sukces
jako
zjawisko edukacyjne

vol. I

redakcja
Monika Humeniuk
Iwona Paszenda
Wiktor Żłobicki

Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego
Wrocław 2017

Redakcja	Monika Humeniuk Iwona Paszenda Wiktor Żłobicki
Recenzja	dr hab. Mirosław Kowalski, prof. Uniwersytetu Zielonogórskiego
Korekta językowa	Anna Lubińska
Projekt okładki	Korneliusz Gorczyca Hanna Włoch
DTP	Hanna Włoch

ISBN 978-83-62618-25-5

© Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego
Wrocław 2017

Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego
ul. Dawida 1, 50-527 Wrocław
tel. 71 367 32 12, biblioteka.iped@uwr.edu.pl

Spis treści

Wstęp 7

Część I
Sukces w ujęciu interdyscyplinarnym

Rafał Włodarczyk
Sukces w edukacji. Między mitem a utopią 13

Iwona Paszenda
Sukces w życiu codziennym 25

Grażyna Lubowicka
Sukces a praca. Uznanie społeczne a uznanie siebie 41

Edyta Obodyńska
Zdrowie jako podstawowy potencjał jednostki w osiąganiu sukcesów
i samorealizacji oraz zachowania je warunkujące 71

Grażyna Kempa
Edukacyjne stymulatory sukcesu kobiet opieki medycznej w Drugiej Rzeczypospolitej
(na przykładzie Górnego Śląska) 82

Anna Maria Chyła (Kucharska)
Szkolnictwo chrześcijańskie w Polsce – sukces czy porażka? 98

Część II
Sukces w edukacji akademickiej

Daria Hejwosz-Gromkowska
Oszukiwanie w przestrzeni akademickiej. O sukcesie „przedsiębiorstw" sprzedających
prace dyplomowe i porażce świata akademickiego 113

Anna Sladek
Wizje sukcesu edukacyjnego w szkole wyższej. Rozważania w perspektywie
paradygmatów edukacyjnych 129

Edyta Nieduziak
Studenckie definiowanie sukcesu 145

Iwona Zychowicz
Sukces w opinii studentów Politechniki Koszalińskiej 154

Ilona Zakowicz, Justyna Sochacka
Grywalizacja – sposób wspomagania motywacji studentów do osiągania sukcesów edukacyjnych? 165

Izabela Chmiel, Maciej Górkiewicz, Elżbieta Kopyt
Dojrzałość psychiczna i społeczna oraz nastawienie wychowanków na skuteczne działanie jako miara sukcesu edukacyjnego 179

Część III
Sukces w pracy nauczyciela

Wiktor Żłobicki
Szkolne ocenianie zachowania uczniów a trywializacja sukcesu w wychowaniu 189

Irena Przybylska
Praca emocjonalna nauczyciela w koncepcji kulturowej Arlie Hochschild – (nowy) wymiar sukcesu pedagogicznego nauczyciela 200

Bożena Majerek
Styl pracy nauczycieli w szkołach o zróżnicowanej edukacyjnej wartości dodanej 214

Sabina Koczoń-Zurek
Poczucie sukcesu jako czynnik podtrzymujący rozwój zawodowy nauczyciela 226

Jan Šťáva, Gabriela Věchtová
Praca z uczniem zdolnym w czeskiej szkole 239

Część IV
Sukces w karierze zawodowej

Małgorzata Bednarska
Społeczny nacisk na sukces zawodowy w odbiorze młodych dorosłych 251

Izabella Kust
Sukces firmy a zaangażowanie pracodawców w rozwój ich pracowników 262

Joanna Michalak-Dawidziuk
Rozwój zawodowy pracownika podstawą sukcesu innowacyjnej firmy 274

Danuta Wiśniewska
Sukces w wymiarze jednostkowym i jako efekt współpracy z innymi, czyli o potrzebie wsparcia społecznego 286

Wstęp

Współczesna edukacja jawi się jako przestrzeń wielu krzyżujących się dyskursów, a w ich ramach – zróżnicowanych celów, narracji, interesów i głosów. Jest to przestrzeń bardzo skomplikowana i „gęsta" znaczeniowo – pedagogicznie, psychologicznie, filozoficznie, aksjologicznie i ekonomicznie. Skutkiem tego także kategoria sukcesu w edukacji staje się problematyczna i wymyka się jednoznacznej konotacji.

Sposób rozumienia i myślenia o sukcesie jako zjawisku edukacyjnym winien uwzględniać skomplikowanie kontekstu odniesień oraz sieć złożonych zależności pomiędzy edukacją a kulturą, społeczeństwem, gospodarką i państwem. Pojęcie sukcesu jako zjawiska edukacyjnego będzie inaczej rozumiane w świetle zasad polityki oświatowej związanej z myśleniem ekonomicznym, konkurencyjnością i prawami wolnego rynku, inaczej zaś w świetle edukacji humanistycznej, czy – na co zwraca uwagę wielu badaczy – humanitarnej, zorientowanej na wrażliwość społeczną, kulturę pedagogiczną i etyczność działań edukacyjnych. Ponadto problematyczność ta dotyczyć może kryterium subiektywności i obiektywności w rozumieniu i interpretowaniu tego pojęcia. Tego, czy miarą sukcesu edukacyjnego jest osiągnięcie zewnętrznych wobec podmiotu, tzw. obiektywnych, standardów, czy też realizacja jego własnych, uwewnętrznionych celów i zamierzeń, doświadczana jako źródło autentycznej satysfakcji, niezależnie od statusu, jaki jest im nadawany przez instancje wobec podmiotu zewnętrzne.

Czym innym może być zatem subiektywne doświadczanie sukcesu jednostki, a czym innym kategoria sukcesu definiowanego przez instytucję bądź politykę edukacyjną, w jakiej jednostka ta partycypuje. Jeszcze innego rodzaju horyzont refleksji nad problematyką sukcesu w edukacji wyznacza przestrzeń formalnych i nieformalnych instytucji edukacyjnych, ze swoimi jawnymi i niejawnymi strategiami zarządzania sukcesem, nierzadko realizowanymi kosztem uprzedmiotowienia uczestników procesu edukacyjnego, takimi jak parametryzacja standardów jakości kształcenia, nauczanie według określonego klucza, doskonalenie kadr i edukatorów, rozumiane raczej w kategoriach rozwijania

ich kompetencji technicznych, aniżeli moralnych. Możemy zaryzykować tezę o instrumentalizacji edukacji wyrażającej się w dążeniu do maksymalnej efektywności w możliwie najkrótszym czasie, kosztem dbałości o harmonijny rozwój jednostki i jej zdolności do samodzielnego i krytycznego myślenia. Takie sprzeczności, opozycje i dychotomie kreślą nieunikniony, złożony kontekst dla refleksji nad problemem sukcesu w edukacji, będącym tematem tej książki.

W niniejszym tomie chcemy zaprezentować teksty z obszaru teorii i praktyki edukacyjnej, w różny sposób mierzące się z kategorią sukcesu. Publikacja ta, adresowana do profesjonalnych badaczy edukacji, słuchaczy studiów doktoranckich i studentów pedagogiki, składa się z siedmiu części. W pierwszej z nich, zatytułowanej *Sukces w ujęciu interdyscyplinarnym*, znajdują się teksty, które podejmują następujące zagadnienia: pojęcia sukcesu w edukacji szkolnej, połączone z problematyką utopii pedagogicznej, sukces w życiu codziennym, znaczenie sukcesu dla jednostki oraz uwarunkowania form kształcenia polskich dziewcząt i kobiet w zakresie opieki medycznej w latach międzywojennych stymulujące ich sukces zawodowy w czasie II wojny światowej i początkach czasów PRL. Tę część pracy zamyka przegląd szkolnictwa chrześcijańskiego w Polsce po 1989 roku w kontekście jego sukcesów i porażek.

Część druga, *Sukces w edukacji akademickiej,* zawiera rozważania nad nieuczciwymi zachowaniami przy opracowywaniu prac dyplomowych w środowisku akademickim, sukcesem w wymiarze edukacji akademickiej z perspektywy nauczyciela akademickiego i studenta w kontekście różnych paradygmatów edukacyjnych, studenckim definiowaniem sukcesu, wykorzystaniem zjawiska grywalizacji w edukacji akademickiej jako sposobu wspomagania motywacji studentów do osiągania sukcesów edukacyjnych, a także oceną osiągnięć wychowawczych uwzględniającą dojrzałość psychiczną i społeczną wychowanków, rozumianą jako miara sukcesu edukacyjnego.

Sukcesowi w pracy nauczyciela poświęcono część trzecią (*Sukces w pracy nauczyciela*), którą tworzą teksty na temat istoty sukcesu wychowawczego w szkołach, problemu (nie)obecności w nich emocji, stylów pracy nauczycieli, poczucia sukcesu pojmowanego jako czynnik podtrzymujący rozwój zawodowy nauczyciela, diagnozowania potrzeb edukacyjnych uczniów zdolnych oraz kwalifikacji i kompetencji diagnostycznych nauczycieli w czeskiej szkole.

Do problematyki sukcesu nawiązuje także część czwarta, *Sukces w karierze zawodowej*. Znajdują się w niej opracowania autorów, którzy koncentrują swoją uwagę na zjawisku sukcesu zawodowego i rodzinnego w biografiach menedżerów, zmaganiach z rzeczywistością sukcesu w odbiorze młodych dorosłych, problematyce podnoszenia kwalifikacji pracowników jako podstawie sukcesu zawodowego, uwarunkowaniach subiektywnego przeżywania „życiowego sukcesu" i potrzebie wsparcia społecznego, którego brak może przyczynić się do wielu negatywnych konsekwencji natury zdrowotnej.

W piątej części książki, zatytułowanej *Sukces w wymiarze kulturowym, edukacyjnym i wychowawczym,* rozważane są następujące zagadnienia: sukces i porażka w kontekście aktywności sportowej siedmiolatka, sukces w teorii i praktyce edukacyjnej, zaangażowanie rodziców w wychowanie dziecka jako klucz do sukcesu wychowawczego, działania ukierunkowane na osiągnięcie sukcesu życiowego podopiecznych SOS Wioski Dziecięcej, doświadczenia rodziców uzdolnionych dzieci w procesie wspierania ich edukacyjnych sukcesów oraz starość w kulturze późnej nowoczesności.

Część szósta, *Sukces w środowisku szkolnym i przedszkolnym,* zawiera artykuły poświęcone etnicznym uwarunkowaniom sukcesu edukacyjnego w szkolnictwie Alaski i Arktycznej Kanady, pedagogicznym uwarunkowaniom szkolnych sukcesów uczniów, psychologicznym aspektom sukcesu i rywalizacji, sukcesowi w edukacji muzycznej oraz roli przedszkola w kreowaniu sukcesu w edukacji.

Publikację zamyka część siódma, dotycząca sukcesu w środowisku osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Autorzy artykułów zamieszczonych w tym rozdziale odnoszą się do zagadnień: motywowania uczniów zdolnych do osiągania sukcesu edukacyjnego, dylematów edukacji matematycznej ucznia niepełnosprawnego intelektualnie w stopniu lekkim w kontekście sukcesu edukacyjnego, poczucia kontroli jako determinanty sukcesu edukacyjnego uczniów z trudnościami szkolnymi, znaczenia integrowania środowisk osadzonych w zakładach karnych z otoczeniem osób niepełnosprawnych jako czynnika warunkującego sukces działań resocjalizacyjnych, kultu sukcesu w kształceniu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz potencjału turyzmu w kreowaniu sukcesu edukacyjnego osób niepełnosprawnych.

Teksty zebrane w prezentowanej monografii ukazują nie tylko cały szereg możliwości, lecz także ograniczenia osiągania sukcesu, akcentując jego wieloaspektowość i skomplikowanie. Mamy nadzieję, że staną się przesłanką do twórczego i owocnego namysłu nad tym wymiarem edukacji.

Monika Humeniuk, Iwona Paszenda, Wiktor Żłobicki

Część I

Sukces
w ujęciu interdyscyplinarnym

Rafał Włodarczyk
Uniwersytet Wrocławski

Sukces w edukacji. Między mitem a utopią

Do sukcesu, podobnie jak do szczęścia, nie można dążyć;
muszą one nadejść, a nadchodzą jedynie jako
niezamierzony efekt uboczny osobistego zaangażowania
w sprawę, która człowieka przerasta, albo jako produkt
uboczny poddania się osobie, która nie jest mną samym.
Viktor Frankl

Sukces w edukacji, jako zamierzony stan spełnienia, to jedna z możliwych postaci utopii, która zwłaszcza od czasów renesansu pozostaje tematem wielu wpływowych i eksponowanych w dziejach kultury zachodniej opowieści. Zazwyczaj, i tak jest również w przypadku utopii pedagogicznych, zgodnie z założeniami gatunku literackiego są to projekty wystarczająco doskonałego społecznego ładu[1]. Oczywiście szerokie jej pojęcie, które zawiera w sobie zjawisko sukcesu edukacyjnego, wybiega poza konwencję gatunkową wyznaczoną tekstem Thomasa More'a. Oczekiwania spełnienia i ich wizje nie są właściwe określonej kulturze czy szczególnej epoce, stanowią temat wyobrażeń budowanych, jak uważał Aleksander Świętochowski, powszechnie i niestrudzenie:

> Utopia jako idealna postać stosunków społecznych – pisał na początku XX wieku – jest najpowszechniejszym pierwiastkiem w świecie ducha. Wchodzi ona w skład wszystkich wierzeń religijnych, teorii moralnych i prawnych, systemów wychowawczych, utworów poetyckich, słowem, wszelkiej wiedzy i twórczości, dającej wzory życia ludzkiego. Niepodobna bowiem wyobrazić sobie ani jednej takiej epoki, ani takiego narodu, ani nawet takiego człowieka, który by nie marzył o jakimś raju na ziemi, który by nie był mniej lub więcej utopistą. Gdzie tylko istnieją – a istnieją zawsze i wszędzie – nędza, krzywda i boleść, tam musi zjawić się rozważanie sposobów usunięcia przyczyn złego. W olbrzymiej skali, która się rozciąga przez całą historię kultury od rojeń dzikiego koczownika do rozmyślań nowoczesnego filozofa, mieści się niezliczona ilość odmian utopii[2].

[1] Zob. D. Halpin, *Utopianism and Education. The Legacy of Thomas More*, [w:] D. Halpin, *Hope and Education. The Role of the Utopian Imagination*, London 2003, s. 45–58; A. Dróżdż, *Mity i utopie pedagogiczne*, Kraków 2000, s. 48–154.

[2] A. Świętochowski, *Utopie w rozwoju historycznym*, Warszawa 1910, s. 7. Cyt. za: J. Szacki, *Spotkania z utopią*, Warszawa 1980, s. 21. Na temat pojęcia i rodzajów utopii

Niniejszy artykuł podejmuje zagadnienie sukcesu w edukacji szkolnej, łącząc je z problematyką utopii obecnej w dwóch mitach pochodzących z pierwszej księgi hebrajskiej Biblii, wygnania Adama i Ewy z ogrodu Eden oraz budowniczych z Babel[3]. Są one nie tyle przedstawieniami utopijnych projektów czy celów, co przede wszystkim opowieściami o ich złożonych losach – filozofiami i krytykami utopii. Zawarte w nim ustalenia i ostateczne wnioski oparte zostały o oryginalne i inspirujące odczytania tych mitów zaproponowane przez dwóch współczesnych intelektualistów – Ericha Fromma i George'a Steinera.

