, by predyspozycje dziecka rozwijać. Cechy rodziców, które sprzyjają temu, by dziecko mogło ujawnić i urzeczywistniać swoje zainteresowania i zdolności, zawierają się m.in. w: ich postawach rodzicielskich, nastawieniu do dziecka i do jego zainteresowań, zaufaniu i docenianiu dziecka, traktowaniu go jako wartość, gotowości do poświęcenia mu czasu i środków oraz wsparcia psychicznego, stawianiu wyzwań i pozwalaniu na dokonywanie wyborów (Eby, Smutny 1998; Mönks 2004; Csikszentmihalyi 2005; Izdebska 2006; Dyrda 2012). Znaczenie mają także takie czynniki jak: status społeczny i materialny, doświadczenie i własne zainteresowania rodziców czy problemy, takie jak choroby, niepełnosprawność, rozbięcie rodziny i inne.

W zależności od możliwości można mówić o tym, że rodzice podejmują działania na rzecz rozwijania potencjału swojego dziecka albo w warunkach domowych, albo korzystając z pomocy wyspecjalizowanych instytucji lub osób. I tak należy uznać, że wybór szkoły jest jedną z najważniejszych decyzji, która kształtuje, od pewnego wieku na równi z rodziną, postawy dziecka oraz wpływa na jakość rozwoju jego predyspozycji i zainteresowań.

Badania własne

Postawione w artykule problemy badawcze są wynikiem wcześniejszych dociekań autorek. Zrealizowany w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej projekt badawczy pt. „Rodzicielskie sposoby rozpoznawania i rozwijania zdolności” (nr projektu BSTP 6/12-1) dotyczył analizy postaw i działań rodziców na rzecz rozpoznawania i rozwijania zainteresowań i zdolności dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Do badań zaproszono 15 celowo wytypowanych szkół publicznych i niepublicznych ze środowiska miejskiego i wiejskiego z dwóch województw: lubelskiego i mazowieckiego. Zaproszono szkoły z możliwie różnorodnych środowisk, tj. brano pod uwagę duże miasto, małe miasto, środowisko podmiejskie oraz wsie oddalone od dużych aglomeracji miejskich. Część ze szkół niestety odmówiła udziału w badaniach; pozytywnie odpowiedziało 8 szkół, z czego 4 placówki miały charakter niepubliczny. Badane szkoły niepubliczne charakteryzowały się znacząco mniejszą liczebnością uczniów.

Badania miały charakter sondażowy. Wykorzystywały kwestionariusz postaw rodzicielskich M. Ziemskiej (1982) oraz autorskie kwestionariusze ankiet

dotyczące sytuacji rodzinnej i zainteresowań oraz zdolności dzieci. Procedura badawcza wymagała imiennego wypełnienia kwestionariuszy, w czego efekcie nie od wszystkich badanych uzyskano pożądane informacje. Wsparcie nauczycieli, będących pośrednikami pomiędzy autorkami badań a rodzicami, zaprocentowało jednak atmosferą zaufania i wysokim poziomem rzetelności. Niezakreślone odpowiedzi lub luki zdarzały się sporadycznie.

Podstawowe wyniki badań zaprezentowano w książce *Rodzicielskie sposoby rozpoznawania i rozwijania zainteresowań i zdolności* (Łukasiewicz-Wieleba, Baum 2013), jednak wiele ważnych i interesujących wątków nie zostało tam omówionych. Należy do nich problematyka związana z różnicami postaw i działań rodziców na rzecz rozpoznawania i rozwijania zdolności uczniów w wieku wczesnoszkolnym szkół niepublicznych wiejskich i miejskich zaprezentowana w tym artykule.

Celem przedstawianych tu analiz było ustalenie, czy rodzice posyłający dzieci do szkół niepublicznych miejskich stosują takie same sposoby rozpoznawania i rozwijania zainteresowań oraz zdolności swoich dzieci w wieku wczesnoszkolnym, jak ci, których dzieci uczą się w szkołach niepublicznych wiejskich (analizy dotyczyły częstości, natężenia i rodzajów działań) oraz czy działania te uwarunkowane są tymi samymi czynnikami rodzinnymi. Pod uwagę brane były zarówno czynniki związane z rodzicami: wykształcenie, sytuacja zawodowa, postawy, oraz z funkcjonowaniem rodziny: dietność, warunki materialne, warunki mieszkaniowe, atmosfera panująca w domu, występowanie problemu rodzinnego.

Analizy uzyskanych w badaniach wyników pokazały, że głównie matki zajmują się wychowaniem dzieci i podejmują decyzje związane z ich edukacją, dlatego w przypadku wykształcenia i sytuacji zawodowej to właśnie one brane były pod uwagę. Wskaźnikami z zakresu rozpoznawania zainteresowań i zdolności były umiejętność dostrzegania potencjału dziecka na tle jego rówieśników, dostrzeganie zainteresowań i talentów dziecka, a z zakresu rozwijania zdolności podejmowanie działań na rzecz rozwoju zdolności oraz posyłanie dziecka na zajęcia dodatkowe.

Badania przeprowadzono wśród rodziców dzieci w wieku wczesnoszkolnym uczących się w 4 szkołach podstawowych niepublicznych – 2 miejskich (Warszawa i Kraśnik) i 2 wiejskich (Bakuła-Ziomek i Kozietyły), oddalonych od dużych aglomeracji miejskich. Tak umiejscowione szkoły wiejskie są bardziej reprezentatywne dla tego środowiska niż szkoły położone w niewielkiej odległości od miasta, będące często jego „sypialnią” i przejmujące miejskie wzorce.

Łącznie przebadano 114 rodzin, w tym 53 ze środowiska wiejskiego (46,5%) oraz 61 z miejskiego (53,5%).

Dane uzyskane w badaniu opracowano statystycznie. Próby opisano pod kątem podstawowych wskaźników położenia, a następnie porównano. W celu ustalenia istotności różnic między grupą ze środowiska miejskiego i wiejskiego zastosowano, dla cech nominalnych, kwalitatywny test porównywania częstości F_p Góralskiego. Jest to nieparametryczny test istotności, który pozwala porównać częstości wybranych kategorii w kilku (od 2 do 6) badanych grupach². Dla porównania istotności różnic danych ilościowych zastosowano nieparametryczny test porównywania rang Manna-Whitneya, w związku z niespełnieniem założeń modelowych klasycznego testu Studenta. W celu zbadania korelacji cech jakościowych wykorzystano test niezależności Pearsona. Statystyki wszystkich testów miały założoną istotność wyników na poziomie $p \leq 0,05$. Wyliczenia statystyczne wykonano przy użyciu programu IBM SPSS Statistics 21.

Rozpoznawanie zainteresowań i zdolności

Na podstawie odpowiedzi respondentów oraz modelu teoretycznego³ wytypowano pięć strategii rozpoznawania zainteresowań i zdolności dzieci stosowanych przez rodziców, wśród nich: *bycie razem i obserwację, rozmowy i werbalizowanie potrzeb przez dziecko, rozmowy z innymi osobami, szukanie pomocy w źródłach i u specjalistów, intuicyjne poszukiwanie obszarów zdolności dziecka*.

Średni poziom liczby stosowanych strategii przez rodziców posyłających dzieci do szkoły niepublicznej w środowisku miejskim i wiejskim różni się istotnie⁴. Rodzice, których dzieci uczą się w środowisku miejskim, stosują więcej strategii, bo średnio 2,67 ($s = 1,01$)⁵, podczas gdy uczących się w szkołach wiejskich – 1,91 ($s = 1,23$)⁶.

² Precyzyjny opis testu z algorytmem stosowania zawarty jest w książce *Statystyka kwalitatywna* (Góralski 2007).

³ Model ten zarysowano w książce *Rodzicielskie sposoby rozpoznawania i rozwijania zainteresowań i zdolności* (Łukasiewicz-Wieleba, Baum 2013).

⁴ Statystyka testu Manna-Whitneya $Z = -3,703$; $p < 0,0001$.

⁵ Rodzice ze środowiska miejskiego stosowali od 1 do 5 strategii rozpoznawania dziecięcych zainteresowań i zdolności. Wyniki normatywne zawarte w obszarze $\bar{x} \pm s$ zostały oszacowane jako 1,66 do 3,68. 85,2% odpowiedzi badanych mieściło się w tym obszarze.

⁶ Rodzice ze środowiska wiejskiego stosowali od 0 do 5 strategii rozpoznawania dziecięcych zainteresowań i zdolności. Wyniki normatywne zawarte w obszarze $\bar{x} \pm s$ zostały oszacowane jako 0,68 do 3,14. 84,9% odpowiedzi badanych mieściło się w tym obszarze.

Rodzice, posyłający dzieci do szkoły niepublicznej w środowisku miejskim, w celu rozpoznania zainteresowań lub zdolności swojego dziecka najczęściej (96,7% badanych) stosują *strategię opartą na rozmowie z nim* oraz zachęcaniu do werbalizowania własnych potrzeb, podczas gdy ze środowiska wiejskiego strategię tę wskazało jedynie 71,4% osób dorosłych. Rodzice natomiast, których dzieci uczęszczają do szkoły niepublicznej na wsi, najczęściej wskazywali *wspólne przebywanie i obserwację* (85,7%), jednak procent wskazań był i tak niższy od wskazań rodziców ze środowiska miejskiego (91,8%). Na trzecim miejscu obie badane grupy wskazywały *intuicyjne poszukiwanie obszarów zdolności dziecka*, z tym że procent wskazań rodziców ze środowiska miejskiego był również wyższy (45,9%) niż rodziców ze środowiska wiejskiego (24,5%). Zarówno rodzice ze środowiska miejskiego, jak i wiejskiego w celu rozpoznania zdolności swojego dziecka najrzadziej *rozmawiają z innymi osobami na temat predyspozycji dziecka* (18% ze środowiska miejskiego i 16,3% z wiejskiego) oraz *szukają pomocy w źródłach i u specjalistów* (14,8% ze środowiska miejskiego i jedynie 8,2% z wiejskiego).

Jednak biorąc pod uwagę fakt, iż badani mogli wskazać więcej niż jedną strategię rozpoznania zdolności dziecka, a rodzice ze środowiska miejskiego wskazywali ich znacznie więcej, analiza testem porównywania częstości F_p Górskiego wykazała zgodność odpowiedzi rodziców z badanymi grup.

Dostrzeżenie potencjału dziecka na tle jego rówieśników jest istotną umiejętnością, która zaważyć może na trafnym zdiagnozowaniu zdolności. Aż 86,4% rodziców dzieci uczących się w niepublicznej szkole miejskiej i jedynie 51,9% w wiejskiej taką umiejętność zadeklarowało⁷. Jako podstawę wskazania obszarów, w których dziecko radzi sobie lepiej niż jego rówieśnicy, rodzice ze środowiska miejskiego najczęściej wymieniali obserwację (90,0%), rozmowy z dzieckiem (20,0%) oraz rozmowy z nauczycielami (18,0%), z wiejskiego zaś obserwację (57,7%), porównanie z rówieśnikami (19,2%) oraz wyniki w nauce i osiągnięcia (15,4%).

W przypadku podstawy oceny potencjału, podobnie jak rodzajów stosowanych strategii, analiza testem F_p Górskiego nie wykazała istotnych różnic między odpowiedziami rodziców, których dzieci uczą się w niepublicznych szkołach miejskich i wiejskich. Tutaj również można było wskazać więcej niż jedną odpowiedź, a rodzice miejscy wskazali ich więcej.

Ustalono istotną różnicę w kwestii dostrzegania zainteresowań między deklaracjami rodziców, których dzieci uczą się w niepublicznej szkole miejskiej, a tymi, których dzieci uczęszczają do szkoły w wiejskiej. Różnica ta dotyczy

⁷ Różnica ta jest istotna statystycznie. Statystyka testu $F_p = 16,47$; $p < 0,05$.

zarówno częstości⁸ ich dostrzegania, jak i ich liczby⁹. Sto procent rodziców ze środowiska miejskiego, a 90,6% z wiejskiego zadeklarowało, że dostrzega zainteresowania u swojego dziecka. Rodzice ze środowiska miejskiego wskazali ich średnio 3,46 ($s = 1,44$)¹⁰, a z wiejskiego 2,19 ($s = 1,35$)¹¹. Zbliżony odsetek rodziców z obu środowisk edukacyjnych (ok. 95%) umiejętnie wskazał przejawy dostrzeżonych u swoich dzieci zainteresowań.

Nieco mniej rodziców zadeklarowało, że dostrzega talent u swojego dziecka. W środowisku miejskim takich rodziców było 70,5%, a w wiejskim 62,3%. Również liczba dostrzeżonych talentów jest znacznie niższa w stosunku do zainteresowań, ale znowu rodzice ze środowiska miejskiego wskazali ich więcej, bo 1,52 ($s = 1,29$)¹², w porównaniu z rodzicami ze środowiska wiejskiego – 1,02 ($s = 1,12$)^{13,14}. Większy odsetek rodziców ze środowiska wiejskiego, bo 93,9% w stosunku do 86,1% ze środowiska miejskiego, umiejętnie wskazał przejawy dostrzeżonego u swojego dziecka talentu.

Rozwijanie zdolności

Rodzice ze środowiska miejskiego istotnie częściej (98,4%) niż ci z wiejskiego (81,1%) deklaruowali, że podejmują działania na rzecz rozwoju zdolności swojego dziecka¹⁵, jednak liczba działań w obu grupach jest podobna. Rodzi-

⁸ Statystyka testu $F_p = 11,02$; $p < 0,05$.

⁹ Statystyka testu Manna-Whitneya $Z = -4,539$; $p < 0,0001$.

¹⁰ Rodzice ze środowiska miejskiego wskazywali od 1 do 7 dziecięcych zainteresowań. Wyniki normatywne zawarte w obszarze $\bar{x} \pm s$ zostały oszacowane jako 2,02 do 4,9. 83,6% odpowiedzi badanych mieściło się w tym obszarze.