1.

W najstarszej z ksiąg hebrajskiej Biblii znajdziemy dwa fragmenty często przywoływane w dyskusjach dotyczących utopii. Pierwszy z nich (Rdz 2,8–3,24) mówi o zamieszkałym przez Adama i Ewę, przygotowanym przez Boga, ogrodzie Eden położonym przypuszczalnie gdzieś w Babilonii. W jego gęstwinie dane im było, choć jedynie do czasu, zaznać niczym niezmąconego szczęścia, być może wręcz rozkoszy. Jednak utożsamione z rajem ustronie zdaje się mieć niewiele wspólnego z zamorskimi cywilizacjami, których szczegóły odkrywają dla nas od czasów renesansu autorzy zaiste złotych książeczek. Zdaniem Bronisława Baczki:

> Raj i utopie to krainy, które kartografowie świata stworzonego przez wyobraźnię umieszczają w sąsiedztwie. Tymczasem są to zupełnie odmienne miejsca, gdyż ich lokalizacja i ich dzieje różnią się od siebie w kilku zasadniczych punktach[4].

Trudno nie zgodzić się z powyższym stwierdzeniem, mając na uwadze paradygmatyczny dla gatunku literackiego wspomniany tekst More'a z 1516 roku, będący relacją z wyobrażonej podróży, „przy końcu której narrator odkrywa nieznany dotychczas kraj, kraj ten wyróżnia się swoimi instytucjami i staje się przedmiotem szczegółowego opisu"[5]. Utopia to odległa wyspa, funkcjonujący na niej porządek społeczny to świadomy, oparty na projekcie władcy wytwór ludzki, nie tylko w przekonaniu jej mieszkańców o wiele doskonalszy pod względem politycznym, moralnym oraz ogólnego dobrostanu od innych znanych powszechnie

zob. tamże, s. 10–56.

[3] Niektóre z ustaleń i fragmentów interpretacji mitów zawartych w tym artykule zaczerpnąłem ze wcześniejszych swoich publikacji, zob. R. Włodarczyk, *Denominacje mitu wieży Babel. Esej o względnej nietrwałości,* [w:] *W literackich konstelacjach. Księga jubileuszowa dedykowana Profesor Elżbiecie Hurnik*, red. B. Małczyński, J. Warońska, R. Włodarczyk, Częstochowa 2013, s. 251–272; R. Włodarczyk, *Ideologia, utopia, edukacja. Myśl Ericha Fromma jako inspiracja dla pedagogiki współczesnej*, Kraków 2016, s. 177–179.

[4] B. Baczko, *Hiob, mój przyjaciel. Obietnice szczęścia i nieuchronność zła*, Warszawa 2002, s. 81. Zob. tamże, s. 81–154; B. Baczko, *Wyobrażenia społeczne. Szkice o nadziei i pamięci zbiorowej*, Warszawa 1994, s. 72–157.

[5] B. Baczko, *Wyobrażenia społeczne…*, s. 85.

sposobów organizacji wspólnotowego życia. Tymczasem ogród Eden to zakątek przygotowany wysiłkiem samego Boga, zamieszkały przez ukształtowanych Jego staraniem dwoje ludzi, zobowiązanych do przestrzegania przyjętego w nim porządku, niemniej jednak, podobnie jak wspomniana wyspa, odcięty od świata, dający im schronienie, poczucie szczęścia, harmonii i spełnienia.

Drugi fragment (Rdz 11,1–9) mówi o anonimowych nomadach, którzy „podczas swej wędrówki ze wschodu znaleźli dolinę w ziemi Szinar i osiedli tam". Opanowawszy nowątechnologię wypalania cegieł i ich łączenia, postanawiają zbudować miasto oraz wieżę sięgającą szczytem nieba. Z samego tekstu jasno nie wynika, co motywuje budowniczych z Babel do realizacji projektu, być może są to wyobrażenia o przyszłym bezpieczeństwie, dostatku, społecznym ładzie i potędze. Niczym wyspa na morzu, dzięki wysiłkom wspólnoty, w dolinie wyrasta oczekiwany kształt, okazały wytwór ludzkiej pracy. Ostatecznie, jak głosi mit, budowniczowie ponoszą klęskę w wyniku interwencji zaniepokojonego Boga. Podobnie jak mieszkańcy ogrodu Eden muszą opuścić dolinę.

Z samych opowieści niewiele dowiemy się o kształcie ogrodu przygotowanego przez Boga czy miasta i wieży zaprojektowanych przez budowniczych. W obu przykładach akcent przesuwa się z wyobrażeń wyglądu miejsca i narzędzi gwarantujących spełnienie na dzieje utopii. Zasadniczym problemem jest w tym przypadku nie tyle pytanie o kształt, co o nie dość jasne przyczyny i źródła ludzkiego niepowodzenia.

2.

Zdaniem Ericha Fromma mit o pobycie i wygnaniu Adama i Ewy z ogrodu Eden jest opowieścią o nieposłuszeństwie, od którego należy liczyć początek historii ludzkości[6]. Dominująca przez wieki na Zachodzie wykładnia tego fragmentu wspierała tezę, zgodnie z którą posłuszeństwo należy uznać za cnotę, jego przeciwieństwo okazało się bowiemprzyczyną upadku ludzi. Fromm zwraca uwagę, że również w mitologii greckiej „przestępstwo" Prometeusza jest przedstawione jako akt fundacyjny cywilizacji, a tytan „podobnie jak Adam i Ewa, zostaje […] ukarany za swoje nieposłuszeństwo"[7]. Jednak nie tylko do

[6] Zob. E. Fromm, *Disobedience as a Psychological and Moral Problem oraz Prophets and Priests*, [w:] E. Fromm, *On Disobedience and Other Essays*, New York 1981, s. 16–17, 46–48; E. Fromm, *You Shall Be as Gods. A Radical Interpretation of the Old Testament and Its Tradition*, New York 1966, s. 21–22, 57–58, 70–71; E. Fromm, *Zerwać okowy iluzji. Moje spotkanie z myślą Marksa i Freuda*, Poznań 2000, s. 85, 225, 241.

[7] E. Fromm, *Disobedience as a Psychological and Moral Problem*..., s. 17. Zob. E. Fromm, *Prophets and Priests*..., s. 48; E. Fromm, *Zerwać okowy iluzji*..., s. 225.

nich ogranicza się wyrok. Wygnanie z raju, konsekwencje prac budowniczych z Babel to, jak utrzymują egzegeci, dziedziczny rachunek, jaki płacimy za grzechy naszych przodków. Fromm proponuje inne odczytanie. W owych aktach nieposłuszeństwa dostrzega zapowiedź otwierających się przed człowiekiem możliwości, a konsekwencje samowoli pierwszych ludzi komentuje słowami:

> Naruszona została pierwotna harmonia między człowiekiem a naturą. Bóg ogłasza wojnę między mężczyzną a kobietą i wojnę między naturą a człowiekiem. Człowiek oddzielił się od przyrody, stając się jednostką zrobił pierwszy krok w kierunku uczłowieczenia […]. Przekroczenie natury, wyobcowanie się od niej i od drugiej ludzkiej istoty sprawia, że człowiek staje nagi i zawstydzony. Jest sam i jest wolny, lecz zarazem bezsilny i przerażony. Świeżo zdobyta wolność wydaje się mu przekleństwem; uwolnił się ze słodkich więzów raju, lecz nie dość jest wolny, aby rządzić sobą i realizować swoją osobowość[8].

Wygnanie z ogrodu Eden poprzedza scena spożycia przez Adama i Ewę owocu z drzewa poznania, która dla Fromma jest nie tyle sceną upadku ludzi, ile ich przebudzenia i uświadomienia sobie własnej niezależności, a także połączonego z poczuciem bezsilności wyobcowania, które w biblijnym tekście przyjmuje postać zarówno poczucia wstydu z powodu nagości, jak i wypowiedzianego przez Stwórcę wyroku czekających ich trudów oraz cierpień życia. W omawianym micie ich alienacja przedstawiona została jako bolesna, lecz i konieczna; pojawiające się wyzwanie zmiany, które otwiera drogę do możliwego rozwoju, nie jest ukazane jako świadomy wybór, a konsekwencja ludzkiej zdolności do podejmowania decyzji.

Można powiedzieć, że ogród Eden nie stanowi dla ludzi stanu spełnienia, nie daje się bowiem pogodzić z ich niezależnością, co obnaża zarówno jego niedostatki (jest to również częsty zarzut czyniony wobec utopii pisanych według wzoru wyznaczonego dziełem More'a), jak i niedojrzałość mieszkających w nim ludzi. Alienacja, zdaniem Fromma, może zakończyć się dla człowieka upadkiem, lecz również stanowić szansę uświadomienia sobie i doświadczenie własnych potrzeb oraz dojrzenia do ich spełnienia. Niezbędna do tego jest właśnie zdolność nieposłuszeństwa, która pozwala mu opowiedzieć się za swoimi potrzebami i rozwojem w sytuacji, kiedy władza, autorytet czy inne warunki zewnętrzne pozostają z nimi w sprzeczności. Choć w akcie nieposłuszeństwa dostrzega Fromm ważny warunek rozwoju, nie znaczy to, że każdy taki akt jest dla niego oznaką cnoty:

> Jeśli człowiek może być tylko posłuszny i nie może być nieposłuszny, staje się niewolnikiem, jeśli może być jedynie nieposłuszny i nie może być posłuszny,

[8] E. Fromm, *Ucieczka od wolności*, Warszawa 1971, s. 49. W odczytaniu Fromma mit zawiera również symboliczny obraz sytuacji narodzin dziecka, kiedy, niczym raj, opuszcza ono bezpieczne łono matki bez możliwości powrotu. Zob. E. Fromm, *You Shall Be as Gods*..., s. 57–58.

> staje się buntownikiem (nierewolucyjnym) – działa motywowany złością, rozczarowaniem, resentymentem, ale nie w imię przekonań czy zasad[9].

Akt nieposłuszeństwa Adama i Ewy Fromm odczytuje jako zerwanie pierwotnej harmonii z naturą, które będąc wykroczeniem mężczyzny i kobiety poza świat przyrody, inicjuje proces ich indywiduacji, a jednocześnie odsunięcia się od siebie. Daje również początek dziejom ludzkiej niezależności i wolności, w trakcie których ludzie mogą, i powinni, sami odnaleźć odpowiedź na pytania, jak przekroczyć stan alienacji, rozwinąć własne siły, by zrealizować w pełni oraz w zgodzie z naturą i sobą, swoje człowieczeństwo. Autor *Zerwać okowy iluzji* charakteryzuje ich dotychczasowy przebieg:

> Człowiek przez cały czas ewoluował od jednego aktu nieposłuszeństwa do drugiego, nie tylko w tym sensie, że jego d u c h o w y rozwój możliwy był dzięki ludziom, którzy ośmielali się powiedzieć *nie* rozmaitym potęgom tego świata, w imię swego sumienia lub wiary. Tak samo jego rozwój i n t e l e k t u a l n y zależał od zdolności okazania nieposłuszeństwa, nieposłuszeństwa wobec autorytetów, które próbowały zdławić nową myśl, oraz wobec autorytetu z dawien dawna utrwalonych opinii, które uznawały wszelką zmianę za nonsens[10].

A zatem punkt dojścia również jest w jakiejś mierze określony. Zdaniem Fromma wizja czasów mesjańskich, pojawiająca się w księgach prorockich Biblii i rozwijana w piśmiennictwie żydowskim, stanowi symbol i zapowiedź owego spełnienia:

> W profetycznej i rabinicznej literaturze – pisze Fromm – kondycja nowej harmonii, jedności człowieka z naturą nazywana jest *końcem dni* lub *czasem mesjańskim*. Nie jest to stan rzeczy z góry ustalony przez Boga czy zapisany w gwiazdach – do niczego takiego nie dojdzie bez własnego wysiłku człowieka. Czas mesjański jest historyczną odpowiedzią egzystencji człowieka. Może on zniszczyć samego siebie lub też postępować w kierunku zbudowania nowej harmonii. Mesjanizm nie jest przypadkową, ale właściwą, logiczną odpowiedzią człowieka na fakt swego istnienia – alternatywą dla autodestrukcji[11].

Chronologia przedstawionych w Biblii wydarzeń jest zgodna z historiozofią zawartą w myśli Fromma[12]; po wygnaniu z ogrodu Eden, opuszczeniu stanu natury ludzkość weszła na ścieżki ewolucji, której okazałej różnorodności i trudom patronują

[9] E. Fromm, *Disobedience as a…*, s. 18.

[10] E. Fromm, *Zerwać okowy iluzji…*, s. 225–226.

[11] E. Fromm, *You Shall Be…*, s. 71. Zob. także E. Fromm, *Disobedience as a Psychological and Moral Problem...*, s. 17. Fromm stwierdza także: „W raju człowiek wciąż pozostaje jednym z naturą, ale nie dysponuje jeszcze świadomością siebie samego jako istoty od niej różnej i różnej od innych ludzi. Przez akt nieposłuszeństwa człowiek uzyskuje samoświadomość, a świat wyobcowuje się od niego. W toku dziejów, jak głoszą idee proroków, człowiek rozwija swe czysto ludzkie możliwości w tak pełnym stopniu, że ostatecznie osiąga nową postać harmonii z naturą i innymi ludźmi" (E. Fromm, *Zerwać okowy iluzji…*, s. 85–86).

[12] Zob. E. *Fromm, You Shall Be…*, s. 70–124; M. Pekkola, *Prophet of Radicalism. Erich Fromm and the Figurative Constitution of the Crisis of Modernity*, Jyväskylä 2010, s. 53–67.

wizje przyszłego doczesnego, światowego bądź pośmiertnego, spełnienia. Ludzkie nieposłuszeństwo, poprzedzające w przywołanym tu micie opuszczenie ogrodu, nie przekreśla możliwości uzyskania przez człowieka stanu szczęścia i harmonii, przeciwnie – stanowi warunek ich samodzielnego osiągnięcia.

3.

Na przestrzeni wieków redaktorzy Talmudów, Ojcowie Kościoła oraz ich spadkobiercy pochylali się nad opowieścią o budowniczych jako relacją zbrodni i kary, buntu i rozproszenia, siły zjednoczonej wspólnoty i plagi pomieszania języków. Motywy braku pokory, kolejnego upadku ludzi, a także pierwotnej mowy wspólnej Bogu i Adamowi, nieszczęśliwie w Babel utraconej i spajającej ludzkość, oraz wyjątkowego znaczenia uniwersalnego języka przeniknęły do nowożytnej literatury, sztuki i filozofii, inspirując dociekania filologii i lingwistyki[13]. Nie mamy powodów, by nie ufać, że osiedlający się w ziemi Szinar anonimowi nomadzi byli przyzwoitą, demokratyczną wspólnotą i że tylko taka, sprawiedliwa i pojednana, mogła rzucić wyzwanie światu, przyszłości, warunkom egzystencji, niebu czy nieznanemu Bogu. A jednak skrywający oblicze, objawiwszy się w mieście wraz z anonimową grupą, zamierza podjąć pracę nad pomieszaniem języka budowniczych. Nim rozproszą się po całej ziemi i przerwą budowę miasta, przestaną się rozumieć.

Strategia przyjęta przez Boga wobec mieszkańców Babel wydaje się subtelna, w każdym razie tworzy kontrast w zestawieniu z żywiołowymi reakcjami, takimi jak zapisane w sąsiedztwie rozdziału jedenastego zatopienie ziemi nieustającym deszczem czy spopielenie występnych miast Sodomy i Gomory. W opowieści umieszczonej, jakby przez pomyłkę, między dwoma częściami genealogicznego rejestru potomnych Noego, nikt nie ginie. Nie ma mowy o gniewie, niszczeniu, co najwyżej zdumieniu, i nie jest wcale jasne, czy reakcja Boga jest karą czy prewencją. Wiemy z zamieszczonego w pierwszej księdze Biblii tekstu, że rozproszenie jest czymś niepożądanym jedynie z punktu widzenia budowniczych.

W studium *Po wieży* Babel George Steiner broni tezy, że opisane wydarzenia nie sprowadzają na człowieka nieszczęścia: „Nie doszło do zniszczenia ludzkości, lecz wręcz odwrotnie, podtrzymano jej witalność i twórczy charakter poprzez rozproszenie jej pośród wielu języków”[14]. Rozproszenie nie oznacza izolacji.

[13] Zob. P. Cembrzyńska, *Wieża Babel. Nowoczesny projekt porządkowania świata i jego dekonstrukcja*, Kraków 2012; R. Włodarczyk, *Denominacje mitu wieży*…, s. 251–272.

[14] G. Steiner, *Po wieży Babel. Problemy języka i przekładu*, Kraków 2000, s. 324. Przyjęte przez Steinera stanowisko zdaje się korespondować z poglądem średniowiecznego żydowskiego uczonego Abrahama ibn Ezry, który streszcza w swoim komentarzu rabin Byron L. Sherwin: „Bóg rozproszył ludzi, bo gdyby nadal pozostawali skupieni w jednym

Wielojęzyczność wpisana w obszar graniczących i współistniejących ze sobą wspólnot, rozprzestrzeniająca się szlakami przecinającymi ich bogate w mowę terytoria, wymaga pracy przekładu. Zdaniem Steinera tego rodzaju wysiłek buduje człowieka, wzmacnia jego wiedzę, umiejętności i kompetencje przystosowania do zmian i okoliczności, a także odsłania dyspozycję wyobraźni do tworzenia alternatywnych światów[15]. „Nie będzie przesadą twierdzenie – pisze amerykański literacki krytyk – że cywilizacja istnieje, ponieważ nauczyliśmy się przekładać, eliminując wpływ czasu"[16].

Steiner uzależnia akt rozumienia od umiejętności dokonywania translacji; w tym sensie interpretować znaczy dla niego tyle, co przekładać. Wybór odpowiedniego słowa czy frazy na oddanie wyrażenia oryginału jest decyzją związaną z rozumieniem danego wyrażenia w całej jego złożoności i uchwytnym dla tłumacza w danym momencie rozległym horyzoncie jego językowego oraz społecznego kontekstu. Niemożliwe jest powtórzenie, proste przepisanie. Każdy przekład określa sobą indeks podobieństw i różnic, bilans zysków i strat. Jest czymś dodanym, co zaburza źródłową równowagę, zawłaszcza znaczenie. Jego wtargnięcie musi zostać zrekompensowane, a harmonia przywrócona, czego dokonać ma właśnie dzieło tłumacza[17] – dzieło, którego zasadnicze znaczenie sprowadza się do próby zniesienia dystansu i odzyskania bliskości, wglądu, i w ten sposób pozostania wiernym tekstowi.

Literatura, zdaniem amerykańskiego krytyka, jest szczególnym przypadkiem tego hermeneutycznego aktu. Praca przekładu według Steinera to codzienny mechanizm adaptacyjny, wyuczony i uwarunkowany kulturowo, którego sprawność z zasady umyka naszej uwadze:

> Człowiek dokonuje aktu przekładu – twierdzi Steiner – w pełnym sensie tego słowa, kiedy otrzymuje komunikat słowny od każdego innego człowieka. Czas, odległość, zmiana wyglądu lub przyjętych odniesień może ten akt utrudnić. Kiedy stopień trudności jest wystarczająco wysoki, proces przekładu przeobraża się z działania instynktownego w świadomą technikę. Poczucie bliskości z kolei, czy to związane z nienawiścią, czy z miłością, sprzyja zdecydowanemu, niemal natychmiastowemu przekładowi[18].

---

miejscu, byliby bardziej wystawieni na zagrażającą im katastrofę naturalną. Rozproszenie uczyniło ich bezpieczniejszymi" (zob. B. L. Sherwin, *Przesłanie opowiadania o wieży Babel*, Rdz. 11,1–9, [w:] B. L. Sherwin, *We współpracy z Bogiem. Wiara, duchowość i etyka społeczna Żydów*, Kraków 2005, s. 140).

[15] Zob. G. Steiner, *Po wieży Babel*, dz. cyt., s. 99–103, 289–328; G. Steiner, *Rzeczywiste obecności*, Gdańsk 1997, s. 49–52.

[16] G. Steiner, *Po wieży Babel…*, s. 65.

[17] Zob. G. Steiner, *Akt hermeneutyczny*, [w:] G. Steiner, *Po wieży Babel…*, s. 405–554; G. Steiner, *Rzeczywiste obecności…*, s. 10–13.

[18] G. Steiner, *Po wieży Babel…*, s. 85–86. „Przekład jest pod względem formalnym i pragmatycznym obecny implicite w każdym akcie komunikacji, w emisji i recepcji każdego rodzaju znaczenia, czy to w najszerszym sensie semiotycznym, czy w bardziej konkretnych wymianach werbalnych. Zrozumieć oznacza rozszyfrować. To znaczy, że

Napięcia wywołane zaistnieniem międzyjęzykowego pogranicza nie stanowią zatem, jak dowodzi wpływowy eseista, pierwotnego środowiska sztuki tłumaczenia. By móc się o tym przekonać należałoby wyjść poza logikę, zgodnie z którą peryfraza czy metafora w mniejszym stopniu zasługują na postrzeganie w kategoriach translacji niż przekład międzyjęzykowy bądź transmutacja[19]. W podejściu Steinera zaznacza się przeciwna do tej logiki tendencja: „Wydarzenia związane z wieżą Babel nie tyle zainicjowały nigdy nie kończący się trud tłumacza, ile raczej potwierdziły i uzewnętrzniły jego zadania"[20].

Jest to również, co podkreśla autor *Po wieży Babel*, zadanie mierzenia się z innością. Każdy język w swej temporalności posługuje się właściwą sobie topografią pamięci, w odmienny sposób odwzorowuje świat i wyznacza sobą inny zbiór rzeczywistości możliwych, dzięki zdolności do generowania zdań kontrfaktycznych. Ta ostatnia właściwość najmocniej uwyraźnia trudności i wyzwania społecznego pluralizmu, jednak stanowi warunek przetrwania ludzkości:

> Trwamy, trwamy twórczo dzięki naszej zdolności do rzucenia rzeczywistości słowa *nie* dzięki skłonności do budowania fikcji *uinnienia*, do tworzenia wyśnionej lub wymuszonej siłą woli lub oczekiwanej *inności*, w której nasza świadomość przemieszkuje. W tym precyzyjnym sensie element utopijny lub mesjański należy do figur składni[21].

Podobnie jak mitowi o wygnaniu Adama i Ewy z ogrodu Eden również opowieści o porażce budowniczych towarzyszą nagromadzone na przestrzeni wieków, liczne i zróżnicowane, wizje odzyskania w bliżej nieokreślonej przyszłości utraconej niegdyś harmonii. Do jednej z nich, w swym duchu mesjanistycznym, nawiązuje Steiner w zakończeniu książki:

> Kabała, w której problem wieży Babel oraz natury języka zostaje poddany tak stanowczej egzegezie, mówi o dniu odkupienia, kiedy przekład nie będzie już

zasadnicze środki strukturalne i formy wyrazu oraz problemy aktu przekładu są w pełni obecne w aktach mowy, pisania, obrazowego kodowania w obrębie każdego języka. Przekład między różnymi językami stanowi szczególne zastosowanie konfiguracji i modelu zasadniczego dla mowy ludzkiej, nawet jeśli ma ona charakter monoglotyczny" (tamże, s. 15–16). Zob. także G. Steiner, *Gramatyki tworzenia*, Poznań 2004, s. 129–136; R. Włodarczyk, *Hermeneutyka przekładu – zasadniczy wymiar dialogu. Wokół koncepcji George'a Steinera*, [w:] *Pedagogika dialogu. Dialog w teorii i praktyce edukacyjnej*, red. E. Dąbrowa, D. Jankowska, Warszawa 2009, s. 85–94; R. Włodarczyk, *Ideologia, teoria, edukacja…*, s. 31–35.

[19] Roman Jakobson wyróżnił trzy rodzaje przekładu: wewnątrzjęzykowe przeredagowanie, przekład międzyjęzykowy oraz transmutację, czyli przekład intersemiotyczny (zob. R. Jakobson, *O językoznawczych aspektach przekładu*, [w:] *Współczesne teorie przekładu. Antologia*, red. B. Bukowski, M. Heydel, Kraków 2009, s. 43–49). Zob. także G. Steiner, *Po wieży Babel…*, s. 359–361.

[20] Tamże, s. 87. „Wewnątrz języka lub między językami ludzka komunikacja musi oznaczać przekład" (tamże, s. 86–87).

[21] Tamże, s. 18. Zob. także G. Steiner, *Gramatyki tworzenia*..., s. 11–15; G. Steiner, *Wydrążony cud*, „Przegląd Polityczny" 2008, nr 91/92, s. 166–171.

> potrzebny. Wszystkie ludzkie języki powrócą do przejrzystej bezpośredniości tej pierwotnej, zaginionej mowy wspólnej Bogu i Adamowi […]. Nastanie kiedyś dzień, w którym przekład będzie nie tylko niepotrzebny, ale wręcz niewyobrażalny[22].

Wydaje się, że w świadomości budowniczych, mających jeden język i jednakowe pojęcia, rozproszenie było stanem, któremu należało przeciwdziałać. Być może stan ten uniemożliwiał przetrwanie, z pewnością w jego wyniku przerwali oni realizację utopii miasta i wieży, której szczyt miał być w niebie. Ich niepowodzenie na drodze osiągania planowanego spełnienia jest tylko pozorne, umożliwiło bowiem wzbogacanie, wzmacnianie i rozwój. Zdaniem Steinera zarówno przetrwanie, jak i spełnienie możliwe stało się nie tyle pomimo, ile właśnie dzięki pomieszaniu języka oraz rozproszeniu.

***

W kontekście przywołanych mitów szkoła, i szerzej system oświaty, jako instytucja przypomina dzieło anonimowego demiurga, obiecujące w swych założeniach i kształcie osiągnięcie przez jednostkę i społeczeństwo stanu spełnienia. W tym sensie umożliwia ona realizację edukacyjnych utopii. W sytuacji umieszczonych w nim uczniów można dostrzec analogię do opisanego w micie pobytu Adama i Ewy w ogrodzie Eden. Korzystanie z jego narzędzi i udogodnień wyznacza bezpieczną ścieżkę realizacji i spełnienia, zgodną z wpisaną w szkołę wizją, lecz wymaga również podporządkowania, co w myśl odczytanego przez Fromma mitu ogranicza nie tylko niezależność, lecz także świadomość siebie oraz własnego potencjału, do których rozwoju drogę otwiera akt nieposłuszeństwa. Stąd w kontekście zagadnienia sukcesu w edukacji pojawić się może istotne pytanie: czy oparcie się na przewidzianym szkolną wizją projekcie realizacji przybliża uczniów oraz nauczycieli do spełnienia i jest właściwą drogą do osiągnięcia przez nich pełnego rozwoju, czy też przeciwnie – jego podjęcie zuboża, pozbawia ich niezależności, a w konsekwencji świadomości siebie i własnego potencjału? Czy zatem słuszna jest decyzja o nieposłuszeństwie, porzuceniu bezpiecznej, z założenia, harmonii i przejściu przez stan alienacji, co może prowadzić do uzyskania spełnienia bez potrzeby wyrzekania się niezależności warunkującej rozwój? Zagadnienie oporu w edukacji szkolnej jest już od dawna przedmiotem uwagi pedagogiki krytycznej, a odczytanie tytułowego zagadnienia w perspektywie filozofii Fromma stanowi jedynie pewne uzupełnienie. Jeśli etap alienacji jest konieczny, napięcie między wizją spełnienia wpisaną w projekt szkolny a potrzebą niezależności uczniów i nauczycieli może być rozumiane jako bolesne, lecz twórcze. Stan alienacji nie tylko deprawuje;

[22] G. Steiner, *Po wieży Babel…*, s. 633.

dystans wobec instytucjonalnych wizji i miar sukcesu może przyczynić się do wykrystalizowania prywatnych utopii oraz zdeterminować do wzbogacającej świat ich realizacji. Ta nastąpić może jednak, jeśli ufać mitowi, jedynie poza jej granicami. Nie jest to oczywiście pochwała systemu oświaty pomijającego z definicji potrzebę podmiotowego udziału w edukacji uczniów, ich rodziców i nauczycieli, lecz wniosek ważny przy założeniu, że szkoła, podobnie jak w przywołanym micie ogród Eden, była projektowana z myślą o spełnianiu również ich potrzeb i oczekiwań.

Możliwy jest do przyjęcia także pogląd wyrażany przez wielu krytyków nowoczesnej szkoły, zgodnie z którym daleka od doskonałości realizacja utopijnej wizji stanowi niedokończony, czy też osierocony, projekt epoki rewolucji przemysłowej, a być może nawet dowód ukaranej pychy, co przywodzi na myśl analogię do wydarzeń opowiedzianych w drugim z przywołanych mitów. Podobnie jak w przypadku budowniczych z Babel, po początkowym konsensusie i entuzjazmie umożliwiającym modernizację szkoły, nastąpił kryzys zaufania do patronującego wysiłkom reformatorów wspólnego ideału. Konserwatyści, zwolenniczki i zwolennicy feminizmu czy technokraci inaczej wyobrażają sobie obecnie ostateczny kształt oświaty i opisują go innymi językami. Sam zrodzony w nowoczesności projekt zdaje się trwać siłą inercji. Zgodnie z lekturą Steinera, i w tym przypadku niepowodzenie poniesione w drodze do zamierzonego sukcesu może zostać odczytane inaczej niż w duchu rozpaczy. Rozproszenie i oznaka zwątpienia, co do możliwości i misji szkoły, wzmacnia napływem edukatorów alternatywną edukację, w obrębie której utopia pedagogiczna nowoczesności tłumaczona jest na nowe formy zgodne z oczekiwaniami poszczególnych frakcji ideologicznych. Wobec wyzwań zmieniającego się dynamicznie świata taka wymagająca kompetencji translatorskich różnorodność form i wielojęzyczność edukacji umożliwia ludziom przetrwanie oraz nieprzerwany rozwój, a w dalszej konsekwencji reformę samej szkoły. Należy przy tym pamiętać, że, zgodnie z odczytaniem przez Steinera mitu o budowniczych, umiejętność translacji – warunek rozwoju i wyobrażania sobie światów możliwych – kształtuje się w szkole, choć może się uzewnętrznić i zrealizować dopiero poza nią. Jeśli zatem różnorodność umożliwia przetrwanie, wystarczająco dla wszystkich doskonała szkoła, cel modernizacji, mogłaby nas narazić na nieoczekiwany upadek.