¹¹ Rodzice ze środowiska wiejskiego wskazywali od 0 do 7 dziecięcych zainteresowań. Wyniki normatywne zawarte w obszarze $\bar{x} \pm s$ zostały oszacowane jako 0,84 do 3,54. 86,8% odpowiedzi badanych mieściło się w tym obszarze.

¹² Rodzice ze środowiska miejskiego wskazywali od 0 do 5 dziecięcych talentów. Wyniki normatywne zawarte w obszarze $\bar{x} \pm s$ zostały oszacowane jako 0,23 do 2,81. 93,4% odpowiedzi badanych mieściło się w tym obszarze.

¹³ Rodzice ze środowiska wiejskiego wskazywali od 0 do 5 dziecięcych talentów. Wyniki normatywne zawarte w obszarze $\bar{x} \pm s$ zostały oszacowane jako -0,1 do 2,14. 90,6% odpowiedzi badanych mieściło się w tym obszarze.

¹⁴ Różnica ta jest istotna statystycznie. Statystyka testu Manna-Whitneya $Z = -2,252$; $p < 0,024$.

¹⁵ Statystyka testu $F_p = 11,6$; $p < 0,05$.

ce ze środowiska miejskiego średnio podejmują ich 1,36 ($s = 2,18$)¹⁶, a z wiejskiego 1,22 ($s = 1,47$)¹⁷. Wyraźnie widać, że grupa miejska jest znacznie silniej wewnętrznie zróżnicowana pod względem działań na rzecz rozwoju zdolności dzieci niż wiejska.

Rodzice, których dzieci uczą się w szkołach niepublicznych miejskich i wiejskich, podejmują nieco inne działania na rzecz rozwoju zdolności swoich dzieci (wykres 1). Różnica ta w szczególności dotyczy posyłania na zajęcia dodatkowe. Aż 80% rodziców ze środowiska miejskiego, a tylko 23,26% z wiejskiego¹⁸ wykorzystuje zajęcia dodatkowe jako formę rozwijania dziecięcych predyspozycji.

Rodzice ze środowiska wiejskiego najczęściej (i częściej niż rodzice ze środowiska miejskiego) w celu rozwijania zdolności swoich dzieci podejmują z nimi wspólne działania (55,8%) oraz motywują je i inspirują (27,9%).

W związku z tym, że najsilniej działania rodziców różnicowały zajęcia dodatkowe, postanowiono dopytać o tę formę rozwijania dziecięcych zdolności. Rodzice zapytani o zajęcia wprost częściej deklarowali, że dziecko w nich uczestniczy, niż wtedy, gdy pytanie dotyczyło form rozwijania zdolności. Może to być spowodowane faktem, że część dzieci uczestniczy w zajęciach niezgodnych z zainteresowaniami lub zdolnościami własnymi, ale np. w celu wyrównania braków w jakiejś dziedzinie czy rozbudowania wiedzy, poprawy sprawności fizycznej, rozbudzenia zainteresowań lub po prostu dla rozrywki.

Różnice między deklaracjami rodziców z badanych grup związane z zajęciami dodatkowymi są bardzo istotne i dotyczą częstości uczestniczenia w zajęciach, ich liczby oraz rodzajów. Aż 95,1% rodziców ze środowiska miejskiego i tylko 47,2% z wiejskiego zadeklarowało, że dziecko uczestniczy w zajęciach dodatkowych¹⁹. Dzieci, które uczą się w niepublicznych szkołach miejskich, biorą udział w średnio 2,89 ($s = 1,53$)²⁰ zajęć, podczas gdy w wiejskich w 0,75

¹⁶ Rodzice ze środowiska miejskiego podejmowali od 0 do 6 działań zmierzających do rozwijania dziecięcych zdolności. Wyniki normatywne zawarte w obszarze $\bar{x} \pm s$ zostały oszacowane jako $-0,82$ do $3,54$. 88,5% odpowiedzi badanych mieściło się w tym obszarze.

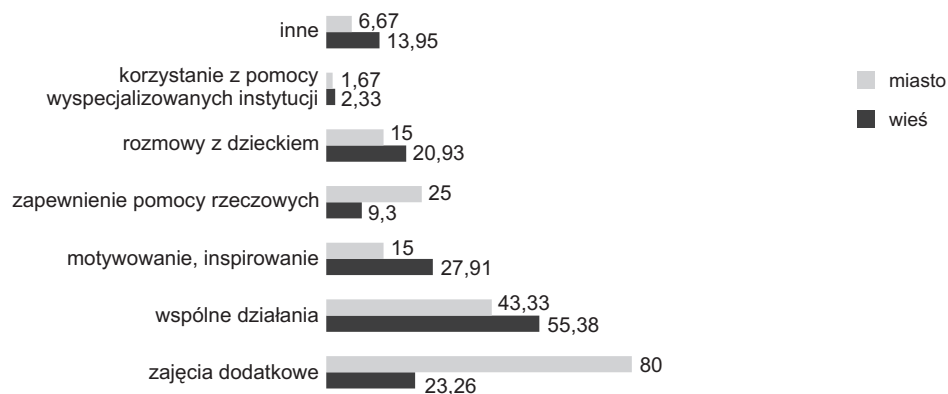
¹⁷ Rodzice ze środowiska wiejskiego podejmowali od 0 do 6 działań zmierzających do rozwijania dziecięcych zdolności. Wyniki normatywne zawarte w obszarze $\bar{x} \pm s$ zostały oszacowane jako $-0,25$ do $2,69$. 92,5% odpowiedzi badanych mieściło się w tym obszarze.

¹⁸ Różnica ta jest istotna statystycznie. Statystyka testu $F_p = 16,3$; $p < 0,05$.

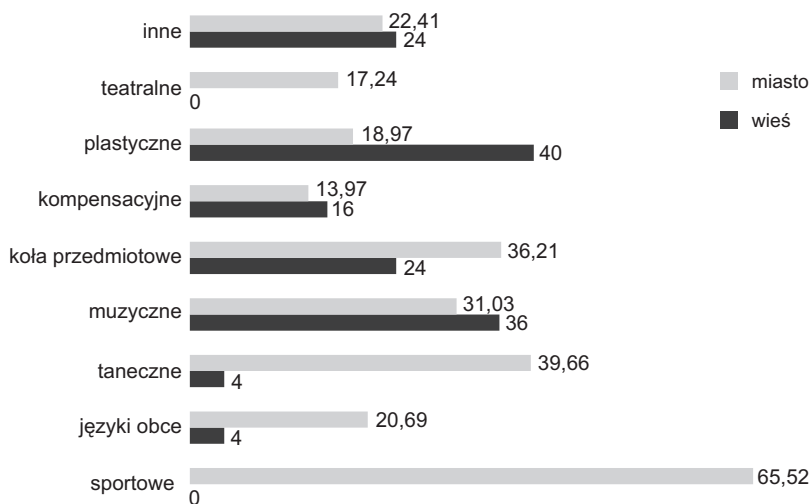
¹⁹ Różnica ta jest istotna statystycznie. Statystyka testu $F_p = 38,9$; $p < 0,05$.

²⁰ Rodzice ze środowiska miejskiego zadeklarowali, że posyłali swoje dzieci na od 0 do 7 zajęć dodatkowych. Wyniki normatywne zawarte w obszarze $\bar{x} \pm s$ zostały oszacowane jako 1,36 do 4,42. 78,7% odpowiedzi badanych mieściło się w tym obszarze.

($s = 0,98$)²¹. Różnice dotyczące rodzajów zajęć dodatkowych, w których biorą udział dzieci ze szkół niepublicznych miejskich i wiejskich, zobrazowano na wykresie 2.



Wykres 1. Działania podejmowane przez rodziców na rzecz rozwoju zdolności dzieci (w proc.)



Wykres 2. Rodzaje zajęć dodatkowych (w proc.)

²¹ Rodzice ze środowiska wiejskiego zadeklarowali, że posyłali swoje dzieci na od 0 do 3 zajęć dodatkowych. Wyniki normatywne zawarte w obszarze $\bar{x} \pm s$ zostały oszacowane jako $-0,23$ do $1,73$. 90,6% odpowiedzi badanych mieściło się w tym obszarze. Różnica ta jest istotna statystycznie. Statystyka testu Manna-Whitneya $Z = -7,039$; $p < 0,0001$.

Istotne różnice dotyczą zajęć: sportowych²² (uczestniczą w nich jedynie dzieci ze szkół miejskich – 65,5%), tanecznych²³ (39,7% dzieci ze szkół miejskich, 4% ze szkół wiejskich), teatralnych²⁴ (uczestniczą w nich jedynie dzieci ze szkół miejskich – 17,2%) oraz plastycznych²⁵ (40% dzieci ze szkół wiejskich, 19% ze szkół miejskich).

Rodzinne uwarunkowania rozpoznawania i rozwijania zainteresowań i zdolności

Wykształcenie matek

Matki, których dzieci uczą się w niepublicznych szkołach miejskich, są znacznie lepiej wykształcone niż te, których dzieci uczą się w szkołach wiejskich. Aż 88,5% z nich ma wykształcenie wyższe, podczas gdy w przypadku matek ze środowiska wiejskiego tylko 15,1%²⁶. Najwięcej matek ze środowiska wiejskiego legitymuje się wykształceniem średnim (64,2%), a takim samym w środowisku miejskim tylko 8,2%²⁷. Najmniej matek w obu grupach posiada wykształcenie zawodowe lub podstawowe, jednak wśród matek ze środowiska wiejskiego jest ich znacznie więcej (20,8%) niż w grupie ze środowiska miejskiego (3,28%)²⁸.

Analizy wykazały związek wykształcenia matek, które posyłają dzieci do szkoły niepublicznej, ze wszystkimi wskaźnikami zarówno rozpoznawania, jak i rozwijania zdolności dziecka. Ustalono, że wyższe wykształcenie sprzyja: dostrzeganiu potencjału dziecka na tle jego rówieśników ($= 20,217$; $p < 0,0001$), dostrzeganiu zainteresowań ($= 7,611$; $p < 0,022$) i talentu dziecka ($= 18,471$; $p < 0,0001$), a także podejmowaniu działań na rzecz rozwoju zainteresowań i zdolności ($= 15,175$; $p < 0,001$) oraz uczestniczeniu dziecka w zajęciach dodatkowych ($= 21,095$; $p < 0,0001$).

Pogłębione analizy dotyczące wytypowanych środowisk edukacyjnych wykazały związek wykształcenia z dostrzeganiem potencjału dziecka ($= 6,736$; $p < 0,034$) oraz jego talentu ($= 12,018$; $p < 0,002$) jedynie w grupie matek ze

²² Statystyka testu $F_p = 30,96$; $p < 0,05$.

²³ Statystyka testu $F_p = 5,88$; $p < 0,05$.

²⁴ Statystyka testu $F_p = 5,61$; $p < 0,05$.

²⁵ Statystyka testu $F_p = 8,19$; $p < 0,05$.

²⁶ Różnica ta jest istotna statystycznie. Statystyka testu $F_p = 76,06$; $p < 0,05$.

²⁷ Różnica ta jest istotna statystycznie. Statystyka testu $F_p = 45,28$; $p < 0,05$.

²⁸ Różnica ta jest istotna statystycznie. Statystyka testu $F_p = 8,69$; $p < 0,05$.

środowiska wiejskiego. Tu również wyższe wykształcenie sprzyja diagnozie predyspozycji dziecka.

Sytuacja zawodowa matek

Sytuacja zawodowa matek, które posyłają swoje dzieci do szkoły niepublicznej, w środowisku miejskim jest wyraźnie lepsza niż tych, których dzieci uczą się w szkołach wiejskich. Jedynie trzy (4,92%) matki ze środowiska miejskiego pozostają bez pracy, podczas gdy ze środowiska wiejskiego połowa badanych (26)²⁹.

Analizy nie wykazały związku sytuacji zawodowej matki z żadnym wskaźnikiem rozpoznawania i rozwijania zdolności dzieci w grupie matek posyłających dzieci do szkół niepublicznych. Zależność dostrzeżono jedynie w grupie matek ze środowiska wiejskiego, a dotyczyła ona posyłania dziecka na zajęcia dodatkowe (= 4,952; $p < 0,026$). Analiza dowodzi, że bezrobocie matek, które posyłają dziecko do szkoły niepublicznej w środowisku wiejskim, sprzyja uczestniczeniu dziecka na zajęcia dodatkowe.

Postawy rodzicielskie

Górowanie nad dzieckiem

Postawa *górowania nad dzieckiem* rodziców, którzy posyłają swoje dzieci do szkół niepublicznych wiejskich i miejskich, różni się istotnie we wszystkich jej nasileniach – pożądaną wychowawczo, umiarkowaną niepożądaną oraz wychowawczo niepożądaną. Największy procent (60,66) rodziców ze środowiska miejskiego prezentuje wobec swojego dziecka postawę pożądaną wychowawczo, tzn. kieruje nim umiejętnie, nie akcentuje swojej przewagi oraz liczy się z odczuciami i pragnieniami potomka. W środowisku wiejskim taką postawę przejawia tylko 13,21% badanych³⁰. Postawę umiarkowaną niepożądaną wychowawczo, świadczącą o zaznaczaniu przewagi rodzica nad dzieckiem i nieuwzględnianiu sygnałów od niego płynących, częściej prezentują rodzice, których dzieci uczą się w niepublicznych szkołach wiejskich (47,17%), niż ci, których dzieci kształcą się w szkole miejskiej (29,51%)³¹. Rodzice ze środowiska wiejskiego również znacznie częściej (39,62%) niż rodzice

²⁹ Różnica ta jest istotna statystycznie. Statystyka testu $F_p = 34,42$; $p < 0,05$.

³⁰ Różnica ta jest istotna statystycznie. Statystyka testu $F_p = 30,18$; $p < 0,05$.