Odczytania Fromma i Steinera mitów o wygnaniu Adama i Ewy z ogrodu Eden oraz budowniczych z Babel wnoszą do dyskusji o sukcesie w edukacji, jako jednej z możliwych postaci utopii, dwa istotne zagadnienia: nieposłuszeństwa i przekładu. Oczywiście wymagają one dalszych studiów, niemniej jednak, choć nie sposób z przedstawionej argumentacji wyciągnąć tu ostateczne wnioski, zgodnie z lekturą mitów możemy przyjąć, że kształtowane w szkole umiejętności krytyki i translacji stanowią istotne warunki osiągania tego rodzaju

powodzenia. Niemniej podobnie jak Viktor Frankl w otwierających artykuł słowach, tak Fromm i Steiner zdają się w swych odczytaniach stwierdzać, że spełnienie i sukces mogą nadejść „jedynie jako niezamierzony efekt uboczny".

Bibliografia

Baczko B., *Hiob, mój przyjaciel. Obietnice szczęścia i nieuchronność zła*, przekł. J. Nicikowski, PWN, Warszawa 2002.

Baczko B., *Wyobrażenia społeczne. Szkice o nadziei i pamięci zbiorowej*, PWN, Warszawa 1994.

Cembrzyńska P., *Wieża Babel. Nowoczesny projekt porządkowania świata i jego dekonstrukcja*, Universitas, Kraków 2012.

Dróżdż A., *Mity i utopie pedagogiczne*, Wydaw. Naukowe AP, Kraków 2000.

Fromm E., *On Disobedience and Other Essays*, Seabury Press, New York 1981.

Fromm E., *Ucieczka od wolności*, przekł. O. i A. Ziemilscy, Czytelnik, Warszawa 1971.

Fromm E., *You Shall Be as Gods. A Radical Interpretation of the Old Testament and Its Tradition*, Fawcett Publications, New York 1966.

Fromm E., *Zerwać okowy iluzji. Moje spotkanie z myślą Marksa i Freuda*, przekł. J. Karłowski, Rebis, Poznań 2000.

Halpin D., *Utopianism and Education. The Legacy of Thomas More*, [w:] D. Halpin, *Hope and Education. The Role of the Utopian Imagination*, RoutledgeFalmer, London, New York 2003.

Jakobson R., *O językoznawczych aspektach przekładu*, [w:] *Współczesne teorie przekładu. Antologia*, red. B. Bukowski, M. Heydel, Znak, Kraków 2009.

Pekkola M., *Prophet of Radicalism. Erich Fromm and the Figurative Constitution of the Crisis of Modernity*, University of Jyväskylä, Jyväskylä 2010.

Sherwin B. L., *Przesłanie opowiadania o wieży Babel (Rdz. 11,1–9)*, przekł. W. Chrostowski, [w:] B.L. Sherwin, *We współpracy z Bogiem. Wiara, duchowość i etyka społeczna Żydów*, WAM, Kraków 2005.

Steiner G., *Gramatyki tworzenia*, przekł. J. Łoziński, Zyski S-ka, Poznań 2004.

Steiner G., *Po wieży Babel. Problemy języka i przekładu*, przekł. O. Kubińska, W. Kubiński, Universitas, Kraków 2000.

Steiner G., *Rzeczywiste obecności*, przekł. O. Kubińska, Instytut Kultury, Warszawa 1997.

Steiner G., *Wydrążony cud*, przekł. O. Kubińska, W. Kubiński, „Przegląd Polityczny" 2008, nr 91/92, s. 166–171.

Szacki J., *Spotkania z utopią*, Iskry, Warszawa 1980.

Włodarczyk R., *Denominacje mitu wieży Babel. Esej o względnej nietrwałości*, [w:] *W literackich konstelacjach. Księga jubileuszowa dedykowana Profesor Elżbiecie Hurnik*, red. B. Małczyński, J. Warońska, R. Włodarczyk, Wydaw. Akademii J. Długosza, Częstochowa 2013.

Włodarczyk R., *Hermeneutyka przekładu – zasadniczy wymiar dialogu. Wokół koncepcji George'a Steinera*, [w:] *Pedagogika dialogu. Dialog w teorii i praktyce edukacyjnej*, red. E. Dąbrowa, D. Jankowska, APS, Warszawa 2009.

Włodarczyk R., *Ideologia, teoria, edukacja. Myśl Ericha Fromma jako inspiracja dla pedagogiki współczesnej*, Impuls, Kraków 2016.

Success in education. Between myth and utopia

Abstract: In the article the author connects the issue of success in school education with pedagogical issues utopia. The author analyzes the problems of utopia referring to two myths contained in the Hebrew Bible and its interpretation by Erich Fromm and George Steiner. These are the myth of Adam and Eve's expulsion from the Garden of Eden, and the myth of the builders of Babel. Fromm and Steiner draw attention to two important conditions for the implementation of utopia – disobedience and translation.

Keywords: disobedience, Fromm, myth, Steiner, success in education, translation, utopia

Słowa kluczowe: Fromm, mit, nieposłuszeństwo, przekład, Steiner, sukces w edukacji, utopia

Iwona Paszenda
Uniwersytet Wrocławski

Sukces w życiu codziennym

Nieodłącznym elementem kultury i jedną z naczelnych wartości społecznych, powszechnie obowiązujących i zobowiązujących do podejmowania konkretnych wysiłków, jest sukces. Termin ten bywa różnorodnie interpretowany, co czyni go niezwykle pojemnym i trudnym do jednoznacznego zdefiniowania. Potocznie postrzegany jest jako równorzędny ze zdobyciem czegoś, osiągnięciem zamierzonego celu, zrealizowaniem zamierzeń. Implikuje satysfakcję, szczęście, powodzenie, jego brak jest kojarzony z porażką. Według *Słownika języka polskiego PWN* sukces to „pomyślny wynik jakiegoś przedsięwzięcia, osiągnięcie zamierzonego celu", a także „zdobycie sławy, majątku, wysokiej pozycji"[1]. Z tego powodu wiele osób, nie tylko młodych, uczyniło go treścią i sensem swojego życia, poświęcając dla niego inne wartości – rodzinę, przyjaciół, zdrowie[2].

Scharakteryzowane pokrótce znaczenie sukcesu rodzi chęć i potrzebę szerszego spojrzenia na tę kategorię w wymiarze społecznym i edukacyjnym. Warto wobec tego postawić pytania, czy i jak zmieniał się sposób myślenia o sukcesie, jakie kategorie myślenia o nim są dominujące, jakie konsekwencje niesie przyjęcie określonego sposobu myślenia i jakie następstwa wynikają z tego dla edukacji.

W niniejszym artykule podejmę próbę odpowiedzi na te i inne pytania. W celu uzyskania szerszej perspektywy odwołam się do teoretycznych założeń przebiegu procesów kulturowych sformułowanych przez amerykańskiego filozofa edukacji, Theodore'a Bramelda, czyli do idei podmiotowości oraz koncepcji determinizmu i indeterminizmu.

[1] *Sukces*, [w:] *Słownik języka polskiego PWN*, https://sjp.pwn.pl/sjp/sukces;2576536 [dostęp: 17.07.2014].

[2] Zob. B. Jedlewska, *Pokolenie niewolników sukcesu? O fenomenie sukcesu we współczesnej literaturze i aktualnym wymiarze zjawiska zwanego „wyścigiem szczurów"*, [w:] *Edukacja. Moralność. Sfera publiczna*, red. J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak, Lublin 2007, s. 682–683.

Sposób myślenia o sukcesie w czasach Pokolenia Wielkiej Zmiany i w czasach ponowoczesnych

Analiza literatury ujawnia, że w czasach Pokolenia Wielkiej Zmiany[3], które weszło w dorosłe życie po 1989 roku, jak i w czasach ponowoczesnych, sukces nie był i nie jest stabilnym konstruktem społecznym, zależy bowiem od czynników społecznych, a przede wszystkim od wartości wyznawanych przez dane społeczeństwo. Zjawisko to dobrze ilustrują trzy prądy[4]. Pierwszy z nich ujawnia, że w czasach PRL sukces był zarezerwowany dla sportu, kultury, niekiedy nauki. Nie miał jednak rynkowego charakteru, a poza jego sferą znajdowały się biznes i polityka. Wolność i rozwój rynku przyniosły zmianę – powstały nowe kategorie i działania, w których można było go osiągnąć. Pojawiła się rywalizacja w działach sprzedaży, awans w hierarchicznych ścieżkach korporacji, a także sukces, który dotyczył nie człowieka, lecz firmy. Obecnie tych sfer jest jeszcze więcej. Ludzie ścigają się ze sobą na polu osiągnięć sportowych i pasji, realizacji życiowych ambicji czy dobrobytu rodziny[5]. Uwarunkowania te często wzbudzają wzajemną rywalizację o coraz większą liczbę posiadanych dóbr konsumpcyjnych. Najważniejszym czynnikiem jest satysfakcja płynąca z prestiżu, a nowy samochód, lodówka czy telewizor mają nie tylko służyć człowiekowi, lecz także robić dobre wrażenie na otoczeniu. Z tego też wynika przekonanie wielu osób, że nie wystarczy mieć samochód, lecz musi być on lepszy niż ten posiadany przez sąsiada, nie wystarczy wybudować dom – powinien być on bardziej okazały od innych, urlop należy spędzać w miejscach bardziej atrakcyjnych, niż w tych, w których bywają znajomi, należy posiadać więcej droższych ubrań od kolegów i koleżanek z pracy czy też bliskich[6].

Proceder ten sprzyja powstawaniu zjawiska zwanego sukcesoholizmem[7]. Występuje ono wówczas, gdy człowiek wszelkimi dostępnymi metodami dąży do pozyskania aprobaty ze strony otoczenia. Zazwyczaj ulegają mu dwie kategorie ludzi. Pierwsza z nich to przede wszystkim ci, którzy poprzez sukces próbują nadbudować poczucie własnej wartości. Drugą stanowią osoby, które przez euforię, jaką daje im akceptacja ze strony otoczenia, uzależniają się od sukcesu, dzięki czemu ich organizmy produkują duże ilości adrenaliny. Ta zaś działa jak wewnętrzny narkotyk

[3] Zob. P. Rabiej, O. Janiak, *Ukąszeni wolnością. Portret Pokolenia Wielkiej Zmiany, Projekt Re-definicje*, Thinktank, miesięcznik „Malmen", 2013, http://www.redefinicje.pl/download/TT16_RE_DEFINICJE.pdf [dostęp: 17.07.2014].

[4] Tamże, s. 31.

[5] Tamże.

[6] Zob. B. Więckiewicz, *Konsumpcjonizm jako nowy styl życia współczesnego społeczeństwa polskiego*, [w:] *Przemiany wartości i stylów życia w ponowoczesności*, red. J. Daszykowska, M. Rewera, Warszawa 2010, s. 184.

[7] Zob. B. Pawłowicz, *Uzależnieni od sukcesu*, „Zwierciadło" 2015, nr 5 (2023), s. 123–124.

i uzależnia. W efekcie osoba, która odniosła zbyt duży sukces, nie jest już napędzana swoimi nowymi celami i wizjami, lecz pogonią za wewnętrznym narkotykiem. Sytuacja ta prowadzi do paradoksu – pomimo tego, że jednostka zrealizowała swoje cele, nie wie co ze sobą począć, tak bardzo brakuje jej adrenaliny i euforii, jakie sobie dostarczała, dążąc do sukcesu, że zaczyna się zadręczać.

Uzależnienie od sukcesu to nader często uzależnienie od poklasku[8]. Oklaski i zachwyt dają poczucie wartości, co sprawia, że ludzie pragną aprobaty tylko po to, by zostać dostrzeżonym. Inni zaś za wszelką cenę dążą do zwrócenia na siebie uwagi i zyskania poklasku ze strony audytorium, które jest dla nich autorytetem. Kiedy sukcesoholik traci to audytorium, staje się sarkastyczny i sfrustrowany, co nierzadko odbija się negatywnie na jego bliskich. Przykładowo: dzieci rodziców uzależnionych od sukcesu nagminnie doświadczają zdrady emocjonalnej. Uzależniony rodzic przedkłada własne uzależnienie nad potrzeby dziecka, które wówczas słyszy komunikat: „Praca jest dla mnie najważniejsza, mam szansę awansować, daj mi spokój, wynajmę ci korepetytora, instruktora od tenisa albo zorganizuję kolegę do zabawy, ale ja dla ciebie nie mam dziś czasu”[9]. Potraktowane w taki sposób dziecko czuje się nieważne i porzucone, co negatywnie oddziałuje na jego poczucie wartości.

Ma to swoje dalsze negatywne konsekwencje. Uzależnieniu od sukcesu najczęściej ulegają osoby, które jako dzieci nie otrzymały od otoczenia rzetelnych informacji na temat tego, jak ważne były ich osiągnięcia, a w zamian były niedoceniane, poniżane, przeceniane lub przesadnie chwalone. Obie te skrajności „produkują” perfekcjonistów, którzy nie są w stanie zaakceptować porażki czy niepowodzenia. Czują się zmuszeni zasługiwać na wytęsknioną pochwałę, która zazwyczaj nigdy nie nadchodzi. W dorosłym życiu nawet owacje na stojąco, „noszenie na rękach”, nagrody i dyplomy w ich ocenie nie są zasłużone. Nie ma takiej ilości sukcesów, która ukoiłaby ich wątpliwości co do bycia wartym uznania i miłości, a takie przeświadczenie prowadzi do poczucia osamotnienia[10].

Drugi prąd ilustruje fenomen przejścia od materialnych do niematerialnych miar sukcesu. Proces ten rozpoczął się w początkach lat 90. XX wieku, które – dzięki firmom szkoleniowym i amerykańskiemu modelowi zarządzania – przyniosły renesans terminu *sukces*. W tych czasach awans, którego osiągnięcie w innych krajach zajmowało lata, polskie społeczeństwo zdobywało bardzo szybko. Amerykanie odwiedzający Polskę zwracali uwagę na młody wiek prezesów i dyrektorów zarządzających firmami. U nich podobny sukces najczęściej osiągali ludzie po 50. roku życia, w wyniku ciężkiej i długoletniej pracy.

Nietrudno było ulec magii sukcesu. Jego efekty miały konkretny wymiar – dobre stanowisko, służbowy telefon komórkowy, samochód i kartę kredytową.

[8] Tamże.
[9] Tamże, s. 124.
[10] Tamże.

W życiu prywatnym – mieszkanie, samochód, konsumpcję. Oprócz tych materialnych wyznaczników sukcesu dość szybko ważne stały się także te niematerialne. Badania prowadzone regularnie przez CBOS (w latach 1994–2010) wskazują, że wśród trzech życiowych celów Polaków znajdują się: miłość i przyjaźń, udane życie rodzinne, ciekawa, zgodna z zainteresowaniami praca[11]. Najnowsze analizy ujawniają, że od 2005 roku hierarchia wartości przyjętych przez polskie społeczeństwo pozostaje w miarę stabilna – niezmiennie najważniejsze jest szczęście rodzinne i dobre zdrowie[12]. Sukces i sława zajmują stosunkowo odległe miejsce – wskazuje na nie jedynie 1% badanej populacji[13]. Dla połowy badanych (z Pokolenia Wielkiej Zmiany) zarówno sukces osobisty, jak i zawodowy jest cenny, przy czym wyżej ceniony jest ten pierwszy. Co ciekawe, „wyścig szczurów" jako kategoria zdaje się zanikać. Blisko 80% badanych podkreśla, że nie poświęciłoby niczego dla sukcesu. Dziś nie tylko bogactwem i statusem zawodowym człowiek udowadnia sobie, że potrafi osiągnąć konkretny cel. Obecnie może on doświadczać sukcesu, na przykład, dzięki dobrym projektom, jakie wdraża w życie, a nie pieniądzom i dużej sławie[14].

Ze względu na tę różnorodność człowiek sukcesu stał się istotą złożoną. Dawniej jego miarą były głównie pieniądze, w tym kontekście był on więc utożsamiany z osobą bogatą. Dziś na pytanie, kto z Polaków odniósł sukces można uzyskać różne odpowiedzi: od Marii Skłodowskiej-Curie, przez Adama Małysza, po Dodę. Za ludzi sukcesu uznaje się także tych mniej znanych, niepasujących do potocznej definicji sukcesu, na przykład osoby mające powodzenie w jakiejś wąskiej dziedzinie[15].

Trzeci prąd pozwala odkryć, że w czasach ponowoczesnych bardziej liczy się to, co człowiek sam uważa za sukces, niż jego definicja według innych. Wewnętrzne poczucie jest ważniejsze niż zewnętrzne miary. Badania przeprowadzone w 2012 roku przez ośrodek dialogu i analiz THINKTANK i czasopismo „Malmen" wskazują, że miarą sukcesu jest szczęśliwa rodzina i realizacja własnych pasji. W dalszej kolejności wśród wskazań znalazły się: praca i osiągnięcia zawodowe, zadowolenie z siebie, relacje z otoczeniem, wykształcenie oraz dobra materialne. Na końcu listy pojawiła się popularność i sława[16]. Spostrzeżenia te ujawniają, że ściganie się o sukces, porównywanie z innymi, szukanie punktów odniesienia przestało być aż tak ważne. Takie zachowania są prawdopodobnie wynikiem tego, że presja na osiągnięcie sukcesu była większa w latach 90., niż obecnie. Tę zmianę

[11] Zob. P. Rabiej, O. Janiak, dz. cyt., s. 33.

[12] Zob. Centrum Badania Opinii Społecznej, *Komunikat z badań, BS/111/2013*, Warszawa 2013, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K_111_13.PDF [dostęp: 17.07.2014].

[13] Badania przeprowadzono w lipcu 2013 roku na reprezentatywnej próbie dorosłych mieszkańców Polski (N=1005).

[14] Zob. P. Rabiej, O. Janiak, dz. cyt., s. 32–33.

[15] Tamże, s. 32.

[16] Tamże, s. 34.

zawdzięcza się pokonaniu barier społecznych i klasowych po roku 1989. Z tego powodu wewnętrzne mierniki sukcesu wydają się ważniejsze, niż te zewnętrzne. Należy jednak zaznaczyć, że zewnętrzne miary także ulegają ewolucji. Wciąż pozostają popularne kryteria materialne. Dzięki kulturze masowej do bogactwa i osiągnięć zawodowych doszły także popularność, sława i rozpoznawalność.

Odmienność ludzkiego sposobu myślenia o sukcesie powoduje, że nie można zmierzyć go jedną miarą, gdyż ta jest subiektywna, zmienna. Mimo że każdy rozumie sukces indywidualnie, odnosząc się przy tym do własnych doświadczeń, da się wyróżnić jego dwie kategorie:

1. Sukces jako rozwijanie własnego potencjału, osiągnięcie ambitnego i trudnego celu – jego rezultatem jest poznanie samego siebie, rozwijanie własnych umiejętności, świadomość swojego celu. Chodzi tu o zdobycie tego, czego człowiek pragnie i co jest w jego zasięgu, a zarazem wydaje się trudno dostępne. Miarą tak rozumianego sukcesu jest sprawdzenie swojego wpływu – tego, na ile ma się siłę i umiejętności, by dokonać zmiany rzeczywistości;
2. Sukces jako dążenie do zdobycia wartości rynkowych – uobecnia się w specyficznych aspektach współczesnego życia, na przykład w zjawisku sukcesoholizmu i konsumpcjonizmu. W jego ramach człowiek doświadcza siebie samego jako rzeczy, którą można z powodzeniem wykorzystać na rynku i którą można manipulować. W życiu prywatnym prowadzi to do cierpienia z powodu izolacji i osamotnienia. Wyalienowana jednostka traci wiele z poczucia godności, charakterystycznego dla człowieka nawet w kulturach najbardziej pierwotnych. Przede wszystkim zatraca świadomość własnego *ja*, poczucia siebie jako osobowości unikalnej i niepowtarzalnej.

Wyróżnione kategorie sposobu myślenia o sukcesie ujawniają, że w kulturze działają dwie przeciwstawne siły. Pierwsza pozwala budować własne człowieczeństwo, druga prowadzi człowieka do niszczenia samego siebie. W rezultacie kultura jest generatorem sprzecznych wartości, które są podłożem szeregu napięć i kryzysów w życiu codziennym.

Kultura jako generator sprzecznych wartości – diagnoza Theodore'a Bramelda

O kulturze jako generatorze sprzecznych wartości pisał socjolog edukacji, Theodore Brameld. W swoich pracach krytycznie analizował społeczeństwo

amerykańskie, które wyznaczało standardy zachowań dla innych kultur. Brameld prowadził badania nad kondycją psychiczną człowieka, interesowały go więc ludzkie napięcia, zarówno te wewnętrzne, jak i zewnętrzne, ujawniające się w grupach społecznych z pozycji normatywnych. Pomimo tego, że nie był pedagogiem, z racji swojego wykształcenia przyjmował perspektywę naukową pedagogiki. Diagnozował rzeczywistość społeczną, jak również wyznaczał dla jej rozwoju konkretne cele oraz odnosił się praktycznie do realnych problemów występujących w życiu codziennym[17]. Na podstawie wyników antropologicznych badań nad kondycją kultury amerykańskiej doszedł do wniosku, że znajduje się ona w stanie głębokiego kryzysu. Ważnym przejawem tego kryzysu był pewien rodzaj „schizofrenii" społeczeństwa amerykańskiego, ujawniający się równoczesnym wyznawaniem przez jego członków sprzecznych wartości, czego efektem był szereg napięć w ich codziennym życiu[18]. Występowały one między innymi pomiędzy interesem własnym a interesem społecznym czy między człowiekiem zwracającym się przeciwko sobie a człowiekiem działającym dla własnego dobra[19]. Napięcia te Brameld odczytywał jako kryzys kultury, który jest zakłóceniem orientacji aksjologicznej, cechującej dotąd tę kulturę. To z kolei prowadzi do destabilizacji, czyli zaburzeń w funkcjonowaniu fundamentalnych instytucji, zakłóceń w dziedzinie zwyczajów, praktyk i postaw w obrębie danej kultury. Z tego powodu członkowie tych kultur czują się zaskoczeni, zagubieni, wykorzenieni[20]:

> Dawne przekonania dotyczące tego, co jest dobrym życiem, okazują się dziś nieadekwatne. W rezultacie ludzie stają się coraz bardziej zaniepokojeni, zagubieni i często zaburzeni emocjonalnie – ich dotychczasowy system wartości, do którego się przyzwyczaili, znika im sprzed oczu[21].

Spostrzeżenie to doprowadziło Bramelda do postawienia pytań. Co dzieje się w kulturze, gdy tradycyjna orientacja aksjologiczna się rozpada? Co dzieje się z wysiłkami ludzi chcących zrozumieć i kontrolować właściwe sobie sposoby życia? W odpowiedzi doszedł do wniosku, że ludzie prezentują bardzo różne sposoby reakcji na sytuacje, w których dawne wskazówki dotyczące dobrego życia nie dostarczają ani kierunku, ani celów, których – niezależnie od okoliczności i uwarunkowań kulturowych – potrzebują. Brameld wyodrębnił sześć alternatywnych wzorców reakcji ludzi na kryzys kultury[22]:

---

[17] Zob. H. Zielińska-Kostyło, *Zdrowie – społeczeństwo – edukacja. Koncepcje Ericha Fromma i Theodore'a Bramelda*, „Rocznik Andragogiczny" 2014, nr 21, s. 157–171, http://dx.doi.org/10.12775/RA.2014.011 [dostęp: 17.11.2014].

[18] Zob. T. Brameld, *Edukacja jako siła*, Bydgoszcz 2014, s. 21.

[19] Tamże, s. 23.

[20] Tamże, s. 51.

[21] Tamże, s. 64.

[22] Tamże, s. 65–68.

1. sceptycyzm – jego wyznawcy uważają, że z zastanej kultury nie ma żadnej drogi wyjścia;
2. eklektyzm – filozofia ta zaprzecza możliwości znalezienia odpowiedzi na problemy życiowe, przyjmując tylko jedną perspektywę. Eklektyzm jest otwarty na wiele różnych rodzajów znaczeń. Staje się swego rodzaju intelektualnym oportunizmem, w których każdy może podążać raz za jedną filozofią życia, raz za drugą. Eklektyk może być zadowolony z faktu, że nie musi angażować się w żadną sprawę do końca. Niemniej jednak nie jest on nigdy osobą faktycznie zintegrowaną, brakuje mu wzorców postępowania, które mogłyby nadać sens zarówno własnemu życiu, jak życiu jego środowiska kulturowego;
3. konserwatyzm – to kolejna z możliwych postaw osób żyjących w czasach destabilizacji kultury. Konserwatyści dążą przede wszystkim do zachowania i umocnienia własnego dziedzictwa. Często twierdzą, że zastana przez nich kultura nie jest zła, niemniej ludzie zapomnieli o jej fundamencie i rdzeniu. Należy do nich powrócić, przywołując wzorce historii nowoczesnej. Trzeba walczyć i strzec dziedzictwa kulturowego;
4. regresywizm – przejawia się w stwierdzeniu: „Nie możemy jedynie strzec dziedzictwa kulturowego. Trzeba sięgać znacznie głębiej w przyszłość, aby poznawać najbardziej pierwotne źródła kultury i myśli";
5. liberalizm – to stanowisko, które zdecydowanie sprzeciwia się konserwatyzmowi i regresywizmowi. W tym podejściu odpowiedzią człowieka na kryzys jest podążanie do przodu, ostrożne eksperymentowanie, podejmowanie prób, a następnie modyfikowanie swoich dotychczasowych zwyczajów, postaw i praktyk w obszarze własnego życia. W ramach tego stanowiska ludzie popierają rodzaj rozważnego planowania własnego życia i stopniowego rozwoju;
6. radykalizm – osoby utożsamiające się z ostatnim wzorcem reakcji na kryzys twierdzą, że wymaga on podjęcia wielkich, radykalnych działań i wyznaczania równie wielkiego celu. Należy zatem przebudować cały dotychczasowy system i nadać mu nowy kierunek.

Od radykalnego determinizmu do indeterminizmu. Alternatywne sposoby reakcji człowieka na kryzys kultury

W sposobach reakcji człowieka na kryzys kultury pojawiają się również inne, alternatywne drogi. Są one zależne od tego, czy jednostka jawi się jako podmiot czy przedmiot relacji poznawczej. Wśród wielu poglądów odwołujących się do idei podmiotowości w historii myśli filozoficznej można wyróżnić trzy główne stanowiska[23]. Zgodnie z pierwszym, określanym jako radykalny determinizm lub fatalizm, człowiek nie jest podmiotem „nigdy i w żadnym wymiarze"[24]. Nie może zatem niczego zmienić w swoim życiu. Jednostka jest tu postrzegana jako bierny, sterowany z zewnątrz, pozbawiony odpowiedzialności za własne życie i czyny przedmiot, którym manipulują zewnętrzne siły (natura, przeznaczenie, los).

Stanowisko drugie, zwane determinizmem umiarkowanym lub aktywizmem, przyjmuje pewien margines wolności człowieka, wskazując na jego częściową zależność, lecz już nie całkowitą, jak to ma miejsce w koncepcji radykalnego determinizmu. Zgodnie z ideą determinizmu umiarkowanego jednostka raz bywa podmiotem, a raz przedmiotem zmian, jest do pewnego stopnia wolna wobec pewnych układów sił, a wobec innych – podporządkowana. Musi liczyć się w swym postępowaniu i planowanych zmianach z konkretną rzeczywistością i obiektywnymi faktami, na które nie ma wpływu, jeśli chce skutecznie realizować własne cele. Świadomość istniejących ograniczeń nie przeszkadza jej jednak (a przynajmniej nie powinna) w urzeczywistnianiu aktywnego podejścia do konstruowania własnego życia.

Trzecie stanowisko, określane mianem indeterminizmu czy też woluntaryzmu, wskazuje na całkowitą niezależność człowieka. Zgodnie z tą ideą jest on „zawsze i w każdej sytuacji podmiotem; niezależnie od stopnia osiąganych zamierzeń jemu i tylko jemu przysługuje podmiotowość"[25]. Można zatem postrzegać go jako pozostający pod dominującym wpływem sił wewnętrznych podmiot, który bez względu na działanie czynników zewnętrznych świadomie dąży do określonych celów, będąc odpowiedzialnym za swoje postępowanie. Ma nieograniczoną wolność wyboru i odniesienia się do zachodzących zjawisk, w tym także ich zmiany, choćby poprzez modyfikację swojego nastawienia wobec nich.

Reakcje człowieka na kryzys kultury są związane także z tym, jakie znaczenie nadaje on życiu codziennemu. W naukach społecznych pojęcie życia codziennego występuje jako wymiar przestrzeni społecznej, w której przebywa i porusza się

[23] Zob. J. Lipiec, *Wolność i podmiotowość człowieka*, Kraków 1997, s. 16.
[24] Tamże.
[25] Tamże.

jednostka oraz „jako określenie subiektywnego świata znaczeń i wiedzy o świecie, uzależnionych zmieniającymi się kontekstami społecznymi”[26]. Można zatem uznać, że jest to pewien rodzaj „habitusu, na który składają się sposoby myślenia, czucia i działania obserwowane w postaci praktyk społecznych”[27].

Rozumienie życia codziennego zmieniało się wraz z rozwojem kultury. Dawniej kojarzono je z rutyną, monotonią, nudą. Każdy dzień wynikał z poprzedniego i nadawał zarys następnemu. Dawało to poczucie bezpieczeństwa, pewności w kwestii tego, co nastąpi, a co nastąpić nie może, co czynić, a czego się wystrzegać. W przeszłości „codzienność była wrogiem wszystkiego, co niecodzienne”[28]. W kulturze ponowoczesnej z pojęciem życia codziennego związane są całkowicie odmienne terminy. Z tego co zdarzyło się dziś nie wynika co zdarzy się jutro. Czas „rozsypał się na paciorki epizodów”[29]. Życie codzienne łączy się z niespodziankami, zaskoczeniem, przygodnością. To jedyne doznania, jakie rutynowo, z dnia na dzień się powtarzają[30]. Konstatacja ta wskazuje, że codzienność jest zdominowana różnorodnymi mechanizmami, które są źródłem zupełnie odmiennych światów życia człowieka. Spośród nich można wyodrębnić trzy warianty[31]. W pierwszym codzienność jest „zamknięta w uprzedmiotowiającej opresji, z której nie da się uwolnić, jest ona wówczas często uwikłana w melancholię, resentyment, determinację, swoiście nadmiarową, przesadzającą”, a człowiekiem „rządzi presja beznadziei i mechanizm rezygnacji z podmiotowego przeciwstawiania się jej”[32]. W drugim wariancie mają miejsce:

> […] procesy aktywnego balansowania, równoważenia walki o podtrzymanie minimum równowagi w polu napięć i presji. Wysiłek życia wymaga strategii przetrwania, aktywnego zawierania kompromisów w obliczu nacisku chwili teraźniejszej. Rzeczywistość, w której tkwią ludzie staje się dwoista, rozdarta. Podmiot rozpięty jest między skrajnościami, z którymi może prowadzić jakąś grę. Doraźnie niosącą zmianę i poczucie współudziału w jej stymulowaniu[33].