³¹ Różnica ta jest istotna statystycznie. Statystyka testu $F_p = 3,72$; $p < 0,05$.

z miejskiego środowiska wychowawczego (9,84%) prezentują wobec swojego dziecka postawę niepożądaną wychowawczo³² – kierują nim z pozycji zdecydowanej przewagi, władzy, podporządkowania w sposób ostry lub surowy, nie liczą się z jego odczuciami i pragnieniami.

Postawa górowania nad dzieckiem w grupie rodzin posyłających dzieci do szkoły niepublicznej ma związek z dostrzeganiem potencjału dziecka na tle rówieśników (= 23,141; $p < 0,0001$) oraz posyłaniem dziecka na zajęcia dodatkowe (= 10,367; $p < 0,006$). W obu przypadkach postawa pożądana wychowawczo sprzyja wymienionym aktywnościom rodziców.

W grupie rodzin posyłających dzieci do niepublicznej szkoły miejskiej dostrzeżono związek postawy z dostrzeganiem potencjału dziecka na tle jego rówieśników (= 16,299; $p < 0,0001$). Kierunek związku jest taki sam, jak w całej badanej grupie.

Bezradność wobec dziecka i jego wychowania

Postawa *bezradności wobec dziecka i jego wychowania* znacząco różnicuje badane grupy w aspekcie niepożądanego wychowawczo jej nasilenia³³. Rodzice ze środowiska wiejskiego znacznie częściej (45,28%) niż ci z miejskiego (18,03%) wykazują się poczuciem braku umiejętności radzenia sobie z dzieckiem, bezsilnością wobec problemów wychowawczych lub niezdecydowaniem jak do dziecka podejść. Rodzice ze środowiska miejskiego zaś częściej wykazują się postawą pożądaną wychowawczo (47,54%) – poczuciem umiejętnego radzenia sobie z dzieckiem, niż rodzice ze środowiska wiejskiego (30,19%). Pozostali rodzice (24,53% ze środowiska wiejskiego i 34,43% z miejskiego) prezentują wobec swoich dzieci postawę umiarkowanie niepożądaną wychowawczo, tzn. mają (średniego stopnia) poczucie bezradności wychowawczej, które pod wpływem niesprzyjających czynników może się łatwo pogłębić.

Postawa bezradności wobec dziecka i jego wychowania nie ma związku z żadnym z wytypowanych wskaźników cech rozpoznawania i rozwijania zdolności dziecka zarówno w grupie rodziców posyłających dzieci do szkół niepublicznych, jak i w grupach z miejskiego i wiejskiego środowiska wychowawczego.

Nadmierna koncentracja uczuciowa na dziecku

Nasilenie postawy *nadmiernej koncentracji uczuciowej na dziecku* znacząco różnicuje badane grupy w aspekcie ustosunkowania się umiarkowanie nie-

³² Różnica ta jest istotna statystycznie. Statystyka testu $F_p = 14,38$; $p < 0,05$.

³³ Różnica ta jest istotna statystycznie. Statystyka testu $F_p = 9,95$; $p < 0,05$.

pożądanego wychowawczo³⁴ i wychowawczo niepożądanego³⁵. Najwięcej rodziców ze środowiska miejskiego prezentuje wobec swojego dziecka postawę umiarkowanie niepożądaną wychowawczo (63,93%) – występującą nadmierną koncentrację na dziecku, tendencję do nadmiernej troskliwości, stan napięcia i niepokoju o umiarkowanym nasileniu – podczas gdy w środowisku wiejskim takim nasileniem postawy charakteryzuje się 39,62% badanych. Wśród rodziców, których dzieci uczęszczają do niepublicznej szkoły wiejskiej, dominuje postawa niepożądana wychowawczo (52,83%), czyli przesadna troska o dziecko, pełen napięcia stosunek do niego, niepokój, wścibstwo, dążenie do nadmiernego ochraniania lub stawianie zbyt wysokich wymagań. U rodziców ze środowiska miejskiego takie nasilenie postawy zaobserwowano u 16,39% badanych. Pozostali rodzice (19,67% ze środowiska miejskiego i tylko 7,55% z wiejskiego) wykazują postawę pożądaną wychowawczo, czyli zrównoważony stosunek emocjonalny do dziecka.

W grupie rodziców posyłających dzieci do szkół niepublicznych postawa nadmiernej koncentracji uczuciowej na dziecku ma związek jedynie z podejmowaniem działań na rzecz rozwoju zdolności dziecka (= 8,464; $p < 0,015$). Działania te najczęściej podejmują rodzice, którzy prezentują umiarkowanie niepożądane wychowawczo nasilenie postawy, nie podejmują ich zaś ci, których postawa jest niepożądana wychowawczo.

Interesującą zależność dostrzeżono w grupie rodziców, których dzieci uczą się w niepublicznych szkołach wiejskich. Tu niepożądana wychowawczo postawa sprzyja posyłaniu dzieci na zajęcia dodatkowe (= 11,295; $p < 0,004$).

Nadmierny dystans w kontakcie z dzieckiem

Postawa *nadmiernego dystansu w kontakcie z dzieckiem* rodziców posyłających dzieci do szkoły niepublicznej w mieście i na wsi znacząco różni się w przypadku nasilenia pożądanego³⁶ i niepożądanego³⁷ wychowawczo. Rodzice ze środowiska miejskiego prezentują znacznie częściej (68,85%) niż ci z wiejskiego (43,40%) postawę wychowawczo pożądaną – wykazują tendencję do bliskiego kontaktu ze swoim dzieckiem, a wymiana uczuć w rodzinie jest swobodna. Niestety, aż 33,96% rodziców ze środowiska wiejskiego i 6,56% z miejskiego wycofuje się z bezpośredniej styczności z dzieckiem i wykazuje

³⁴ Różnica ta jest istotna statystycznie. Statystyka testu $F_p = 6,73$; $p < 0,05$.

³⁵ Różnica ta jest istotna statystycznie. Statystyka testu $F_p = 17,48$; $p < 0,05$.

³⁶ Różnica ta jest istotna statystycznie. Statystyka testu $F_p = 7,51$; $p < 0,05$.

³⁷ Różnica ta jest istotna statystycznie. Statystyka testu $F_p = 14,32$; $p < 0,05$.

brak czułości w interakcjach – postawa niepożądana wychowawczo. Zbliżony odsetek rodziców posyłających dzieci do szkoły niepublicznej na wsi (22,64%) i w mieście (24,59%) prezentuje postawę umiarkowanie niepożądaną wychowawczo – przejawia tendencję do dystansu w kontakcie ze swoim dzieckiem oraz w sposób nikły okazuje mu czułość.

W grupie rodziców posyłających dzieci do szkoły niepublicznej postawa nadmiernego dystansu ma związek z: dostrzeganiem potencjału dziecka na tle jego rówieśników ($= 11,206$; $p < 0,004$), dostrzeganiem zainteresowań ($= 12,335$; $p < 0,002$) i talentu dziecka ($= 7,093$; $p < 0,029$) oraz posyłaniem dziecka na zajęcia dodatkowe ($= 7,219$; $p < 0,027$).

Dzietność

Większość, bo 85,25%, badanych rodzin ze środowiska miejskiego to rodziny małodzietne, czyli wychowujące dwoje bądź jedno dziecko. Takich rodzin w środowisku wiejskim było 39,62%³⁸. W środowisku wiejskim przeważają zatem rodziny wielodzietne (60,38%) – mające troje lub więcej dzieci.

W grupie rodzin posyłających dzieci do szkoły niepublicznej ustalono związek dzietności z dostrzeganiem potencjału dziecka na tle rówieśników ($= 6,251$; $p < 0,012$) oraz jego zainteresowań ($= 4,403$; $p < 0,036$), a także podejmowaniem działań na rzecz rozwoju zainteresowań i zdolności dziecka ($= 4,048$; $p < 0,044$). Mniejsza liczba dzieci sprzyja wyżej wymienionym czynnościom.

Warunki materialne

Większość, bo 88,33%, rodzin dzieci, które uczęszczają do niepublicznych szkół miejskich, zadeklarowało, że ich warunki materialne są bardzo dobre lub dobre. W środowisku wiejskim takich rodzin było 58,49%³⁹. Pozostałe rodziny swoje warunki materialne określiły jako przeciętne lub złe.

Badania wykazały, że warunki materiale mają związek z rozpoznawaniem i rozwijaniem zdolności dzieci uczących się w szkołach niepublicznych. Bardzo dobre i dobre warunki materiale sprzyjają: dostrzeganiu potencjału dziecka na tle rówieśników ($= 13,177$; $p < 0,0001$), dostrzeganiu jego talentu ($= 8,113$; $p < 0,004$), podejmowaniu działań na rzecz rozwijania zdolności dziecka

³⁸ Różnica ta jest istotna statystycznie. Statystyka testu $F_p = 27,41$; $p < 0,05$.

³⁹ Różnica ta jest istotna statystycznie. Statystyka testu $F_p = 13,71$; $p < 0,05$.

(= 5,328; $p < 0,021$) oraz uczestniczeniu w zajęciach dodatkowych (= 15,078; $p < 0,0001$).

W wyodrębnionych grupach dostrzeżono zależność między warunkami materialnymi a dostrzeganiem talentu dziecka (w środowisku wiejskim = 4,523; $p < 0,033$) oraz dostrzeganiem potencjału dziecka (w środowisku miejskim = 7,378; $p < 0,007$). Kierunek zależności jest taki, jak w grupie głównej, tzn. bardzo dobre i dobre warunki mieszkaniowe sprzyjają dostrzeganiu predyspozycji dziecka.

Warunki mieszkaniowe

Podobnie jak w przypadku warunków materialnych, tak i mieszkaniowych lepszymi dysponują rodziny, które posyłają swoje dzieci do szkoły niepublicznej w środowisku miejskim. W większości tych rodzin (85,25%) dziecko ma własny pokój, podczas gdy w rodzinach wiejskich – jedynie 37,74% dzieci⁴⁰. Aż 62,26% dzieci, które uczą się w niepublicznych szkołach wiejskich, dzieli pokój z rodzeństwem, a nawet z całą rodziną.

W grupie rodzin posyłających dzieci do szkoły niepublicznej warunki mieszkaniowe mają związek z dostrzeganiem potencjału dziecka na tle rówieśników (= 14,819; $p < 0,001$) oraz posyłaniem dziecka na zajęcia dodatkowe (= 10,961; $p < 0,004$). Lepsze warunki mieszkaniowe sprzyjają wyżej wymienionym aktywnościom.

Warunki mieszkaniowe mają również związek z dostrzeganiem potencjału dziecka na tle rówieśników (= 5,679; $p < 0,017$) w grupie rodzin, które posyłają swoje dzieci do niepublicznej szkoły w środowisku wiejskim. Kierunek zależności jest tożsamy z kierunkiem dostrzeżonym dla całej badanej grupy.

Atmosfera panująca w domu

Nie dostrzeżono istotnej różnicy między badanymi grupami odnośnie do atmosfery panującej w domu. Aż 93,44% rodzin miejskich i 86,27% wiejskich zadeklarowało, że w ich domach panuje życzliwa, ciepła, pełna zrozumienia lub dobra, dająca wsparcie atmosfera. Pozostałe rodziny atmosferę określili jako nerwową, pełną napięcia i konfliktową.

⁴⁰ Różnica ta jest istotna statystycznie. Statystyka testu $F_p = 29,59$; $p < 0,05$.

Atmosfera panująca w rodzinach dzieci, które uczą się w szkołach niepublicznych, ma związek jedynie z dostrzeganiem potencjału dziecka na tle jego rówieśników ($= 4,097$; $p < 0,043$). Atmosfera życzliwości i wsparcia sprzyja dostrzeganiu predyspozycji dziecka. Podobną zależność dostrzeżono w rodzinach, w których dzieci uczą się w niepublicznych szkołach wiejskich ($= 5,168$; $p < 0,023$).

Problemy rodzinne

Nie dostrzeżono także różnicy między badanymi grupami w kwestii problemów rodzinnych. Większość rodzin, bo ok. 92% z obu środowisk wychowawczych, nie boryka się z żadnym problemem rodzinnym.

Nie ustalono również związku między problemem rodzinnym a żadnym z wytypowanych wskaźników cech rozpoznawania i rozwijania zainteresowań oraz zdolności dzieci.

Podsumowanie i dyskusja wyników

Przeprowadzone analizy ukazały wyraźne różnice pomiędzy postawami i działaniami na rzecz rozpoznawania i rozwijania dziecięcych zainteresowań i zdolności rodziców posyłających dzieci do szkół niepublicznych w środowisku miejskim i wiejskim. Różnice te, w odniesieniu do rozpoznawania dziecięcych zainteresowań i zdolności, dotyczą zarówno analiz ilościowych (liczba strategii stosowanych przy rozpoznawaniu zainteresowań i zdolności, liczba osób, które potrafią dostrzec u swoich dzieci zainteresowania), jak i jakościowych – rodzice ze środowisk miejskich podejmują częściej działania na rzecz rozpoznawania zainteresowań i zdolności, które wymagają od nich aktywności (rozmowy, zachęty, porównywanie możliwości dziecka na tle rówieśników), podczas gdy rodzice ze środowisk wiejskich częściej stosują strategie niewymagające zaangażowania, takie, które mogą się dziać niejako „przy okazji” (wspólne przebywanie i obserwacja).

Bardzo znaczące różnice dotyczące sposobów rozwijania zainteresowań i zdolności można dostrzec w najpopularniejszej formie, jaką jest posyłanie dzieci na zajęcia dodatkowe, pozalekcyjne. Rodzice ze środowiska miejskiego korzystają z tej formy blisko 4 razy częściej niż rodzice ze środowiska wiejskiego. Ponadto częściej zapewniają swoim dzieciom pomoce materialne wspierające

ich rozwój. Rodzice ze środowiska wiejskiego podejmują więcej działań opartych na wspólnych aktywnościach, rozmowach, motywowaniu i inspirowaniu. W tej części analiz można dostrzec większe zaangażowanie osobiste rodziców ze środowiska wiejskiego oraz lepsze możliwości finansowe i organizacyjne rodziców ze środowiska miejskiego.