W ostatnim, trzecim wariancie jednostka otwiera się „na perspektywę, w której codzienność zostaje podporządkowana w dłuższym planie, w której […] odnajduje sens kojarzony z zadaniami dalekimi i z odroczoną gratyfikacją”[34].

---

[26] M. Dzięgielewska, *Teorie życia codziennego – poszukiwanie znaczeń*, [w:] *Edukacja a życie codzienne*, t. 1, red. A. Radziewicz-Winnicki, Katowice 2002, s. 51.

[27] E. Hałas, *Powrót do codzienności? Szkic problematyki socjologii życia codziennego*, [w:] *Barwy codzienności. Analiza socjologiczna*, red. M. Bogunia-Borowska, Warszawa 2009, s. 57.

[28] Z. Bauman, *Niecodzienność nasza codzienna*, [w:] *Barwy codzienności…*, s. 77.

[29] Tamże, s. 78.

[30] Tamże.

[31] Zob. L. Witkowski, *Codzienność i jej pedagogiczne przekleństwa*, [w:] L. Witkowski, *Między pedagogiką, filozofią a kulturą. Studia, eseje, szkice*, t. 3, Warszawa 2007, s. 280–281.

[32] Tamże.

[33] Tamże, s. 281.

[34] Tamże.

Przywołana typizacja codzienności ujawnia, iż z jednej strony jest ona dla człowieka okazją do uczenia się, kontekstem twórczych, satysfakcjonujących działań, sposobem realizacji marzeń i celów, z drugiej zaś – ograniczającą go codziennością, która zawodzi, spycha na margines, skazuje na samotność lub wyklucza.

Konsekwencje wynikające z przyjęcia określonego sposobu myślenia o sukcesie

Zaprezentowane w niniejszym artykule oddziaływanie procesów kulturowych na sposób myślenia o sukcesie skutkuje określonymi konsekwencjami. Jednostka, która sukces identyfikuje z dążeniem do uzyskania wartości rynkowych, a swoje życie konstruuje zgodnie z koncepcją radykalnego determinizmu wraz z wizją codzienności zamkniętej w uprzedmiotowiającej opresji, a także regresywistyczną i konserwatywną postawą, jest skazana na bierność. Takie zachowanie prowadzi do rezygnacji z podmiotowego przeciwstawienia się napięciom i kryzysom kulturowym. Negatywne nastawienie wobec zmian prowadzi ją do wycofania się z kierowania swoim życiem i wyrzeczenia się siebie. Taki sposób postępowania wyzwala poczucie bezradności i lęku. Zjawisko niepokoju egzystencjalnego paraliżuje jej aktywność sprawczą i powoduje zacieśnianie rozwoju. Jednostka jest przekonana, że aktywność nie ma znaczenia dla zmian dokonujących się tak w niej samej, jak i w otoczeniu. Konsekwencją takiej orientacji jest rezygnacja z własnych dążeń i oczekiwań, by spełniać oczekiwania innych osób, poddawać się biegowi wydarzeń, których z punktu widzenia jednostki nie można zmienić ani kontrolować.

Osoba, która – w rozumieniu pojęcia sukcesu – manewruje pomiędzy myśleniem o nim jako o dążeniu do samorozwoju a dążeniu do pozyskania wartości rynkowych, i która swój świat tworzy zgodnie z koncepcją umiarkowanego determinizmu, eklektyzmu oraz z postawą aktywnego balansowania, na polu życiowych napięć i presji, pomimo deklarowanej chęci i gotowości do wprowadzania zmian w swoim życiu nie zawsze decyduje się na ryzyko z tym związane. Taki sposób zachowania, jak wskazuje Margaret S. Archer, jest charakterystyczny dla osobowości człowieka o „pękniętej refleksyjności”[35]. Z mechanizmem tym mamy do czynienia w przypadku jednostek, których wewnętrzna konwersacja nie prowadzi do działania, lecz potęguje

[35] M.S. Archer, *Structure, Agency and the International Conversation*, Cambridge 2003, s. 298. Cyt. za: A. Mrozowicki, *Człowieczeństwo. Struktura i sprawstwo w teorii socjologicznej Margaret S. Archer*, [w:] M.S. Archer, *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*, Kraków 2013, s. XXVIII.

ich dezorientację. Osoby, które nie potrafią dokonywać ciągłej weryfikacji projektów życiowych, stają się „refleksyjnymi przegranymi" globalizacji lub jej ofiarami[36].

Człowiek, który myśli o sukcesie jako o dążeniu do rozwijania własnego potencjału, i który swój świat życia codziennego tworzy zgodnie z koncepcją indeterminizmu oraz liberalizmu i radykalizmu wraz z otwartą perspektywą, w której codzienność zostaje podporządkowana w dłuższym planie, systematycznie kieruje własnym życiem. Docenia znaczenie własnych dążeń i celów oraz walory adekwatnego poznawania siebie i samooceniania. Przyjęcie takiego punktu widzenia umożliwia mu elastyczne przystosowanie się do zmieniającego się świata i świadome zaangażowanie w proces rozwoju osobowego. Na tym etapie przestaje być sterowany zewnętrznie, tzw. zewnątrzsterowny, przejmuje samodzielną odpowiedzialność za kształt własnego człowieczeństwa.

Konkluzje – implikacje dla edukacji

W konkluzji należy zauważyć, że siła oddziaływań procesów kulturowych odsłania jednocześnie wielkość i marność człowieka. Z jednej strony wyzwala w nim postawę „podmiotowości zaangażowanej"[37] – samodzielnie dobierającej „metody", ustalającej „wartości kierunkowe", stawiającej sobie cele, zadania, wymagania, a także starającej się sprostać wyzwaniom świata, w którym przyszło jej żyć i działać. Z drugiej zaś – człowiek racjonalizuje istniejące w społeczeństwie patologie (konsumpcjonizm, sukcesoholizm), sprawiając, że stają się one normą lub wręcz koniecznością. Ta nieprawidłowość powoduje, że rzeczywistość przyjmowana jest bez zastrzeżeń, nie wymaga dodatkowych weryfikacji. W rezultacie człowiek staje się pasywny i identyfikuje się z wartościami rynkowymi. Jest nieustannym konsumentem lub handlarzem. Przekształcił się w towar i traktuje własne życie jako kapitał do zainwestowania z zyskiem. Jeśli mu się powiedzie, to odnosi sukces, jego życie ma sens; jeśli nie – staje się porażką. W efekcie jego poczucie własnej wartości zawiera się w atrakcyjności rynkowej, zależy od czynników zewnętrznych: jego sukcesu, oceny innych. Wynika z tego, że rynek kształtuje charakter człowieka. Ten doświadcza samego

[36] L. Scott, *Refleksyjność i jej sobowtóry: struktura, estetyka, wspólnota*, [w:] U. Beck, A. Giddens, L. Scott, *Modernizacja refleksyjna. Polityka, tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności*, Warszawa 2009, s. 168.

[37] A. Bielik-Robson, *Wstęp. My, romantycy – źródła romantycznego modernizmu Charlesa Taylora*, [w:] Ch. Taylor, *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*, red. T. Gadacz, Warszawa 2001, s. XXI.

siebie nie jako aktywnego zarządcę własnych sił i zamiarów, lecz jako przedmiot zależny od innych zewnętrznych przedmiotów. Człowiek przeistoczony w przedmiot jest pełen niepokoju i lęku, stoi na krawędzi. Nikt nie narzuca mu sensu egzystencji, a on sam nie znajduje odwagi, by przejąć na siebie odpowiedzialność za jej konstruowanie. Jest nieświadomy wagi refleksyjnego sposobu istnienia. Podczas gdy zindywidualizowana kultura życia codziennego wymaga, by w coraz większym zakresie sam dostrzegał, interpretował i zarządzał możliwościami, zagrożeniami i ambiwalencjami pojawiającymi się w jego życiu[38]. Zobowiązanie to wskazuje, iż do lepszego (z)rozumienia świata i siebie potrzebna jest postawa refleksyjna, która dąży do minimalizacji poczucia niepewności[39].

Badacze ujawniają, że codzienność człowieka żyjącego w kulturze ponowoczesnej jest zdominowana bezrefleksyjnością, pozbawiona troski o własne człowieczeństwo[40]. Człowiek nie stawia pytania o sens życia, uznaje je bowiem za bezsensowne, co w efekcie prowadzi do „śmierci człowieczeństwa"[41]. W tym kontekście życie codzienne „jest wyzwaniem pedagogicznym"[42]. Niosąc tyle szans, ile zagrożeń, w centrum uwagi musi stawiać troskę o kompetencje emancypacyjne uczniów[43]. Ich kształtowanie to podstawowe zadanie edukacji pojmowanej jako „ogół działań, procesów i warunków sprzyjających rozwojowi człowieka; gdzie rozwój jest określany jako lepsze rozumienie siebie i swoich relacji ze światem"[44], własnego w nim miejsca, preferowanego stylu życia, poczucia sprawstwa wobec zjawisk zewnętrznych. W tych okolicznościach edukacja jest zobowiązana pomóc człowiekowi w odzyskaniu człowieczeństwa, które znajduje się w niebezpieczeństwie. Ma obowiązek wsparcia go w poszukiwaniach odpowiedzi na trudne pytanie: w jaki sposób żyć mądrze w stanach niepewności, napięć i kryzysów?

Jeśli edukacja ma uczyć człowieka, jak żyć mądrze, to dzisiejszy preferowany i realizowany przez nią model ideologii sukcesu, nie jest już wystarczający. Potrzeba zatem nowych sposobów myślenia o edukacji. Na to

[38] U. Beck, A. Giddens, S. Lash, *Modernizacja refleksyjna. Polityka, tradycja i estetyka w porządku społecznym*, Warszawa 2009, s. 20.

[39] Tamże, s. 154.

[40] Zob. L. Witkowski, dz. cyt., s. 290.

[41] H. Romanowska-Łakomy, *Droga do człowieczeństwa. Usłysz wewnętrzny nakaz bycia człowiekiem*, Kraków 2001, s. 15–16. Zob. też M.S. Archer, *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*, Kraków 2013, s. 5.

[42] L. Witkowski, dz. cyt., s. 288. Zob. też M.J. Szymański, *Problematyka codzienności w badaniach pedagogicznych i społecznych*, [w:] *Codzienność szkoły. Uczeń*, red. E. Bochno, I. Nowosad. M.J. Szymański, Kraków 2014; I. Orzelska, *W stronę pedagogiki istotnej egzystencjalnie. Życie i jego trudności z energią duchową jako wyzwanie pedagogiczne rezyduów tożsamości*, Kraków 2014.

[43] L. Witkowski, dz. cyt., s. 290.

[44] T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, Warszawa 2008, s. 467.

zapotrzebowanie odpowiedział Theodore Brameld, który w swojej refleksji filozoficznej wypracował nowatorską koncepcję edukacji znaną jako rekonstrukcjonizm społeczny. Przyjmując, że edukacja jest najważniejszym medium zmiany społecznej, rozwinął nowy sposób myślenia o niej. Jego zdaniem tradycyjna edukacja jest zbyt transmisyjna. Znieczuleni przez edukację, nie rozumiemy swojej kultury, swojego życia w ich bieżącym, problematycznym funkcjonowaniu. Trwamy w kulturze jako nadanej i zadanej do dostosowania się, bez możliwości jej zmieniania. Rekonstrukcjonizm przekonuje, że kultura jest żywym tworem. Spostrzeżenie to otwiera drogę do refleksji, daje poczucie możliwości wpływu na nią. Brameld podkreśla, że rekonstruowanie jakiegokolwiek elementu współczesnej kultury musi dokonywać się na drodze demokratycznych procedur i powszechnie akceptowanych zasada życia społecznego[45].

Przy takich przesłankach realizacja zmiany społecznej wymaga odpowiedniego dostosowania programu nauczania w szkołach[46]. Przede wszystkim większość uczniów musi nauczyć się korzystania z metod naukowych o wiele bardziej efektywnie niż robiła to dotychczas. Do tej pory większość młodych ludzi nie przyswaja sobie we właściwy sposób metod nauk przyrodniczych. Młodzi ludzie, co najwyżej, uczą się czegoś, co nazywa się naukami przyrodniczymi, poprzez przyswajanie sobie formuł, prawd, zasad i równań. Nie uczą się tej metody jako uniwersalnego sposobu analizowania problemów wynikających z doświadczenia. Jeśli zaś to robią, odnoszą ją do wąskiego wycinka rzeczywistości, traktowanego jako coś wyizolowanego. W rezultacie wielu młodych ludzi kończy szkoły średnie i uczelnie, przyswajając sobie metodę naukową jedynie połowicznie. Dlatego też w praktyce edukacyjnej nauczyciele powinni pomagać młodym ludziom zrozumieć, jak należy korzystać z metod naukowych nie tylko w odniesieniu do nauk przyrodniczych, lecz także do życia osobistego i społecznego[47]. Szkoła powinna stać się ośrodkiem, w którym nieustannie podejmowane są doświadczenia; gdzie dzieci uczą się od pierwszych lat myśleć i działać naukowo, nie tylko na polu fizyki czy biologii, lecz przede wszystkim na polach wszelkich relacji międzyludzkich. Problem polega na tym, że większość ludzi nie wie, jak myśleć i działać naukowo w odniesieniu do rozwiązywania problemów ludzkich. Wielu przedstawicieli pogrążonej w kryzysie kultury nie wie, w co wierzyć, a także co jest dobre, pożądane, celowe. Stoją oni w obliczu tak wielu sprzecznych wyborów, że często tracą pewność, co robić. Poszukiwanie nowych, mocnych wartości i ich zaprezentowanie uczącym się, uczenie jak żyć, to jeden z priorytetów edukacji. Życie człowieka musi bowiem być ukierunkowane i mieć jasno wytyczone cele.

[45] H. Zielińska-Kostyło, dz. cyt., s. 170.
[46] T. Brameld, dz. cyt., s. 105.
[47] Tamże.