Przyczyn ujawnionych różnic w działaniach na rzecz rozpoznawania i rozwijania zainteresowań oraz zdolności rodziców z odmiennych środowisk posyłających dzieci do szkół niepublicznych można doszukiwać się w następujących wymiarach:

1. Odmienność genezy niepublicznych szkół miejskich i wiejskich. Jak wspomniano wcześniej, tworzenie wiejskich szkół niepublicznych jest najczęściej wynikiem likwidacji szkół publicznych. Powołanie stowarzyszenia, które będzie zajmowało się prowadzeniem szkoły, przynosi mieszkańcom namacalne korzyści – dziecko uczy się w szkole znajdującej się w niezbyt dużej odległości od miejsca zamieszkania, często w budynku wcześniej zajmowanym przez szkołę publiczną; nauczyciele zachowują pracę i mają nieliczne klasy. Również gminy odnoszą korzyści, gdyż tworzone szkoły niepubliczne mogą zatrudniać nauczycieli na swobodniejszych zasadach niż wynika to z Karty Nauczyciela (Swaniewicz et al. 2005; Kloc 2012). Jednocześnie jednak taka szkoła, szczególnie położona w dużej odległości od ośrodka miejskiego, nie musi spełniać wysokich standardów, by uczęszczały do niej dzieci. Oznacza to, że niepubliczna szkoła wiejska przejmuje funkcje szkoły publicznej i swoją ofertę edukacyjną kieruje do wszystkich. Również opłaty są tam niewielkie, a stowarzyszenia często zwalniali z nich te rodziny, dla których są zbyt wysokie.

Z przeprowadzonych badań wynika, że wyraźnym ograniczeniem w tym zakresie jest brak szkolnej oferty edukacyjnej służącej rozwijaniu zainteresowań i uzdolnień. Od szkół niepublicznych oczekuje się interesujących działań, zajęć dodatkowych, aktywnych nauczycieli, życzliwej atmosfery (Zbróg 2011). Niepubliczne szkoły wiejskie oferują dzieciom zajęcia dodatkowe w dużo mniejszym zakresie niż szkoły miejskie, skupiając się głównie na zajęciach artystycznych, a mogłyby stać się miejscem rozwijania talentów, służącym nie tylko dzieciom, lecz także pełniącym funkcję doradczą dla ich rodziców. W rzeczywistości działania szkoły są uzależnione od wiedzy i umiejętności członków stowarzyszenia, które placówką się opiekuje (Uryga 2013).

2. Różnice w statusie społecznym i materialnym rodziców ze środowisk miejskich i wiejskich. Kumulacja nierówności społecznych wiąże się z różnicami pomiędzy samymi uczniami, lecz co ważniejsze, również w kapitale kulturowym i społecznym ich rodziców (Kwieciński 2007). Jak pokazały badania,

w odniesieniu do rodziców, którzy posyłają dzieci do szkół niepublicznych, występują wyraźne różnice pomiędzy ich statusem społecznym i materialnym w zależności od rodzaju środowiska.

Matki dzieci ze środowiska miejskiego są lepiej wykształcone niż te, których dzieci uczęszczają do niepublicznych szkół wiejskich. Już sam ten czynnik wpływa na wiele aspektów funkcjonowania rodziny, takich jak: jej dochody, status zawodowy, pozycja społeczna, radzenie sobie z współczesnymi problemami, oraz znajduje odzwierciedlenie w stylach i postawach rodzicielskich (Ziemska 1986; Chudobski 2002; Wilk 2002; Kołaczek 2005; Rusak 2007). W prezentowanych badaniach matki ze środowiska miejskiego charakteryzują się korzystniejszymi (pożądanymi wychowawczo) postawami rodzicielskimi w zakresie mówienia nad dzieckiem, nadmiernej koncentracji, bezradności oraz nadmiernego dystansu.

Ponadto matki ze środowiska miejskiego jedynie sporadycznie pozostają bez pracy, co w środowisku wiejskim dotyczy aż połowy badanych. Czynnik ten ma związek ze statusem materialnym: rodziny ze środowiska wiejskiego oceniają swoją sytuację materialną dużo gorzej niż rodzice ze środowiska miejskiego. Różnica ta nabiera znaczenia, gdy rodzice pragną wspierać swoje dzieci, a wiele usług edukacyjnych ma charakter komercyjny, obciążający budżet rodziny (Sikorska 2000). Jednocześnie na wsi brak zatrudniania nie oznacza braku pracy. Zaabsorbowanie nawet małym gospodarstwem utrudnia rodzicom znalezienie czasu dla dziecka, co kończy się ograniczeniem uwagi jedynie do najważniejszych aspektów funkcjonowania rodziny. Różnice pomiędzy rodzinami ze środowiska miejskiego i wiejskiego dotyczą także sytuacji mieszkaniowej oraz dietności rodzin. Czynniki te wpływają zarówno na warunki, w których dzieci mogą realizować swoje pasje i rozwijać zdolności, jak i na czas, który rodzice mogą im poświęcić.

Trzeba jednak pamiętać, że środowisko wiejskie to nie tylko ubodzy rodzice. To także osoby z wyższym wykształceniem, stale doszkalające się, aktywne, o wysokim statusie materialnym. Są to często rodzice gotowi do ponoszenia kosztów i wyrzeczeń. To często rodzice, którzy są inicjatorami tworzenia stowarzyszeń zakładających niepubliczne szkoły wiejskie. Trudnością dla nich jest jednak brak w środowisku zajęć dodatkowych dla dzieci czy dobrze zaopatrzonych sklepów, w których mogą zakupić interesujące książki, gry lub inne pomoce.

3. Problemy wynikające z infrastruktury wsi. Najpoważniejszym problemem na wsi jest transport, który może być jednocześnie czynnikiem wpływającym na wykluczenie społeczne mieszkańców. Posiadanie własnego samochodu po-

zwala na podejmowanie pracy poza miejscem zamieszkania, wyjazd na zakupy lub do rodziny i przyjaciół, czy dowóz dziecka na zajęcia dodatkowe, nawet w dość odległe miejsca. Brak takiego środka transportu powoduje uzależnienie od ograniczonej komunikacji publicznej, która w środowisku wiejskim jest niewystarczająca (Giddens 2010). Znaczące są także negatywne zmiany w zakresie dostępu do kultury w środowisku wiejskim. Drastycznie zmniejszyła się liczba bibliotek i kin. Chociaż w latach przed wstąpieniem do Unii Europejskiej przybyło instytucji kultury, jednak mieszkańcy wsi, w porównaniu do mieszkańców miast, w bardzo ograniczonym stopniu korzystają z ich usług (kin, teatrów, wystaw), mają także mniejszy dostęp do komputerów i Internetu (Bukraba-Rylska, Burszta 2011). Te ograniczenia kształtują postawę rodziców ze środowisk wiejskich wobec kultury i życia społecznego, która jest przekazywana kolejnemu pokoleniu jako wzorzec.

Mimo stwierdzonych ograniczeń i trudniejszej sytuacji badanych rodziców ze środowiska wiejskiego, starają się oni w miarę możliwości dostrzegać i rozwijać zainteresowania i predyspozycje swoich dzieci.

BIBLIOGRAFIA

- Bukraba-Rylska I., Burszta W.J. (2011). *Wstęp. Poza centrum*. W: Bukraba-Rylska I., Burszta W.J. (red.): *Stan i zróżnicowanie kultury wsi i małych miast w Polsce. Kanon i rozproszenie*. Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.
- Chudobski A. (2002). *Edukacja a wartości cywilizacji współczesnej*. W: Kojs W. (red.): *Wartość. Edukacja. Globalizacja*. Cieszyn: Uniwersytet Śląski – Filia w Cieszynie.
- Csikszentmihalyi M. (2005). *Przepływ*. Taszów: Biblioteka Moderatora.
- Cudak H. (1999). *Znaczenie rodziny w rozwoju i wychowaniu małego dziecka*. Warszawa: Polskie Towarzystwo Higieny Psychicznej.
- Domański H. (2000). *Wzrost merytokracji i nierówności szans*. W: Domański H., Ostrowska A., Rychard A. (red.): *Jak żyją Polacy*. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Dyrda B. (2012). *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych. Studium społeczno-pedagogiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- Eby J.W., Smutny J.F. (1998). *Jak kształcić uzdolnienia dzieci i młodzieży*. Warszawa: WSiP.
- Giddens A. (2009). *Europa w epoce globalnej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Giddens A. (2010). *Socjologia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Góralski A. (1976). *Metody opisu i wnioskowania statystycznego w psychologii*. Warszawa: PWN.
- Góralski A. (2007). *Statystyka kwalitatywna*. Warszawa: Wydawnictwo Universitas Rediviva.
- Izdebska J. (2006). *Dom rodzinny postrzegany przez dzieci. W kontekście społeczno-kulturowych różnicowań współczesnej rodziny*. Białystok: Trans Humana.
- Kołaczek B. (2005). *Podstawowe uwarunkowania społeczne dostępu młodzieży do kształcenia*. „Polityka Społeczna” 11(12), 14-17.
- Krzesińska-Żach B. (2007). *Rodzice znaczącym podmiotem edukacji szkolnej*. W: Opozda D. (red.): *Rodzicielstwo. Wybrane zagadnienia kontekstów edukacyjnych*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Kwieciński Z. (2007). *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Kloc K. (2012). *Konflikty w procesie racjonalizacji sieci szkół*. W: Levitas A. (red.): *Strategie oświatowe*. Warszawa: ORE.
- Lukasiewicz-Wieleba J., Baum A. (2013). *Rodzicielskie sposoby rozpoznawania i rozwijania zainteresowań i zdolności*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Lukasiewicz-Wieleba J., Baum A. (2014). *Rodzinne uwarunkowania rozpoznawania i rozwijania zainteresowań i zdolności dzieci uczących się w szkołach publicznych i niepublicznych*. „Ruch Pedagogiczny” 4(201), 85-95.
- Maszke A.W. (2004). *Edukacja wobec zmiany*. W: Dyrda T., Ścisłowicz S. (red.): *Pedagogika w działaniu społecznym*. Ostrowiec Świętokrzyski: Stowarzyszenie na Rzecz Rozwoju Wyższej Szkoły Biznesu i Przedsiębiorczości.
- Miko-Giedyk J. (2009). *Powinności nauczycieli doby transformacji społecznoustrojowej w wyrównywaniu szans edukacyjnych młodzieży wiejskiej (w świetle badań autobiograficznych)*. W: Popok S., Winiarz A. (red.): *Nauczyciel. Zawód. Powołanie. Pasja*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Mönks F. (2004). *Zdolności a twórczość*. W: Limont W. (red.): *Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Rusak A. (2007). *Informacja i wiedza w życiu współczesnych społeczeństw – od poliprofesjonalizacji do edukacji ustawicznej*. W: Horyn W., Maciejewski J. (red.): *Andragogika w ujęciu interdyscyplinarnym*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Sikorska J. (2000). *Materialne warunki życia Polaków w latach 90*. W: Domański H., Ostrowska A., Rychard A. (red.): *Jak żyją Polacy*. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Sikorska M. (2010). *Raport z kwerend*. W: Giza A. (red.): *Edukacja małych dzieci. Standardy. Bariery. Szanse. Raport*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Dzieci im. J.A. Komeńskiego. Polsko-Amerykańska Fundacja Wolności.
- Super D.E. (1972). *Psychologia zainteresowań*. Warszawa: PWN.

- Supryn E. (2000). *Modele opieki nad dzieckiem zdolnym*. W: Partyka M. (red.): *Modele opieki nad dzieckiem zdolnym. Materiały z I i II Forum wymiany doświadczeń osób pracujących z dziećmi zdolnymi*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN.
- Swaniewicz P., Herbst M., Marchlewski W. (2005). *Finansowanie i realizowanie zadań oświatowych na obszarach wiejskich. Raport*. <http://www.frd.org.pl/repository/upload/finansowanie%20i%20realizacja%20eduk%20na%20obszarach%20wiejskich%20CASE.pdf>. Dostęp: 6 marca 2015.
- Uryga D. (2013). *„Mała szkoła” w środowisku wiejskim. Socjopedagogiczne studium obywatelskich inicjatyw*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Wilk T. (2002). *Postrzeganie wykształcenia jako wartości – szansą dla współczesnego społeczeństwa*. W: Kojs W. (red.): *Wartość. Edukacja. Globalizacja*. Cieszyn: Uniwersytet Śląski – Filia w Cieszynie.
- Zbróg Z. (2011). *Identyfikacja i zaspokajanie potrzeb społecznych w niepublicznych szkołach podstawowych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Ziemska M. (1973). *Postawy rodzicielskie*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Ziemska M. (1982). *Kwestionariusz dla rodziców do badania postaw rodzicielskich*. Warszawa: Ministerstwo Sprawiedliwości Departament Spraw Rodzinnych i Nieletnich.
- Ziemska M. (1986). *Wpływ przemian funkcji rodziny na socjalizację dzieci*. W: Ziemska M. (red.): *Rodzina i dziecko*. Warszawa: PWN.

STRESZCZENIE

Analizy przedstawione w tym artykule koncentrują się na rozpoznawaniu i rozwijaniu zainteresowań i zdolności dzieci uczących się w szkołach niepublicznych przez ich rodziców. W artykule pod uwagę wzięto rodziców z dwóch środowisk – wiejskiego i miejskiego, poszukując odpowiedzi na pytania: czy wiejskie szkoły niepubliczne koncentrują aktywnych rodziców; czy miejsce zamieszkania różnicuje postawy rodziców wobec zainteresowań i zdolności dzieci. Badania wykazały różnice pomiędzy rodzicami posyłającymi dzieci do niepublicznych szkół wiejskich i miejskich w zakresie ich postaw i działań. Rodzice ze środowiska miejskiego posiadają lepsze zaplecze finansowe i organizacyjne oraz głównie poprzez zajęcia dodatkowe i pomoce materialne wspierają rozwój dziecięcych zdolności. Z kolei rodzice ze środowiska wiejskiego częściej wykorzystują działania oparte na ich osobistym zaangażowaniu. Artykuł ten jest głosem w dyskusji dotyczącej wyrównywania szans edukacyjnych oraz podnoszenia jakości kształcenia w odniesieniu do dzieci ze środowiska wiejskiego.

SŁOWA KLUCZOWE: rodzice, zainteresowania, zdolności, rozpoznawanie zdolności, rozwijanie zdolności, szkoły niepubliczne.

SUMMARY

The analyses presented in this article concentrate on recognition and development of interests and giftedness of children, attending independent schools, by their parents. Parents from two different environments, namely rural and urban, were taken into consideration while looking for the answers to the following questions: Do rural independent schools bring together active parents; Does the place of living differentiate parents' attitude regarding children's interests and giftedness. The studies show the differences between parents sending their children to urban and rural independent schools, with regard to parents' attitude and activities. Parents from the urban environment have a better financial and organizational supply base and, mainly through the extra activities and material aid, they support the development of children's giftedness. Parents from the rural environment, by contrast, more often use activities based on their personal involvement. This article is the reflection involving equality of educational chances as well as enhancing the quality of education in relation to children from the rural environment.

KEYWORDS: parents, interests, giftedness, giftedness recognition, giftedness development, independent school.

JOANNA ŁUKASIEWICZ-WIELEBA, ALICJA BAUM
– Instytut Pedagogiki, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej
im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu
e-mail: jlukasiewicz@aps.edu.pl

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 2.02.2015

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 23.06.2015

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 1.07.2015

Careers advisors' competencies in creating youth career paths

Kompetencje doradcy zawodowego w zakresie tworzenia ścieżek kariery młodzieży

Introduction

A modern man is functioning on the border between “inclusion and exclusion”, “adaptation and disadaptation”, “being and non-being” (in the social, economic, market and culture sense). According to A. Bogaj: “a feature of the modern multipolar and multicultural world is a collision of numerous contradictory tendencies. One of them is, on the one hand, the deepening diversity (cultural, economic and social) and, on the other hand, striving for globalization, universalization of various processes and actions” (Bogaj 2000). The ability of readjustment, assimilation, adaptation and expansion helps in inclusion of “a new man” to “a new world”. Lack of these skills may be connected, to a great extent, with social exclusion.

An important element of social “inclusion” or “exclusion” is the process of education which should serve one main function – educating and upbringing for the present and the future. Education should encompass one with “a passport for living, being and acting” (Delors 1998) – a suitable “package” of knowledge, skills and competences which would enable functioning in the present and in the future. Due to the fact that contemporary life reality is characterized by the continuous process of increase and change (the world and a man who is functioning in this world changes), school and process of education should also change. A successful transition to economy and society based on knowledge must be accompanied by a greater emphasis on lifelong learning. In the process of education, there must emerge new subjects, new contents and new specialists. School cannot bring up and educate with the result thereof being helplessness and passivity. It must become an effective element of social inclusion and prevent from social exclusion.

A new element in the process of education which enhances individual's adaptation skills (a young man included) is the "package" of knowledge, capabilities and competencies in creating individual career paths and a specialist who would be responsible for assisting in this process should be a career advisor.

The study was conducted in Świętokrzyskie in 2012. In this study sample was selected in a way that deliberately – random. The study involved young people of secondary schools (including secondary schools, lyceums professionals, technology) students in higher education (including Jan Kochanowski University in Kielce, Kielce University of Technology, Wszechnica Świętokrzyska) and experts (including employers and career counselors). Selection of the sample was implemented in 4 stages.

Stage 1

5 selected counties in Świętokrzyskie:

- One district with the lowest unemployment rate (buski), one district with the highest rate of unemployment (skarżyski), two counties with an average unemployment rate (jędrzejowski and włoszczowski) and the city of Kielce with county rights.

Stage 2

- Of the five selected districts were chosen deliberately after 1 class of each type of secondary school, which is the most numerous outpost in the area. The survey included the students of classes II (total 357 people). In the secondary schools surveyed 189 student, participated in secondary schools was 26 students, and 142 students techniques.
- In a targeted survey also covered students in the region's largest universities (public and private) Jan Kochanowski University in Kielce, Kielce University of Technology, Wszechnica Świętokrzyska. The subjects were students most numerous directions/specializations. In total, the studies involved 342 students of third year degree, full-time students.

Stage 3

The study also included:

- guidance counselors, representatives of educational institutions.
- guidance counselors, representatives of labor market institutions.
- postgraduate students – candidates for advisors. A total of 127 people.

Stage 4

The study also covered the employers of companies, institutions and organizations from Świętokrzyskie province of the five counties. A total of 256 employers. After taking into account all the selection criteria study sample consisted of 1,082 people.

Career in a multi-aspect grasp

Nowadays, a term “career” is very popular, but may be understood in many ways. A dictionary definition of *a career* is *a profession, professional job, life path, employment, goal, life improvement*.

Career (lat. *carrus* – pattern) is occupying higher and higher positions in society, work and education and transferring from social positions which are less important to those which are more valued. It is also a sequence of professional roles performed by an individual in throughout different phases of his/her life. The assessment of a career may be a social mobility (a vertical mobility – up and down). This term refers to the description of moves and shifts in the area of the hierarchy of status which take place during the career biography of a man (Rokicka 1995).

L. Brannon defined *career* as a lifelong process which is influenced by many roles and choices (Brannon 2002). According to W. Kopaliński, *career* is treated as a course of professional, political and social actions; a rapid social advancement, professional promotion, successes, prosperity, a desired position all equal a good life position (Kopaliński 1989).

According to R. Parzęcki, a term *career* has two meanings. Firstly, it is a path, a route a course of life. Secondly, this term, like the term development, is associated with some value because it does not only indicate life changes but it indicates changes in a positive direction, changes for the better. This positive direction may even be indicated by some kind of a measure which is the most efficient use of one's own capabilities and resources (Parzęcki 2003). Z. Wołka defines career as:

a sequence of professional roles performed by an individual during various phases of the life cycle. It may indicate not only promotion, but also stability or degradation. In this sense, an individual makes a career on the market and the characteristics of this career in the categories of professional mobility are determined as a result of the analysis of attributes of subsequent professional roles (Wołk 2009).

T. Nowacki defines career as a course of professional work of a man throughout his/her life which is shown by “a promotion path” in a profession or transition to a different type of job (Nowacki 2004).

According to V. Drabik-Podgórna, a term *career* appears more often in deliberations about professional guidance and becomes a determination of goals which an individual wishes to achieve in his/her life and in pinpointing of support one expects from professional advisors (Drabik-Podgórna 2005).

Among young people (pupils and students) *career* is most often identified with professional job and professional success. Opinions of learners from high schools and students from Świętokrzyskie Province which are presented below show how professional career, professional work and professional success is understood by youth.

Young people identify career with professional work and success and perceive them as synonymous terms. What is a career for a young man (a high school pupil or a student) presents table 1. For the majority of high school learners, a career is a possibility of pursuing one's goals (54%), doing what he/she likes (50%) and earning much money (43%). In the opinions of students, a career is understood as the possibility of further development (59%), doing what one likes (54%), the possibility of pursuing one's goals, high social prestige (47%) and full financial independence (43%).

Table 1. Career from the perspective of high school learners and university students

Professional career	High school learners		University students	
	N	%	N	%
Earning much money	153	42,9	74	21,6
Full financial independence	115	32,2	147	43,0
Achieving a high position in professional life (no matter if connected with earning much money or not)	125	35,0	132	38,6
Doing what I like	180	50,4	185	54,1
High social prestige	113	31,7	161	47,1
Possibility of further development	120	33,6	202	59,1
Promotion	115	32,2	118	34,5
Being respected by other people	116	32,5	82	24,0
Recognition from other people	84	23,5	70	20,5
Not taking into account other people's opinions	7	2,0	0	0,0
Independence	107	30,0	85	24,9
Possibility of pursuing one's goals	193	54,1	162	47,4
Destroying enemies	14	3,9	5	1,5

* The data do not sum up to 100 per cent, because the respondents could have chosen more than one answer.

Source: private research: M. Krawczyk-Blicharska, "Counseling and educational and vocational counseling youth in the context of the local labor market needs".

Young consumer societies, striving for success, most often treat career in categories of professional work and capabilities of one's own development.

Table 2. Professional work from the perspective of high school learners and university students

Professional work	High school learners		University students	
	N	%	N	%
The way of earning money for living	292	81,8	269	78,7
The way of fighting with boredom	14	3,9	16	4,7
Activity which destroys one's well-being	14	3,9	7	2,0
The way of improving one's own character	101	28,3	155	45,3
Pleasure, happiness	79	22,1	93	27,2
A chance of distinguish oneself	182	51,0	83	24,3
Duty towards society	27	7,6	15	4,4
Economic necessity	50	14,0	62	18,1
Duty towards family	86	24,1	45	13,2
The way of showing one's value	112	31,4	140	40,9
A chance of a lifelong development	85	23,8	135	39,5
Self-fulfillment	164	45,9	194	56,7
A life success	78	21,8	72	21,1

* The data do not sum up to 100 per cent, because the respondents were allowed to choose more than one answer.

Source: private research.

Table 2 presents the opinion of high school learners and university students about professional work. High school learners treat professional work mostly as a way of earning money (82%). For 51%, professional work is a chance of distinguishing oneself and for 46% it is a way of self-fulfillment. According to university students, professional work is mostly a way of earning money for living (79%). It is also a way of self-fulfillment (57%), a way of improving one's own character (45%), a way of showing one's own activity (41%) and a chance of a lifelong development (40%).

Professional work considered in the context of the development of career and achieving the final goal – professional success is, according to J.W. Galkowski “an

aspect of active behavior towards the world, which is subject to moral standardization, results from his/her self-insufficiency manifested in needs, is realized in human action in order to subordinate the world to satisfy the needs, leads to human development and has an ambivalent character” (Gałkowski 1980).

In reference to the considered issue career should be understood as a life-long value, the optimal usage of one’s own resources during private life and professional work which may, in turn, lead to success.

Table 3. Professional success from the perspective of high school learners and university students

Professional success	High school learners		University students	
	N	%	N	%
Earning much money	170	47,6	79	23,1
Full financial independent	145	40,6	172	50,3
Achieving a high position in professional life (no matter if connected with earning much money or not)	83	23,2	97	28,4
Doing what we like	177	49,6	192	56,1
High social prestige	114	31,9	147	43,0
Possibility of further development	83	23,2	90	26,3
Self-satisfaction	218	61,1	217	63,5
Respect from others	119	33,3	102	29,8
Promotion	124	34,7	103	30,1
Principal position	75	21,0	66	19,3
Recognition from other workers	77	21,6	81	23,7
Recognition from the boss	72	20,2	47	13,7
Other	13	3,6	2	0,6

* The data do not sum up to 100 per cent, because the respondents were allowed to more than one answer.

Source: private research.

Table 3 presents the opinion of high school learners and university students about their understanding of professional success. High school learners perceive professional success mainly in categories of self-satisfaction (61,1%), doing what one likes to do (49,6%) and earning much money (47,6%). More-

over, according to these respondents, success is also full financial independence (40,6%) and professional promotion (34,7%). Students identified professional success, above all, with self-satisfaction (63,5%), doing what we like to do (56,1%) and full financial independence (50,3%). Moreover, they associated professional success with a high social prestige (43%) and being promoted (30,1%).

Career and success are two fashionable terms which are used frequently by youth. In the consciousness of a high school learner and a university students, they are most often associated with professional development. According to R. Parzęcki, "success and career mean prosperity, the first in a short sequence and the second in the longer sequence, but achievement is equal to an essential change and may be present in any discipline and is independent from the lot of the achievement's author" (Parzęcki 2003).

Referring to the answers obtained, it may be noticed that an important aspect taken into account while defining career, work and success is an economic factor (money, financial independence). According to J.E. Karney,

a man who feels the neurotic need for consumption will strive for the maximization of earnings. Then, the other motives, like independence, contacts with others, self-realization through work, professional ambition do not matter. Free market and large amount of various goods available for sale contribute to the intensification of consumption desires and place money at the top position in the job motivational system (Karney 2007).

The tendency described is present in the opinions of high school learners and university students who took part in the research.

Nowadays, a chance for realization of *career* and *success* is available not only for people for whom the most important factor is the financial one, but also those who are creative, mobile, assertive, of liberal-democratic personality, having such personality traits as: the need for achieving success, non-conformism which is realized by continuous looking for new solutions and rejection of stereotypes, thinking about the present and the future. In such a way, a new model of a worker is being established (Szczepański 1992). Only the skillful adaptation of one's own potential (potential + time + self-improvement + promotion) guarantees safety and financial stability. Professional success is dependent on suitable education based on high level of qualifications and competencies and self-motivation which is manifested in solid and hard work. Therefore, non-reflective fixation on the final effect – financial gratification, without accomplishing previous criteria which are present in the potential and quality of an indi-

vidual may be a blocking factor which contributes to the creation of attitudes of exclusion, frustration, claims and extreme behaviors.

In reference to the considered issue, it may be assumed that a *career path* is a course of individual's professional work throughout his/her life in a particular place indicated by a promotion path; it is also a professional mobility (horizontal or vertical) which enables achieving higher and higher position in a professional hierarchy and the optimal usage of one's own resources throughout life and work. In such grasp, career and success become indicators of creation of one's own life – one's own development which is based on individual career path.

Career – a path between social inclusion and exclusion

Professional development of a man is closely related to other categories of social life and is a result of physical, mental, emotional, culture and moral development. While analyzing theories of professional development, it is crucial to recognize determinants which influence individual's life decisions connected with choosing a profession, school and job. Making a decision very often requires suitable range of knowledge.

Postmodern world is an existential sphere characterized by unusual degree of life compilation, unprecedented pace of changes, full of inner contradictoriness. Such world gives unrestricted opportunities but it also poses threats. This is a world in which a modern man must function. Many people are not able to cope with excessive social requirements, culture pressure to achieve success, illegibility of social norms, weakening of family bonds or ballast of personal problems.