W tym kontekście głównym zadaniem edukacji jest sformułowanie, zastosowanie w praktyce, zweryfikowanie tego rodzaju celów oraz szukanie orientacji aksjologicznej. Wymóg ten jest zasadny o tyle, że świat był i jest podzielony na zwalczające się obozy, które większość swojej energii poświęcają na podtrzymywanie nienawiści między sobą oraz dążenie do wzajemnego wyniszczenia. Te antywartości często są w codziennym życiu bardziej widoczne niż wartości miłości, współpracy i twórczości. W tym kontekście kolejnym ważnym celem edukacji jest ćwiczenie procedur demokratycznej orientacji aksjologicznej. Jest to orientacja, w ramach której człowiek wierzy w siebie, w swoją zdolność decydowania o własnym życiu oraz w możliwość kierowania sobą w relacjach z innymi ludźmi. Demokratyczna orientacja aksjologiczna sprowadza się do głębokiego przekonania, że zwykli ludzie posiadają więcej zdrowego rozsądku i właściwego osądu tego co jest dla nich dobre, niż ktokolwiek inny. Jeśli nauczyciele nie wykształcą w sobie głębokiego zaufania do tej społecznej samorealizacji większości ludzi, to nie może być mowy o tym, że zdołają zaakceptować demokrację[48].

Należy jednakże pamiętać, że ludzka racjonalność ma swoje ograniczenia, dlatego człowiekowi potrzebne jest wsparcie i właściwe przygotowanie przez zabiegi edukacyjne. Otwarta pozostaje kwestia oceny i analizy, czy współczesna szkoła wpisuje w proces edukacyjny i kształcenie na różnych poziomach troskę o nabywanie kompetencji egzystencjalnych oraz troskę o przygotowanie do życia codziennego, a także to czy i w jakim stopniu nauczyciele są otwarci i gotowi na przyjęcie tak szeroko zakreślonych zadań.

Bibliografia

Bauman Z., *Niecodzienność nasza codzienna*, [w:] *Barwy codzienności. Analiza socjologiczna*, red. M. Bogunia-Borowska, Scholar, Warszawa 2009.

Beck U., Giddens A., Lash S., *Modernizacja refleksyjna. Polityka, tradycja i estetyka w porządku społecznym*, przekł. J. Konieczny, PWN, Warszawa 2009.

Bielik-Robson A., *Wstęp. My, romantycy – źródła romantycznego modernizmu Charlesa Taylora*, [w:] Ch. Taylor, *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*, przekł. M. Gruszczyński [i in.], red. T. Gadacz, PWN, Warszawa 2001.

Brameld T., *Edukacja jako siła*, przekł. P. Kostyło, Wydaw. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2014.

Centrum Badania Opinii Społecznej, *Komunikat z badań, BS/111/2013*, Warszawa 2013, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K_111_13.PDF [dostęp: 17.07.2014].

Dzięgielewska M., *Teorie życia codziennego – poszukiwanie znaczeń*, [w:] *Edukacja a życie codzienne*, t. 1, red. A. Radziewicz-Winnicki, Wydaw. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2002.

[48] Tamże, s. 83.

Hałas E., *Powrót do codzienności? Szkic problematyki socjologii życia codziennego*, [w:] *Barwy codzienności. Analiza socjologiczna*, red. M. Bogunia-Borowska, Scholar, Warszawa 2009.
Hejnicka-Bezwińska T., *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
Jedlewska B., *Pokolenie niewolników sukcesu? O fenomenie sukcesu we współczesnej literaturze i aktualnym wymiarze zjawiska zwanego „wyścigiem szczurów"*, [w:] *Edukacja. Moralność. Sfera publiczna*, red. J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak, Verba, Lublin 2007.
Lipiec J., *Wolność i podmiotowość człowieka,* Fall, Kraków 1997.
Mrozowicki A., *Człowieczeństwo. Struktura i sprawstwo w teorii socjologicznej Margaret S. Archer,* [w:] M.S. Archer, *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*, przekł. A. Dziuban, Nomos, Kraków 2013.
Orzelska I., *W stronę pedagogiki istotnej egzystencjalnie. Życie i jego trudności z energią duchową jako wyzwanie pedagogiczne rezyduów tożsamości*, Kraków 2014.
Pawłowicz B., *Uzależnieni od sukcesu*, „Zwierciadło" 2015, nr 5 (2023), s. 122–128.
Rabiej P., Janiak O., *Ukąszeni wolnością. Portret Pokolenia Wielkiej Zmiany*, Projekt *Re-definicje*, Thinktank, miesięcznik „Malmen" 2013, http://www.redefinicje.pl/download/TT16_RE_DEFINICJE.pdf [dostęp: 17.07.2014].
Romanowska-Łakomy H., *Droga do człowieczeństwa. Usłysz wewnętrzny nakaz bycia człowiekiem*, Wydaw. „A", Kraków 2001.
Scott L., *Refleksyjność i jej sobowtóry. Struktura, estetyka, wspólnota,* [w:] U. Beck, A. Giddens, L. Scott, *Modernizacja refleksyjna. Polityka, tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności*, przekł. J. Konieczny, PWN, Warszawa 2009.
Sukces, [w:] *Słownik języka polskiego*, http://sjp.pwn.pl/sjp/sukces;2576536 [dostęp: 17.07.2014].
Szymański M.J., *Problematyka codzienności w badaniach pedagogicznych i społecznych*, [w:] *Codzienność szkoły. Uczeń*, red. E. Bochno, I. Nowosad. M.J. Szymański, Impuls, Kraków 2014.
Welsch W., *Nasza postmodernistyczna moderna,* przekł. R. Kubicki, A. Zeidler-Janiszewska, Oficyna Naukowa, Warszawa 1998.
Więckiewicz B., *Konsumpcjonizm jako nowy styl życia współczesnego społeczeństwa polskiego,* [w:] *Przemiany wartości i stylów życia w ponowoczesności*, red. J. Daszykowska, M. Rewera, Żak, Warszawa 2010.
Witkowski L., *Codzienność i jej pedagogiczne przekleństwa,* [w:] L. Witkowski, *Między pedagogiką, filozofią a kulturą. Studia, eseje, szkice*, t. 3, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2007.
Zielińska-Kostyło H., *Zdrowie – społeczeństwo – edukacja. Koncepcje Ericha Fromma i Theodorea Bramelda,* „Rocznik Andragogiczny" 2014, nr 21, s. 157–171, http://apcz.pl/czasopisma/index.php/RA/article/view/RA.2014.011 [dostęp: 17.11.2014].

Success in the everyday life

Abstract: The aim of this article is the analysis of influences of the cultural processes on the way of thinking about the success in everyday life. The foundation for the reflections is constituted by the results of survey research reflecting transformation which took place within this area from the turn of the end of the 1980s up to the post-modern period. The research results prove that the category of success is not a stable social construct, and the society members assign contradictory values to this notion. Those disadvantageous lead to number of tensions. The article presents alternative ways of human's reaction to these tensions and consequences such approach entails. The conclusions drawn with regards to education provide a summary for the overall reflections.

Keywords: determinism, education, everyday life, indeterminism, subjectivity, success, Theodore Brameld

Słowa kluczowe: determinizm, edukacja, indeterminizm, podmiotowość, sukces, Theodore Brameld, życie codzienne

Grażyna Lubowicka
Uniwersytet Wrocławski

Sukces a praca. Uznanie społeczne a uznanie siebie

Jakie są kryteria oraz uwarunkowania sukcesu jednostki we współczesnym społeczeństwie? Co oznacza sukces bądź poczucie sukcesu? Na jakich obszarach życia społecznego jednostka może go osiągnąć?

Rozumienie sukcesu, jego uwarunkowania i znaczenie dla jednostki we współczesnym społeczeństwie przedstawię w perspektywie teorii uznania Axela Honnetha. Pojęcie sukcesu definiowane na podstawie tej teorii może być utożsamione z samorealizacją, która oznacza możliwość indywidualnego samostanowienia bez zewnętrznego wpływu, czyli wolność decydowania o samym sobie, o stanowieniu celów życiowych, ich niewymuszoną artykulację i urzeczywistnianie. W kontekście teorii uznania samorealizacja jest warunkiem kształtowania autentycznej tożsamości jednostki. Przez samodzielne decydowanie o celach, ich wyborze i realizacji jest ona warunkiem udanego życia jednostki i może zostać uznana za miarę sukcesu. Teoria Honnetha określa uwarunkowania społeczne samorealizacji oraz tożsamości jednostki, które opierają się na pojęciu intersubiektywnego uznania odniesionego do podzielanych przez wspólnotę wartości.

Przyjmuję teorię uznania jako podstawę rozważań o sukcesie jednostki we współczesnym społeczeństwie, ponieważ pozwala ona na jego rozumienie w szczególnej perspektywie. Z jednej strony podstawą sukcesu jest poczucie szacunku do siebie, a więc również godności, cenienia siebie, wiary w siebie, z drugiej zaś – kryteria sukcesu odniesione są w niej do sfery normatywnej społeczeństwa, czyli do wartości, norm, standardów uznania czy też, w szerszym ujęciu, do przestrzeni symbolicznej wspólnoty bądź kultury. Ponadto w teorii uznania Honneth podkreśla znaczenie uwarunkowania intersubiektywnego uznania oraz samorealizacji i sukcesu, czyniąc jego podstawą przyznanie go jednostce przez innego czy też przez „uogólnionych innych" na podłożu podzielanych przez wspólnotę wartości.

Wśród różnych obszarów życia społecznego, które mogą być miejscem sukcesu jednostki, wyróżnię sferę pracy, będącą również przedmiotem szczególnego

zainteresowania Honnetha. Badacz podkreślał bowiem jej znaczenie jako miejsca waloryzacji osoby, osiągnięć, a w konsekwencji – uzyskania uznania, szacunku do siebie oraz możliwości samorealizacji. W teorii uznania, która przynależy do tradycji teorii krytycznej, Honneth dokonuje rewaloryzacji pojęcia pracy, która zostaje odniesiona do sfery normatywnej kultury, stając się miejscem uznania i relacji intersubiektywnych, a także miejscem emancypacji.

Problem sukcesu w teorii uznania Honnetha łączę z samorealizacją i kształtowaniem tożsamości jednostki. Na podstawie przyjętej przez niego koncepcji pracy i na tle jej współczesnego modelu, zdominowanego przez paradygmat racjonalności instrumentalnej, ukażę uwarunkowania sukcesu w tej sferze ludzkiego życia. Skupiając uwagę na warunkach sukcesu w domenie pracy, zarysuję najpierw specyfikę teorii uznania, w której jego miarę wyrażają wartości i normy. Przybliżając walkę o uznanie w ujęciu Honnetha, określę sposób realizacji zmiany społecznej ukierunkowanej na samorealizację i warunkującej sukces w domenie pracy. Specyfiką tego ujęcia uznania i walki o uznanie jako formy emancypacji jest podkreślenie podstaw moralnych oraz sfery symbolicznej i sfery wartości jako miejsca jej urzeczywistniania. Kwestię uznania jako fundamentalną dla rozumienia samego siebie i jako podstawę samorealizacji podejmuje Honneth w swojej teorii uznania przedstawionej w podstawowej pracy *Walka o uznanie* (2012), natomiast zagadnienie jego uwarunkowania w sferze pracy podejmuje on w tekstach: *La réification. Petit traité de Théorie critique* (2005, 2007), *Work and Instrumental Action. On the Normative Basis of Critical Theory* (1995) oraz *Arbeit, Handlung, Normativität. Theoriendes Historischen Materialismus* (1980).

Uznanie w socjalizacji jednostki

Wspólną cechą teorii uznania, wśród których, obok Honnetha, największe znaczenie mają koncepcje Nancy Fraser, Judith Butler i Charlesa Taylora, jest uwzględnienie znaczenia relacji społecznych dla kształtowania tożsamości osobowej. Koncepcja uznania Honnetha wywodzi z myśli Karola Marksa podstawowe założenie o społecznym uwarunkowaniu jednostki przez strukturę ekonomiczną i interakcje społeczne. Teorie uznania ujmują jednostkę jako uspołecznioną, wprowadzając w uspołecznieniu nowy wymiar, który stanowią relacje intersubiektywne oraz wartości, i przyjmują one, że znaczenie dla konstruowania i waloryzowania tożsamości osobowej, a także określenia wartości osoby, mają nie tylko czynniki ekonomiczne, lecz także symbole i wartości społeczne. Podkreślają one podstawowe znaczenie sfery symbolicznej dla waloryzacji

jednostek oraz ich emancypacji, gdyż w ich ujęciu konflikt i dominacja nie dotyczą wyłącznie sfery ekonomicznej, interesów, użyteczności, posiadania i walki o redystrybucję, lecz sfery wartości i struktur normatywnych porządku społecznego. „Normy i wartości – podkreśla Honneth – stanowiące źródło integracji moralnej […], muszą dostarczać zarazem standardów, w świetle których członkowie społeczeństwa mogą obdarzać się wzajemnym uznaniem”[1].

Honneth, będąc kontynuatorem tradycji teorii krytycznej, podejmuje problem krytyki społecznej mającej charakter emancypacji bądź walki o uznanie[2]. Teorie krytyczne należące do szkoły frankfurckiej, od Th. Adorno, przez M. Horkheimera i H. Marcuse, po J. Habermasa, jak również teoria uznania Honnetha, wywodzą z myśli Marksa ideę krytyki społecznej opartej na istniejących możliwościach emancypacyjnych jednostki. Obszarem zainteresowania wspólnym dla teorii krytycznych i teorii uznania są zatem możliwości i przeszkody emancypacji jednostki w kontekście jej zależności od społecznego i ekonomicznego systemu. W tej perspektywie walka o uznanie wspiera się na czynnikach zagrażających indywidualizacji, samorealizacji i tożsamości jednostki zapośredniczonych przez społeczne uznanie. W ujęciu Honnetha „sednem krytycznej teorii społeczeństwa staje się podniesienie zawartych implicite w praktyce społecznej norm uznania do rangi wyeksplikowanych kryteriów krytyki”[3]. Podstawą konfliktów społecznych i walki o uznanie jest więc normatywność, a dokładniej naruszenie podstawowych reguł w sferze uznania społecznego, czego wyrazem stają się odczucia moralne jednostek: poczucie deprecjacji, krzywdy, niesprawiedliwości, sama walka o uznanie rozgrywa się natomiast w medium symboliczno-kulturowym. Nawet w sferze dystrybucji (korzyści indywidualnych, wzrostu dochodów) Honneth dostrzega głównie normatywny aspekt konfliktów, czyli kwestię wzajemnej oceny wkładu danych podmiotów w dobro wspólnoty społecznej[4].

[1] A. Honneth, *Walka o uznanie. Moralna gramatyka konfliktów społecznych*, Kraków 2012, s. XLVI.

[2] Muller i Czerniak we wstępie do *Walki o uznanie* piszą, że: „Przyjęło się zatem, że ta najważniejsza książka Honnetha uchodzi za centrum grawitacyjne trzeciego pokolenia teorii krytycznej […]. Charakterystyczny dla teorii krytycznej sposób podejścia miałby dziś polegać wyłącznie na tym, by poszukiwać własnych kryteriów normatywnych w praktyce społecznej; teoria ta rekonstruuje roszczenia moralne, które artykułowane są już w życiu codziennym, aby na tej podstawie ugruntować perspektywę immanentnej transcendencji” K. Mueller, S. Czerniak, *Pomiędzy socjologią a filozofią społeczną. „Walka o uznanie” Axela Honnetha*, [w:] A. Honneth, *Walka o uznanie. Moralna gramatyka konfliktów społecznych*, Kraków 2012, s. VIII. Honneth podkreśla, że w jego książce „zarysowuje się idea krytycznej teorii społeczeństwa, która to teoria tłumaczyłaby procesy przemian społecznych, odnosząc je do roszczeń o charakterze normatywnym, strukturalnie zakotwiczonych w relacji wzajemnego uznania”. A. Honneth, dz. cyt., s. 3.