A modern man is functioning between two spheres – opportunities and limitations; but what is an opportunity for some people may be a blockade for others. On the one hand, something which becomes the most important value, advantage, opportunity, plus, may, on the other hand, become a minus, a factor which blocks functioning and development and leads to helplessness. Such a situation takes place when a person is left alone in a constantly changing social sphere, cannot find his/her place in it, understand it, adapt to it and use it. What is a “plus” (inclusion) may also be a “minus” (exclusion). A man must learn how to function between a “plus” and a “minus,” between social inclusion and exclusion.

Individual career path is some kind of a “route”, a man chooses for his own development. This route is closely connected with work and social development. It is assumed that a route, which is professional work, is one of the basic activities which enables human existence. On average, people work 40 years,

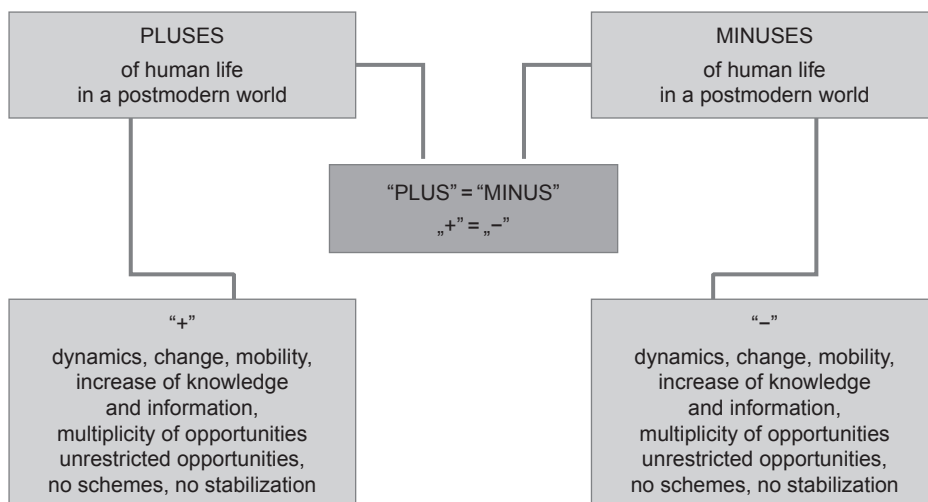


Diagram 1. Pluses and minuses of living in a postmodern world

which means approximately 40 hours a week. This fact indicates that the majority of active life is devoted to professional work. Therefore, decisions connected with the choice of career should be as right as possible because it will lead to high quality of work which, in turn, will bring positive effects and satisfaction for those who perform it.

Conscious choice of the “route” of development requires posing two crucial questions. First, where am I? and then “where am I going/heading?” Not everyone (especially not a young man) is nowadays capable of choosing the right path, posing the above questions and answering them. He needs the support from a professional – an advisor (a career advisor).

Therefore, career counseling becomes a crucial form of support in the world of changes, dynamics, lack of safety, difficult and unpredictable future, where usually young individuals do not know how, with what or simply cannot act on their own. Career counseling in the range of building career paths should mainly focus on building the strategy “do it yourself” (cf. *Raport Młodzi 2011* 2011, p. 29). This strategy enables one to decide independently about one’s own life but it is also connected with responsibility for one’s own lot.

A man, without help, support and “do it yourself” skills becomes a helpless, passive and excluded individual. The goal of career counseling is encompassing a man with mechanisms of “do it yourself” strategy – independent thinking and acting while creating his own life while being supported by an advisor. Strategy of adapting towards independence is an element of “the passport for living”,

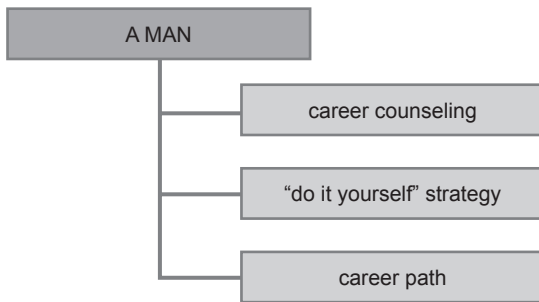


Diagram 2. “Do it yourself” strategy in the process of career counseling

which everyone should have in order to understand oneself and the surrounding reality better and to function in this reality in the present and in the future in a more efficient way.

Taking into account the above assumptions, career counseling may be defined as all the actions whose aim is showing possible ways and directing behaviors. The aim of career counseling is supporting a man in individual development through shaping of rationality, criticism and courage in assessments and choices. A piece of advice becomes an inseparable element of everyday life and the goal of every piece of advice should be support of a person who will be able to take further steps independently. Skillful following one’s own path is becoming an element of social inclusion and prevents exclusions.

Social inclusion is the opposite of social exclusion. It means balancing social differences between people who have access to new knowledge, new skills and competencies and those *excluded* or *threatened by exclusion*. Social inclusion means that people take an active part in social life and integrated social policy focuses on all the actors of social life, uses their potential and is heading towards harmonization of actions in the range of planning, realization and assessment of initiatives and ensures the desired quality of life.

Broadly understood problem of exclusion concerns all the societies and takes a multifaceted form. Social exclusion in the basic understanding means not following casual and socially accepted life path or falling out of it and concerns both individuals and groups.

The key interpretation of this term was enclosed in the National Strategy of Social Integration for Poland: “social exclusion is a situation which prevents or makes it difficult for an individual or group to perform social roles in compliance with the law, using public goods and social infrastructure, gaining resources and income in a proper way” (Narodowa Strategia Integracji Społecznej dla Polski 2003).

Exclusion is connected with a situation in which a man is deprived of opportunities of taking a full part in social life. In modern societies, exclusion does not consist in the lack of particular entitlements but it is connected with the lack of opportunities or skills while taking advantage of them.

Career counseling and creation of "do it yourself" strategy may be an element of balanced social inclusion. S. Murgatroyd defined career counseling as helping particular individuals in overcoming difficulties which they find on the path of their personal development and in optimal stimulation of the sources of individual development. It may be assumed that it is a process which helps individuals in submitting to their own life and accepting it the way it is and, as a result, in achieving maturity through learning how to take responsibility and make decisions. Therefore, career counseling may be understood as a specific form of social inclusion and preventing social exclusion (Murgatroyd 2000).

New areas of competencies in the work of professional advisor

The European Commission determined new basic skills which are crucial while taking an active part in society and economy based on knowledge – on the job market and while working, in a real life and virtual society and also in a democratic system, for an individual with cohesive sense of identity and defined life aspirations (Memorandum on lifelong learning 2000). S.M. Kwiatkowski (2005) defines them as basic skills of a new generation and according to A. Bogaj (2000), they are an element of social competence.

New basic skills include, among others:

- the usage of information technologies,
- effective communication in foreign languages,
- interpersonal skills,
- entrepreneurial attitudes (Memorandum on lifelong learning 2000).

Career counseling is perceived as a profession which requires specific and numerous skills and competencies which must be constantly improved and the high level of personal activity as well as experience and emotional maturity of an advisor.

While analyzing basic competencies in career counseling, one can enumerate the following skills:

- searching for information and processing them,
- efficient teamwork and ability to cooperate with others,
- functioning in more and more complex organizations and ability to formulate problems and look for solutions,

- suitable reaction in unpredicted, non-standard, new situations,
- efficient organization of one's own work and acting on one's own, setting oneself new goals and priorities,
- organization of the work of others, marking out suitable directions, negotiation of goals, management of means, deciding and looking for solutions and analyzing and control over obtained results (Wilsz 2009).

New quality of career counseling to a large extent depend on a career advisor, a subject who is responsible for creating it and shaping others to it. Changing social reality resulted in the need for a new type of an advisor: a specialist with high qualifications and professional competencies, shaped ethical stance and social and life experience; an individual who is ready for changes and challenges. It is important that an advisor should provoke actions and motivations for a lifelong learning, development and understanding of the surrounding reality of a person who learns how to be independent. The effective actions of an advisor should focus on the culture and the society of the future and shape individual and group active attitudes.

The key competencies of a professional/career advisor in line with the European standards are, among others:

- competencies in the area of the usage of information,
- competencies in the area of individual and group career counseling,
- competencies in using tools,
- competencies of working in nets,
- competencies in the area of the job market (domestic and European),
- advisory competencies in the area of education and training,
- competencies in the area of mentorial and coaching activities (Noworol 2006).

Competencies in the area of the usage of information. Modern information technologies (ICT) provide us with more and more information. Nowadays, it is possible to obtain such amount of information and an average man is not only unable to understand and process them but also familiarize with them. Therefore, the skill of an effective usage of information is one of the key competencies because with no access to information, there is no advisory process. An advisor should be competent in obtaining, choosing and using information (processing, distributing) in the areas of education, job market, employment processes in particular European countries.

Competencies in the area of individual and group career counseling. These basic forms of working with a client are widely used in advisory work but the metho-

dology in different countries often emphasizes different advisory ways and methods. Therefore, advisors working in Europe should be aware of the variety of actions in the area of multiculturalism and should be able to use universal, transnational methods and methodologies which take into account for example methods of constructing individual plans of actions.

Competences in using tools. Testing and assessment are among the most important and most difficult aspects of the advisor's job. An advisor should be able to use various psychometric tests and then analyze and interpret their results. The indicated problem in this area is the insufficient number of professional tools, especially psychometric test used while diagnosing a client. There is also the need for training in getting the entitlement to use suitable tools and becoming proficient in using them.

Competencies of working in nets. The knowledge of how to work in the e-space and using it for cooperation among advisors and for the work with a person who needs to be supported is nowadays one of the most basic competencies of any advisor. However, there may still be observed the lack of access to various specialist nets and another issue which needs addressing is the need for training and implementing new nets to the advisory work.

Advisory competencies on the European job market. Issues connected with the European job market seem to be, in the opinion of advisors working in Europe, one of the most important components of advisory competencies. There is a need for cyclic trainings and an easier access to training materials.

Advisory competencies in the area of education and training. These competencies are complex. On the one hand, they are connected with competencies of obtaining and using information about educational systems in other countries in the European Union; on the other hand, they embrace educational skills of advisors and their knowledge about such themes as transparency of education or professional titles.

Competencies in the area of mentorial and coaching activities. The mentioned competencies to a large extent interpenetrate and complement each other. A contemporary career advisor must be someone between a mentor and a coach. He/she should have competencies of both professions and use them skillfully in his/her advisory work. Nowadays, a mentor is someone with highly developed competencies, trustworthy, who is, similarly to a master, sets an example of behavior to be followed. We often use this expression while mentioning someone who had a great influence on our life, was an inspiration and support. A mentor is someone who has theoretical and practical knowledge,

formal education and life experience which crystallizes into life wisdom. It is an experienced person who wants to share his/her knowledge with someone not that experienced in a relation characterized by mutual trust. Mentors are people who through their own work and actions help others use their own potential (Parsloe 2002; Noworol, Kwiatkowski, Sirojć 2006; Wilczyńska, Nowak, Kućka, Sawicka, Sztajerwald 2013).

A coach is a specialist who helps an individual in finding a good way of achieving a success, who uses skills, life and professional experience, techniques, tools and other people to do so. The work of a coach is based on subjective, partner relation and mutual trust. It consists in observing a person at work, self-esteem, feedback and planning new strategies of actions. A professional coach should stimulate development in a suitable direction – the direction which would enable discovering hidden skills, opportunities and goals. The role of a coach is helping an individual in discovering his/her own potential and making him/her realize that everything is up to him/her. The aim of coaching should be making a person who is there to be supported realize that he/she has a choice and can choose different ways of behavior and directions of actions. D. Clutterbuck (Clutterbuck and Megginson 1999) claims that coaching may and should be perceived as an element of mentoring which is much wider because it involves, apart from training of particular competencies, also inspiration, discovering of one's own potential and development of self-awareness.

The presented analysis has become an attempt of defining a new, valid and detailed balance of advisor's competencies, where the independence of thinking and actions is promoted, as well as the assumption that the work is future-oriented and means some kind of responsibility for the present and future generations and their capabilities of coping with life. The new perception of competencies of professional advisor which embraces domestic and European market perspective are numerous: encompassing an individual with social skills: communicative, interpersonal, adaptive, enterprising, the ones connected with mobility, and the ability of looking for a suitable job, creating individual forms of employment or creating individual career paths and paths of development.

Conclusion

Contemporary career counseling embraces services and actions which should be connected with managing the development of a client and help individuals of any age and in any phase of their life in making educational, training and job choices. A new understanding of counselling, apart from the process

character of actions, also emphasizes an active part of a person who looks for advice. Counselling should be treated as a common and continuously available service for even wider range of target audience.

Life and work in a society based on knowledge means that individuals must be active and internally motivated to achieve professional and personal development. The main function of contemporary career counseling is accompanying individuals in their lives, increasing their self-awareness, motivation, providing them with suitable information and helping them in making choices. Therefore, active initiatives are so crucial – it is important to meet these people halfway and not only wait for them to come and ask for advice.

REFERENCES

- Bańka A. (2006). *Psychologiczne doradztwo karier*. Poznań: Wyd. Stowarzyszenie Psychologia i Architektura.
- Bauman Z. (2004). *Płynna nowoczesność*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Beck U. (2002). *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Warszawa: Wydawnictwo „Scholar”.
- Bogaj A. (2000). *Kształcenie ogólne. Między tradycją a nowoczesnością*. Warszawa: Wyd. IBE.
- Brannon L. (2002). *Psychologia rodzaju*. Gdańsk: Gdańskie Wyd. Psychologiczne.
- Clutterbuck D., Megginson D. (1999). *Mentoring Executives and Directors*, Butterworth, London: Wyd. Chartered Institute of Personnel & Development.
- Council Resolution on Better Integrating Lifelong Guidance into Lifelong Learning Strategies. (2008). Brussels: Publishing House European Commission.
- Delors J. (1998). *Edukacja jest w niej ukryty skarb*. Warszawa: Wyd. Stowarzyszenie Oświatowców Polskich.
- Drabik-Podgórną V. (2005). *Innowacja edukacyjna w poradnictwie zawodowym. Aplikacja rozwiązań francuskich*. Kraków: Wydawnictwo „Impuls”.
- Galkowski J.W. (1980). *Praca i człowiek. Próba filozoficznej analizy pracy*. Warszawa: Wyd. PAX.
- Giddens A. (2006). *Ramy późnej nowoczesności*. In: Jasińska-Kania A. (ed.): *Współczesne teorie socjologiczne*, Warszawa: Wydawnictwo „Scholar”.
- Guidance Throughout Life in Europe. (2004). Brussels: Publishing House European Commission.
- Kargulowa A. (2009). *Poradownictwo – kontynuacja dyskursu*. Warszawa: PWN.
- Kargulowa A. (2010). *O teorii i praktyce poradnictwa*. Warszawa: Wyd. PWN.
- Karney J. E. (2007). *Psychopedagogika pracy*. Warszawa: Wyd. Akademickie „Żak”.
- Karwala S. (2007). *Model mentoringu we współczesnej szkole wyższej*. Nowy Sącz: Wyd. Wyższej Szkoły Biznesu w Nowym Sączu.

- Kopaliński W. (1989). *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*. Warszawa: Wyd. PWN.
- Krause E. (2012). *Planowanie rozwoju kariery zawodowej przez studentów. Między wyobrażeniami a strategiami*. Bydgoszcz: Wyd. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Krause E. (2012). *Rozwój kariery zawodowej studentów. Konteksty i dokonania*. Bydgoszcz: Wyd. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Kwiatkowski S.M., Sirojć Z. (2006). *Edukacja dla rynku pracy. Problemy poradnictwa zawodowego*. Warszawa: Wyd. Ochotnicze Hufce Pracy, Komenda Główna.
- Kwiatkowski S.M. (2005). *Kwalifikacje zawodowe na współczesnym rynku pracy*. Warszawa: Wyd. IBE.
- Memorandum of Lifelong Learning* (2000). Brussels: Publishing House European Commission.
- Murgatroyd S. (2000). *Poradnictwo i pomoc*. Poznań: Wyd. Zys i S-ka.
- Narodowa Strategia Integracji Społecznej dla Polski* (2003). <http://www.mpips.gov.pl/aktualnosci-wszystkie/art,5537,4540,narodowa-strategia-integracji-spolecznej.html>. Dostęp: 19.05.2015.
- Nowacki T.W. (2004). *Leksykon pedagogiki pracy*. Radom: Wyd. ITE-PIB.
- Noworol C. (2006). *Profil zawodowy eurodoradcy XXI wieku*. In: Kwiatkowski S.M., Sirojć Z. (ed.): *Edukacja dla rynku pracy. Problemy poradnictwa zawodowego*. Warszawa: Wyd. Ochotnicze Hufce Pracy, Komenda Główna.
- Parsloe E., Wray M. (2002). *Trener i mentor*. Kraków: Wyd. Wolters Kluwer.
- Parzęcki R. (2003). *Plany edukacyjno-zawodowe młodzieży w stadium eksploracji. Zamierzenia. Wybory. Realia*. Włocławek: Wyd. WSHE we Włocławku.
- Paszkowska-Rogacz A. (2009). *Doradztwo zawodowe. Wybrane metody badań*. Warszawa: Wyd. Difin.
- Paszkowska-Rogacz A. (2010). *Parents as Career Counsellors of Their Children. Training for Parents*. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing.
- Pereświet-Sołtan A. (2006). *Rola doradcy zawodowego w świecie ponowoczesnym*. In: Kwiatkowski S.M., Sirojć Z. (ed.): *Edukacja dla rynku pracy. Problemy poradnictwa zawodowego*. Warszawa: Wyd. Ochotnicze Hufce Pracy, Komenda Główna.
- Raport (2015). *Network for Innovation in Career Guidance and Counselling, in Europe*. NICE.
- Raport Młodzi 2011*. (2011). Warszawa: Wyd. Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.
- Raport Polityka Całocięciowego Poradnictwa Zawodowego: aktualne działania. Lifelong Guidance Policie: Work in Progress*. (2011). Warszawa: Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Departament Rynku Pracy.
- Rokicka E. (1995). *Wzory karier kierowniczych w gospodarce państwowej*. Łódź: Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego.
- Thierry D. (1994). *Zatrudnienie i kompetencje w procesach zmian*, tłum. H. Belżecka, M. Egeman. Warszawa: Wyd. Poltext.

- Vaughan K., O'Neil P. (2010). *Report Career Education Networks and Communities of Practice. A Report from the School-Communities Strand of the Education Employment Linkages Project*. New Zealand: Published on behalf of the EEL Research Programme.
- Watson M., Nota L. and McMahon M. (2015). *Child Career Development: Present and Future Trends*. "International Journal for Educational and Vocational Guidance" no. 15.
- Watts A., Sultana R. (2005). *Podręcznik wdrażania nowoczesnego poradnictwa karier*. Warszawa: Wyd. polskie KG OHP, OECD i UE.
- Wilcz J. (2009). *Teoria pracy. Implikacje dla pedagogiki pracy*. Kraków: Wydawnictwo „Impuls”.
- Wilczyńska M., Nowak M., Kućka J., Sawicka J., Sztajerwald K. (2013). *Moc coachingu. Poznaj narzędzia rozwijające umiejętności i kompetencje osobiste*. Gliwice: Wyd. Helion.
- Wołk Z. (2009). *Kultura pracy, etyka i kariera zawodowa*. Radom: Wyd. ITE-PIB.
- Shea G. (1992). *Mentoring: A Guide to the Basics*. London: Wyd. Kogan Page.
- Szczepański M.S. (1992). *Pokusy nowoczesności*. Katowice: Wyd. Amp.
- Szumigraj M. (2011). *Poradnictwo kariery*. Warszawa: Wyd. Oficyna Wydawnicza Łośgraf.

SUMMARY

A new component in the educational process, increasing the individual adaptive capabilities (also for young people) is the portfolio of information, skills and competences related to creating individual carrier paths. This process should be supported by a specialist called Career Advisor. The new quality in the counselling process largely depends on the advisor that is the subject who is to create it and to shape others to reach it. The changing social reality gave rise to the demand for a new advisor type – for a specialist with high professional qualifications and competences, firm ethics as well as social and general experience, ready for changes and challenges. The advisor should trigger activity and motivation for independent actions and life-long learning, thus supporting human development and understanding the surrounding reality. His or her actions should be projected into the culture and society of the future and into shaping pro-active attitudes. The objective of this work is e.g. to present the multiplicity of career aspects against the contemporary social conditions that is the “world of advantages and disadvantages”. The career advisor should be the key specialist helping young people to understand today’s social and market reality. His/her new competences in working with young people should help the individual create abilities to find one’s place and function in the world today and in the future. This work is an attempt at presenting the new role of the career advisor as a “mentor” introducing an individual

into the career path or the road between social inclusion and exclusion which is related to assuming responsibility for one's own development and fate.

KEY WORDS: career, career advisor, competences, advisor's competences, career path, social inclusion, social exclusion.

STRESZCZENIE

Nowym elementem w procesie edukacji zwiększającym możliwości adaptacyjne jednostki (w tym młodego człowieka) jest pakiet wiedzy, umiejętności i kompetencji w zakresie tworzenia indywidualnych ścieżek kariery, a specjalistą wspomagającym ten proces powinien być doradca zawodowy/doradca kariery. Nowa jakość w procesie poradniczym w znaczącym stopniu uzależniona jest od osoby doradcy, czyli podmiotu, który ma ją tworzyć i kształtować do niej innych. Zmieniająca się rzeczywistość społeczna zrodziła potrzebę nowego typu doradcy – specjalisty z wysokimi kwalifikacjami i kompetencjami zawodowymi, ukształtowaną postawą etyczną oraz doświadczeniem społeczno-życiowym, gotowego na zmiany i wyzwania. Ważne jest, by wyzwał aktywność i motywację do samodzielności działania oraz kształcenia ustawicznego, a przez to wspomagał rozwój człowieka i rozumienie otaczającej rzeczywistości. Jego działanie powinno być skierowane na kulturę i społeczeństwo przyszłości oraz kształtowanie postaw aktywnościowych. Celem niniejszej pracy jest m.in. przedstawienie wieloaspektowości kariery na tle współczesnych uwarunkowań społecznych, czyli tak zwanego „świata plusów i minusów”. Kluczowym specjalistą pomagającym młodemu człowiekowi zrozumieć współczesne realia społeczno-rynkowe powinien być doradca zawodowy/doradca kariery. Jego nowe kompetencje w pracy z młodym człowiekiem powinny pomóc jednostce w kreowaniu umiejętności odnalezienia się i funkcjonowania w obecnym świecie i w przyszłości. Niniejsza praca jest próbą pokazania nowej roli doradcy zawodowego/doradcy kariery, jako „mentora” wprowadzającego jednostkę na ścieżkę kariery czyli drogę między włączeniem a wykluczeniem społecznym (inkluzyjną a ekskluzyjną), z czym wiąże się branie odpowiedzialności za własny rozwój i los.

SŁOWA KLUCZOWE: kariera, doradca zawodowy, kompetencje, kompetencje doradcy, ścieżka kariery, włączenie społeczne, wykluczenie społeczne.

MAŁGORZATA KRAWCZYK-BLICHARSKA – Jan Kochanowski University in Kielce
e-mail: goskk@o2.pl

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 11.02.2015

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 30.06.2015

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 1.07.2015

sprawozdania i opinie

Recenzje

Mirosław Grusiewicz, *Wkład czasopisma „Wychowanie Muzyczne” w rozwój praktyki i teorii powszechnej edukacji muzycznej w Polsce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej – Stowarzyszenie Nauczycieli Muzyki, Lublin 2015, ss. 696

„Wychowanie Muzyczne” jest ogólnopolskim periodykiem zajmującym się problemami powszechnej edukacji muzycznej. Stanowi kontynuację takich czasopism jak: „Śpiew w Szkole” (1957–1966) i „Wychowanie Muzyczne w Szkole” (1967–2010). Od kilku lat redaktorem naczelnym „Wychowania Muzycznego” jest Mirosław Grusiewicz, który podjął się trudu określenia wkładu dwumiesięcznika w rozwój praktyki i teorii powszechnej edukacji muzycznej w wielowymiarowej monografii pedagogicznej opartej na metodach jakościowych i ilościowych. Oprócz przedstawienia funkcjonowania czasopisma w latach 1957–2013 (geneza i rozwój, zmiany treści i struktury, redaktorzy, wydawcy) dokonano oceny jego zawartości merytorycznej w kontekście całokształtu działalności i poglądów autorów w nim publikujących, na tle sytuacji społeczno-kulturalnej i przemian edukacyjnych w kraju. Dokonano kwerendy archiwów, akt i dokumentów, które wzbogaciły analizę źródłową „Wychowania Muzycznego”. Porównanie zawartości czasopisma w różnych okresach jego ukazywania się pozwoliło na odzwierciedlenie stanu powszechnej edukacji muzycznej w Polsce oraz towarzyszących przemian społecznych, kulturalnych i oświatowych.

Książka liczy z aneksem (zawierającym ważne dane źródłowe) 696 stron. Składa się ze wstępu, ośmiu rozdziałów oraz podsumowania w języku angielskim, bibliografii i indeksu nazwisk. W rozdziale pierwszym przedstawiono założenia metodologiczne i porządkujące pracę, wyjaśniając charakter opracowania, cele, podjęte problemy i hipotezy. Przybliżono bibliograficzno-abstraktową bazę danych czasopisma oraz teaurus edukacji muzycznej, który ułatwia analizę merytoryczną zawartości czasopism (składa się z 285 słów kluczowych). Baza skupia cały skatalogowany dorobek czasopisma (3998 artykułów oraz ponad 2000 utworów muzycznych), które ukazały się do 2013 roku.

Drugi rozdział składa się z dwóch części. Pierwsza dotyczy czasopiśmiennictwa pedagogiczno-muzycznego w Polsce na przestrzeni lat. Druga została poświęcona analizie edukacji muzycznej w latach 1957–2013 z wyodrębnieniem sześciu okresów wyznaczanych przez kolejne systemowe i programowe reformy, jakie przeprowadzono w edukacji muzycznej.

Trzeci rozdział poświęcono charakterystyce „Wychowania Muzycznego”. Ukazano osoby i instytucje tworzące czasopismo. Przedstawiono strukturę wewnętrzną periodyku, jego działy, specyfikę, osoby związane z wydawnictwem (pion redakcyjny, organy nadzoru i doradztwa, pion techniczno-organizacyjny).

W rozdziale czwartym scharakteryzowano autorów publikujących w czasopiśmie. Oprócz informacji ogólnych przedstawiono grono redaktorów, współpracowników i ludzi piszących teksty, będących przedstawicielami różnych środowisk muzycznych w Polsce, a także za granicą.

Rozdział piąty przybliży artykuły zamieszczone na łamach czasopisma pod kątem treści merytorycznych i poruszanej problematyki. Autor dokonał analizy gatunków tekstów oraz omówił kilka wybranych zagadnień dotyczących m.in. podstaw teoretycznych pedagogiki muzycznej, metodyki szkolnych zajęć czy też edukacyjnych kontekstów muzyki ludowej, popularnej, artystycznej, wykorzystania nowych technologii w edukacji muzycznej oraz kształcenia nauczycieli w Polsce i na świecie. Tym zagadnieniom poświęcono dużo miejsca w „Wychowaniu Muzycznym”. Zebrany materiał został uporządkowany według podziału na artykuły: teoretyczno-badawcze, metodyczne, informacyjne i opiniotwórcze.

W rozdziale szóstym przedstawiono analizę ilościową i jakościową materiałów muzycznych zawartych w dodatkach muzycznych, będących integralną częścią każdego periodyku.

Siódmy rozdział stanowi analizę opinii czytelników i współpracowników czasopisma w zakresie oddziaływania periodyku na rozwój muzycznej myśli pedagogicznej. Autor pokusił się o sprawdzenie, jak często i jakie artykuły pochodzące z czasopisma są cytowane w wydawanych w Polsce książkach związanych z edukacją muzyczną.

W ostatnim, ósmym, rozdziale dokonano podsumowania całości materiału i poruszanych zagadnień związanych z wkładem czasopisma w rozwój praktyki i teorii edukacji muzycznej w Polsce.

Książka Mirosława Grusiewicza stanowi gruntowne kompendium wiedzy o powszechnej edukacji muzycznej. Istotna wartość publikacji tkwi w ukazywaniu związku między przemianami w strukturze czasopisma a przeobrażeniami w powszechnej edukacji muzycznej. Czasopismo przez lata pełniło ważną

funkcję informacyjną, obrazującą wydarzenia związane z edukacją muzyczną w kraju i na świecie. Należy podkreślić szczególną rolę tekstów problemowych, które ukazywały się na łamach periodyku. Publikujący autorzy poszukiwali nowych rozwiązań metodycznych, organizacyjnych, dostosowując je do realiów społecznych i kulturowych. Dotyczyły one celów nauczania, treści związanych z metodami, formami organizacyjnymi, nowoczesnymi technologiami, ustosunkowaniem do popkultury. Zarówno teksty popularnonaukowe, jak i publicystyczne miały ogromne znaczenie i były szeroko komentowane, podtrzymując dyskusję dotyczącą spraw najistotniejszych dla edukacji muzycznej, kształtując jednocześnie opinie środowiska dydaktycznego. Autor książki podkreśla niezmiernie ważną rolę i otwartość „Wychowania Muzycznego” na prezentowanie nowości i tworzenie forum dyskusyjnego wokół periodyku jako ośrodka opiniotwórczo-doradczego.

Mirosław Grusiewicz wykazał się niezwykle dojrzałością pedagogiczną i muzyczną oraz samodzielnością wywodów. Zaletą publikacji jest przemyślana metodologia poparta rzetelnymi badaniami. Przedstawiając bogaty materiał z zakresu powszechnej edukacji muzycznej, oświaty, twórczości muzycznej dla dzieci i młodzieży, przygotował monografię będącą źródłem wiedzy i rodzajem podręcznika dla nauczycieli, studentów, badaczy poszukujących rozwiązań w zakresie poprawy stanu powszechnej edukacji muzycznej, będącej ważnym ogniwem edukacji estetycznej.

EWA PARKITA – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
e-mail: ewa.parkita@ujk.edu.pl

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 20.06.2015

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 1.07.2015

Anna Wileczek, Iwona Możdżonek, *Szkolna (nie)komunikacja. Bariery w dyskursie wczesnoszkolnym*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2015, ss. 140

Publikacja Anny Wileczek i Iwony Możdżonek *Szkolna (nie)komunikacja. Bariery w dyskursie wczesnoszkolnym* znakomicie wpisuje się we współczesne tendencje w nowoczesnej edukacji, które sukces sprawdzają nie tyle do transferu wiedzy, ile do wspólnego jej konstruowania na fundamencie fortunnej i dobrze zorganizowanej komunikacji interpersonalnej. Autorki podjęły inicjatywę upowszechnienia tych zagadnień, analizując obszar komunikacyjnych doświadczeń podmiotów szkolnego dyskursu: nauczyciela i ucznia (uczniów, klasy). Z tego względu opracowanie kieleckich badaczek jest cenną książką zarówno dla środowiska naukowego, jak i nauczycielskiego oraz studenckiego, wartą popularyzacji ze względu na zawarte w niej rozważania teoretyczne, a także cenne wnioski empiryczne weryfikujące dotychczasowe ustalenia. To opracowanie niewątpliwie zainspiruje nauczycieli i pedagogów do głębokich refleksji i konkretnych działań wpływających na jakość zawodowego rozwoju i budujących prawidłowe relacje: mistrz – uczeń.

Publikacja odnosząca się do trzech zakresów: języka – komunikacji – edukacji wczesnoszkolnej, wpisuje się w nurt lingwistyki edukacyjnej i cechuje się przejrzystą, logiczną i spójną strukturą, w którą wkomponowano istotne przesłanie uświadamiające, że prawidłowa, skuteczna komunikacja przebiegająca w obszarze procesu lekcyjnego jest istotnym elementem sukcesu edukacyjnego zarówno w przypadku nauczyciela, jak i ucznia.

W *Szkolnej (nie)komunikacji* autorki przeanalizowały liczne akty mowy, składające się na dyskurs wczesnoszkolny, realizowane podczas jednostki lekcyjnej, zwróciły uwagę na jakość (w tym etykę) komunikowania, na sprawne i poprawne porozumiewanie się przy realizacji norm oraz strategii komunikatu werbalnego i pozawerbalnego, odpowiednie

kompetencje komunikacyjne nauczycieli i uczniów czy jakość kontaktu interpersonalnego, a nawet czynniki społeczno-kulturowe.

Recenzowana praca wychodzi od charakterystyki podstawowych pojęć związanych z opisywaniem najważniejszych procesów i zjawisk w obrębie dyskursu szkolnego. Pierwszy rozdział porusza zagadnienia „Języka w szkolnych interakcjach, czyli meandrów komunikacji” jako „backgroundu” dla badania barier komunikacyjnych, ich przyczyn i skutków. Kolejny rozdział podejmuje kwestie dyskursu jako współdziałania edukacyjnego w wielu obszarach: „Dyskurs wczesnoszkolny. Transmisja, rozumienie i (nie)porozumienie”. Godny uwagi jest tu problem barier komunikacyjnych, destruktywnie wpływających na jakość owego dyskursu i prowadzących do porażki. Bariery, na które składają się nie tylko niefortunne komunikaty, ale także pozawerbalne gry, takie jak np. unikanie, ignorowanie, uciekanie od problemów rozmówcy, obwinianie, osądzanie, ocenianie, decydowanie za innych, niedostosowanie formy przekazu do odbiorcy, blokady mimiczne i pantomimiczne, dysfunkcje psychospołeczne, mogą hamować aktywność, kreatywność i umiejętność samodzielnego rozwiązywania zadań przez uczniów, powodując ich wycofanie zarówno komunikacyjne, jak i poznawcze.

Zasadnicza linia wyводу wzbogacona została o część badawczą w zakresie aspektów zapewniających oraz utrudniających zrozumienie i porozumienie w realiach szkolnych. Modelowo zastosowana metodologia integrująca pedagogikę i lingwistykę potwierdza wartość warsztatu naukowego auterek. Kwestie metodologiczne, związane z badaniem zakłóceń w dyskursie wczesnoszkolnym, oraz wyniki przeprowadzonych badań na uczniach i nauczycielach wczesnej edukacji zostały zawarte w rozdziale „Co nam przeszkadza od początku? Bariery komunikacji wczesnoszkolnej w rekonesansie badawczym”. W celu zdiagnozowania owych przeszkód przeprowadzono sondaż wśród uczniów klas 1–3 i nauczycieli nauczania początkowego. Według auterek „zestawienie punktu widzenia uczniów i nauczycieli wydaje się cenne poznawczo i kulturowo. Dostarcza bowiem nauczycielom (i w ogóle dorosłym) wiedzy na temat dziecięcego postrzegania i odczuwania kłopotów komunikacyjnych w szkole i w środowisku społecznym. Owa wiedza, mamy nadzieję, pozwoli na takie aranżowanie i prowadzenie szkolnych interakcji komunikacyjnych, które będą owocne i satysfakcjonujące dla wszystkich podmiotów edukacyjnych” (s. 12).

Temu celowi mogą posłużyć również przykłady zabaw interpersonalnych i scenariusze różnych interakcji komunikacyjnych zaprezentowane w ostatniej części książki („»Mosty zamiast murów«. Uczniowskie ćwiczenia dobrej komunikacji”). Są one nastawione na skuteczne omijanie przeszkód i budowanie

komunikacyjnych mostów nie tylko w szkole, ale też w codziennych relacjach komunikacyjnych z dziećmi. Wskazane ćwiczenia można wykorzystać podczas różnych zajęć, nie zabierają wiele czasu, ale pozwalają uatrakcyjnić proces edukacyjny, zbudować dobre relacje w grupie, wprowadzić przyjazną atmosferę współpracy. Warto czynić to także z pamięcią, że: „Sposób, w jaki mówimy do naszych dzieci, staje się ich wewnętrznym głosem” (Peggy O’Mary).

AGNIESZKA MIERNIK – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
e-mail: agnieszka.miernik@ujk.edu.pl

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 20.06.2015

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 1.07.2015

Beata Górnicka, *Metodyka pracy opiekuńczo-wychowawczej – wybrane zagadnienia. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2015, ss. 293

Problematyka metodyki pracy opiekuńczo-wychowawczej podejmowana jest w literaturze przedmiotu w kontekście funkcjonowania konkretnej placówki, np. świetlicy, internatu, szkoły. Niewiele jest natomiast opracowań dotyczących teoretyczno-praktycznych obszarów metodyki z uwzględnieniem egzemplifikacji pracy opiekuna-wychowawcy. Brak jest publikacji na temat całościowego obrazu tych zagadnień, w tym prawnych podstaw działalności opiekuńczo-wychowawczej, które wpływają na codzienne funkcjonowanie dzieci. Recenzowana praca podejmuje ten problem z punktu widzenia pedagoga społecznego. Ma ona bowiem charakter podręcznika akademickiego.

Obraz metodyki z uwzględnieniem roli opiekuna rysuje się w opracowaniu Beaty Górnickiej pt. *Metodyka pracy opiekuńczo-wychowawczej*, wydanej nakładem Uniwersytetu Opolskiego w 2015 roku. Sama autorka zajmuje się metodyką, stąd jej rozważania mają nie tylko wymiar teoretyczny, ale również praktyczny.

Publikacja podzielona jest na trzy części, zebrane w osiem rozdziałów. Pierwszą pt. „Teoretyczne i prawne podstawy działalności opiekuńczo-wychowawczej” stanowią trzy rozdziały obejmujące problematykę opieki i wychowania dzieci i młodzieży, które z różnych przyczyn nie wychowują się w naturalnym środowisku rodzinnym. Tytuły poszczególnych rozdziałów są następujące: „Teoretyczne i prawne podstawy działalności opiekuńczo-wychowawczej”, „Metodyka pracy opiekuńczo-wychowawczej”, „Zasady, metody i formy pracy opiekuńczo-wychowawczej”. Warto zwrócić uwagę, że w pierwszej części wnikliwie zobrazowane zostały aktualne tendencje w działalności opiekuńczo-wychowawczej wobec dzieci i młodzieży oraz obowiązujące w Polsce regulacje prawne systemu opieki i wychowania.

Druga część opracowania dotyczy zagadnień związanych z codzienną praktyką opieki oraz wychowania dzieci i młodzieży w placówkach opie-

kuńczo-wychowawczych. Podobnie jak część pierwsza, ta także zawiera w swej konstrukcji trzy rozdziały: „Organizacja pracy w placówkach opiekuńczo-wychowawczych”, „Podopieczny-wychowanek w placówce opiekuńczo-wychowawczej” oraz „Opiekun-wychowawca w placówce opiekuńczo-wychowawczej”. Cała druga część monografii napisana jest zgodnie z założeniami orientacji humanistycznej, z naciskiem na podmiotowe traktowanie dzieci i młodzieży.

Trzecia część pracy to krótka analiza wybranych zagadnień, ważnych dla pracujących zawodowo z dziećmi i młodzieżą, ukazująca formalny charakter tej pracy. W konstrukcji tejże części znajdują się dwa rozdziały, ściśle ze sobą korespondujące, gdyż ostatni, ósmy, rozdział to wskazania programowe przedmiotu: metodyka pracy opiekuńczo-wychowawczej, z autorskim pomysłem tzw. Teczki posagowej, czyli konkretnych przykładów w zakresie oceny socjometrycznej sytuacji społecznej w grupie wychowawczej, propozycje rozkładu dnia i konspektów zajęć.

Przydatne dla czytelnika mogą okazać się zamieszczony na końcu każdego rozdziału zestaw pytań kontrolno-sprawdzających oraz obszerna bibliografia.

Reasumując, można stwierdzić, że recenzowana praca jest przydatnym narzędziem w pracy nauczycieli, wychowawców, opiekunów, którzy mogą ją traktować jako inspirację do własnych poczynań.

Dzięki przemyślanej konstrukcji treści czytelnik/student ma możliwość przeanalizowania różnych kwestii, ale też lepszego zrozumienia własnego warsztatu. Zebrane przez autorkę różne scenariusze zajęć mogą być swobodnie wykorzystane w praktyce opiekuńczo-wychowawczej.

Książka jest syntetycznym zbiorem najważniejszych zagadnień metodycznych. Stanowi propozycję kompleksowo ujmującą treści i jednocześnie przyczynia się do kształtowania zarówno umiejętności społecznych, jak i intelektualnych studentów pedagogiki.

Niezwykłym walorem podręcznika jest jego uniwersalność, gdyż może on być pomocny nie tylko dla studentów i początkujących pedagogów, ale również dla zawodowo czynnych opiekunów i wychowawców.

Opracowanie jest przydatne zarówno z uwagi na dobrze opisaną część teoretyczną, jak i wskazówki dla praktyki pedagogicznej.

Książka w moim przekonaniu może być pomocna w lepszym kreowaniu własnego warsztatu pracy opiekuna/wychowawcy i w rozwiązywaniu konkretnych problemów wychowawczych.

Wszystkich zainteresowanych problematyką metodyki opiekuńczo-wychowawczej zachęcam do lektury.

PAULINA FORMA – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
e-mail: paulina.forma@ujk.edu.pl

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 20.06.2015

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 1.07.2015



Druk i oprawa
Wydawnictwo UJK