[3] Tamże, s. XI.

[4] „Nawet w sporach o podłożu ekonomicznym ma dominować kultura uznania w tym sensie, że chodzi w nich o zastosowanie zasad równości lub też o głęboką reinterpretację panującej reguły prymatu osiągnięć”. Tamże, s. XVI.

Monika Bobako podkreśla, że:

> Honneth stawia sobie za cel wypracowanie modelu zmiany społecznej, która w jego ujęciu zachodzi jako wynik moralnie motywowanych konfliktów społecznych […]. Wydaje się, że szczególne znaczenie tej koncepcji polega właśnie na zaakcentowaniu moralnego wymiaru konfliktów społecznych i pokazaniu, że ich sens nie sprowadza się wyłącznie do walki o interesy ekonomiczne, które często w skomplikowany sposób splatają się z kwestiami etycznymi[5].

Uznanie, poczucie własnej godności jednostki zależne jest od innych, którzy dokonują oceny jej osiągnięć i wartości. Samo pojęcie uznania wywiedzione zostaje przez Honnetha z filozofii Hegla, który jako podstawę tożsamości podmiotowej zakłada refleksję, czyli aktywne uwewnętrznienie uznania przez jednostkę, które przyznane jest jej przez innego. Idea uznania jako podstawy tożsamości osobowej wiąże się z samą istotą podmiotowości. Człowiek, jak ukazuje Hegel, potwierdza się w swoim byciu i w swojej wartości przez innego, chociaż czyni to przez własny akt indywidualizacji. Tożsamość i jej waloryzacja zależy zatem od innego i konstytuuje się dzięki tożsamości innego, który ją uznaje. Hegel wprowadza założenie, że tożsamość jednostki konstytuuje się za pośrednictwem utożsamienia z innym, jej warunkiem jest więc uznanie przez innego i zarazem uznanie samego siebie. Uznanie to jest ujmowane przez Hegla jako uznanie wzajemne wielości osób (*Anerkennung*). Relacje intersubiektywne, kształtujące tożsamość jednostki, Hegel ujmuje właśnie w formie uznania wzajemnego, zwracając uwagę na intersubiektywne ustrukturyzowanie świadomości siebie[6].

> Punktem wyjścia modelu Hegla jest spekulatywna teza, że z kształtowaniem się *ja* praktycznego związane jest założenie wzajemnego uznania pomiędzy podmiotami: dopiero gdy jednostki widzą potwierdzenie swej samodzielności w oczach oponenta, mogą uzyskać komplementarne rozumienie samych siebie jako autonomicznie działających i zindywidualizowanych *ja*[7].

[5] M. Bobako, *Zaklinanie nowoczesności. Axel Honneth i moralna gramatyka filozoficznych przemilczeń*, [w:] A. Honneth, *Walka o uznanie. Moralna gramatyka konfliktów społecznych*, Kraków 2012, s. XXVIII–XXXII. Honneth „odróżnia swoje stanowisko od znacznej części tradycji socjologicznej, dla której przyczyną konfliktów były przede wszystkim utylitarystycznie rozumiane interesy ekonomiczne". Tamże, s. XXVIII. Zaznacza on, że: „Konflikty społeczne powstają raczej tam, gdzie ludzie mają poczucie, że dyskryminacji lub ograniczeniu ulegają roszczenia uznane przez nich za prawomocne w świetle ogólnie akceptowanych zasad. W ten sposób w społeczeństwie może powstać – na gruncie jego własnych zasad normatywnych – pewna dynamika społeczna, rodzaj parcia ku urzeczywistnieniu w nim potencjału do postępu moralnego". A. Honneth, *Degeneracje. Walka o uznanie na początku XXI wieku. Wstęp do wydania polskiego*, [w:] A. Honneth, *Walka o uznanie. Moralna gramatyka konfliktów społecznych*, Kraków 2012, s. LX.

[6] Hegel czyni z uznania akt symboliczny uznania kogoś jako człowieka, istotę ludzką, co stanowi podstawę przejścia od stanu natury zwierzęcej do stanu ludzkiej społeczności. Uznanie odpowiada więc humanizacji.

[7] A. Honneth, *Walka o uznanie*..., s. 67.

Do koncepcji Hegla nawiązuje teza Honnetha, że jednostka konstruuje swoją tożsamość za pośrednictwem uznania, które odzwierciedla „naszą zdolność do identyfikacji i do oceny znaczenia, jakie nasza egzystencja ma dla innych osób i rzeczy"[8]. Subiektywne uznanie, które wyrażają takie uczucia jak godność, cenienie siebie, szacunek do siebie, dane jest od innego i zależy od innego bądź innych, którzy dokonują pozytywnej lub negatywnej oceny cech, kompetencji, jakości osoby, cech, które oni sami przyjmują za ważne i wartościowe.

> Podstawowym interesem każdego człowieka jest – jak pisze Parsons – zachowanie pewnej formy *szacunku do samego siebie* (*Selbstachtung*), który z kolei zależny jest od uznania ze strony uznanego już partnera interakcji […]. Powyższy punkt widzenia wychodzi od tego, że nie tylko indywidualni członkowie społeczeństwa, ale i istotne dlań instytucje muszą znaleźć swe oparcie w praktykach i porządku intersubiektywnie przebiegającego uznania […]. Nowoczesne społeczeństwa jawią się zatem jako zróżnicowana struktura sfer uznania – jako społecznie ustanowione wzorce interakcji, w których zakotwiczone są każdorazowo rozmaite zasady związane z uznaniem[9].

Honneth podkreśla, w oparciu o powyższe założenia Hegla, że uznanie jednostki dokonuje się za pośrednictwem utożsamienia się z innym oraz uznania przez innego, kiedy wartość społeczna jednostki jest rozumiana jako wartość dla innych, czyli odnosi się ją do wzorów uznania określonych przez wspólnotowe wartości. Relacje uznania stanowią intersubiektywne warunki kształtowania zintegrowanej (autentycznej) tożsamości jako fundamentu samorealizacji.

Uznanie i tożsamość osobowa

Honneth podejmuje problem związku uznania i tożsamości, odwołując się do myśli Hegla z wczesnych pism z okresu jenajskiego[10], przyjmując jego ujęcie uznania jako ustanowienia zarówno innego, jak i *ja* w autorefleksyjnej tożsamości etycznej nakierowanej na innego i będącej zarazem źródłem rozumienia siebie. Człowiek jest zatem bytem uznającym innego i bytem uznawanym. Jednostka, będąc wytworem społecznym, konstytuuje się za pośrednictwem uznania siebie i uznania przez innego. Honneth podkreśla, że uznanie stanowi podstawowy moment kształtowania tożsamości i rozumienia siebie jako osoby.

Uznanie wzajemne jest nie tylko podstawą działania jednostki o charakterze ewaluatywnym, lecz także – dla Honnetha – podstawą działania moralnego:

---

[8] A. Honneth, *La réification. Petit traité de Théorie critique*, Paris 2007, s. 48.

[9] A. Honneth, *Walka o uznanie*…, s. XLV–XLVII.

[10] Honneth proponuje „reaktualizację teorii uznania Hegla" bądź też „aktualizującą rekonstrukcję dzieł Hegla". A. Honneth, *Walka o uznanie*…, s. 66.

> Przez *uznanie* powinniśmy rozumieć postawę stanowiącą nasz racjonalny sposób reagowania na własności aksjologiczne, które nauczyliśmy się dostrzegać w podmiotach ludzkich dzięki integracji z drugą naturą naszego świata życia […]. Wprawdzie mamy teraz do czynienia z działaniem zapośredniczonym przez racje o charakterze ewaluatywnym, ale z tego nie wynika jeszcze wcale, że musi tu chodzić również o akt moralny. Powiązanie, które mam tutaj na myśli, stanie się widoczne dopiero wówczas, gdy nawiązując do Kanta stwierdzimy, że owo *przedstawienie wartości* zmusza nas do tego, by naszym działaniom nałożyć jakieś ograniczenia, które czynią wyłom w naszej *miłości własnej* […]. Dzięki tym rozważaniom staje się jasne, że postawę uznającą trzeba opisywać jako działanie moralne, ponieważ określa ją wartość innych osób – jest ona zatem zorientowana nie na własne zamiary, lecz na ewaluatywne własności innych osób[11].

Wielość ludzka, która wyraża się w kategorii uznania wzajemnego, wyznacza zatem nieprzekraczalną granicę w intersubiektywnych transakcjach. Samo uznanie wzajemne ma dla jednostki charakter uczucia związanego z oceną samego siebie[12]. Honneth definiuje uznanie w kontekście praktyki społecznej jednostek jako „akt, w którym wyartykułowane zostaje to, że inna osoba ma wartość (*Geltung*) jako osoba, jest wobec tego źródłem prawomocnych roszczeń"[13]. Dla jednostki poczucie uznania wyraża się w formie odczucia szacunku do siebie, które można określić również jako zaufanie do samego siebie, poczucie własnej wartości, cenienie siebie.

> Tego rodzaju praktyczną relację do samego siebie – pisze Honnneth – w języku potocznym określa się mianem *poczucia wartości własnej* – w sposób sensowny możemy nazwać, paralelnie do dotychczas stosowanych pojęć wiary w siebie oraz poczucia własnej godności, *pozytywną samooceną*[14].

Uwewnętrznione uznanie stanowi pozytywne odniesienie podmiotu do samego siebie i tym samym podstawę dla kształtowania tożsamości, a dokładnie do rozwijania tożsamości, jak ją ujmuje Honneth, zintegrowanej lub autentycznej. Tożsamość autentyczna jest dla niego warunkiem samorealizacji, a więc również podstawą sukcesu. Ocenianie jednostki przez innych dotyczy jej konkretnych cech bądź umiejętności w świetle wspólnotowych wartości bądź standardów uznania. W tym sensie wartościowanie osoby jest społeczne bądź intersubiektywne. Doświadczenie szacunku społecznego podbudowuje ufność we własne zdolności i dokonania, które są uznawane za wartościowe przez pozostałych członków społeczeństwa. Uznanie, jak również tożsamość i zdolności jednostki, są poddawane publicznej ocenie oraz akceptacji, i rozumiane jako

[11] Tamże, s. 194–195.

[12] Honneth, definiując pojęcie uznania, odwołuje się do empirycznie osadzonej psychologii społecznej, czyli do odczuć jednostek, które urzeczywistniają się w praktycznym życiu w społeczeństwie: „Międzyludzka przestrzeń uznania wykształca się w toku codziennej wymiany społecznej". Tamże, s. XLVI.

[13] Tamże, s. XLVI.

[14] Tamże, s. 126–127.

zdolności społeczne, symbolizowane oraz akceptowane na płaszczyźnie wspólnotowej. Ocena tożsamości dotyczy znaczenia własnych przymiotów dla innych. Uznanie wzajemne i jego intersubiektywny wymiar odnosi się więc do wspólnotowych sensów, norm wartości, standardów uznania i dokonuje się przez ich uwewnętrznienie.

Jak można określić osobę, której tożsamość kształtuje się za pośrednictwem uznania? W jaki sposób uznanie warunkuje tożsamość autentyczną, a więc samorealizację będącą podstawą sukcesu? Ujmując siebie, trzeba dostrzec, jak podkreśla Honneth, „konstytutywną zależność człowieka od doświadczenia uznania: chcąc nawiązać udaną relację z samym sobą, człowiek jest zdany na intersubiektywne uznanie swoich umiejętności i dokonań"[15]. Efektem uznania jest pozytywna relacja z samym sobą. Na czym ona polega i w jaki sposób kształtuje się przez nią tożsamość? Osoba oceniająca siebie w odniesieniu do różnych wzorców uznania, postrzegająca wzrost wiary w siebie, szacunku do siebie, samooceny, pozwala rozumieć siebie „jako istotę zarazem autonomiczną i zindywidualizowaną, jak również identyfikować się ze swoimi celami i marzeniami"[16]. To pozytywne odnoszenie się do siebie opiera się na intersubiektywności, jednostki uczą się patrzeć na siebie z aprobującej lub motywującej perspektywy innego, w ramach której okazują się istotami pozytywnie obdarzonymi określonymi cechami i umiejętnościami. Samorealizację wzmacnia wiara w siebie oraz pewność, co do własnych umiejętności, które stanowią „pewien rodzaj zaufania skierowanego do wewnątrz, dzięki któremu jednostka czuje bezpieczeństwo, zarówno gdy chodzi o artykulację potrzeb, jak i w kwestii wykorzystywania swych kompetencji"[17]. Ten „niewymuszony" proces samorealizacji czy „wolność", jak uściśla Honneth, „nie może oznaczać samej nieobecności zewnętrznego przymusu lub wpływu, chodzi bowiem również o brak wewnętrznych blokad, lęków i hamulców psychicznych"[18], czyli brak przeszkód. Rozpatrując uwarunkowania samorealizacji, Honneth bierze pod uwagę zarówno czynniki pozytywne, które są efektem uznania, jak i negatywne, stanowiące jej przeszkody. Sukces utożsamiany z samorealizacją (bez przeszkód) oznacza zatem swobodne, niewymuszone, wolne od lęku dysponowanie samym sobą. Honneth podsumowuje ideę samorealizacji zapośredniczoną przez uznanie:

> Dorośli członkowie nowoczesnego społeczeństwa, patrząc w lustro przyznanych im praw do wolności, partycypacji oraz udziału, powinni stopniowo uzyskiwać możliwość cieszenia się szacunkiem do samych siebie, który ugruntowany jest w świadomości prywatnej autonomii, symetrycznie ulokowanej i chronionej przez państwo[19].

[15] Tamże, s. 132.
[16] Tamże, s. 165.
[17] Tamże, s. 170.
[18] Tamże.
[19] Tamże, s. LIII.

Bliższe określenie uznania i jego znaczenia dla rozumienia osoby oraz dla konstytucji jej tożsamości możliwe jest przez szczegółowe przedstawienie trzech sfer uznania w systemach społecznych, którym odpowiadają trzy formy uznania składające się na poczucie wartości osoby oraz stanowiące podstawę jej udanej, pozbawionej przeszkód samorealizacji. Są to: sfera relacji emocjonalnych, sfera uznania prawnego oraz sfera uznania w gospodarce. Wśród tych trzech sfer szczególnej analizie poddana zostanie ostatnia, do której należy domena pracy. Ma w niej miejsce ocena osoby jako przydatnej ze względu na jej wkład w społeczeństwo oraz ze względu na jej osiągnięcia. Tę trójdzielną strukturę uznania Honneth zawdzięcza koncepcji Hegla, w której odpowiada ona podziałowi na rodzinę, społeczeństwo obywatelskie i państwo, i w której uznanie realizuje się odpowiednio poprzez miłość, prawo oraz solidarność[20]. Inny z wniosków Hegla brzmi: „Uzyskane w tych sferach uznanie powinno umożliwić rozwinięcie u jednostek pozytywnych form samoodniesienia, tak ażeby były one w stanie postrzegać same siebie w jego świetle uzyskanego uznania"[21].

Pierwsza forma uznania realizowana jest w sferze relacji emocjonalnych, „w których dzięki trosce, zaangażowaniu i miłości bliskich, jednostka tworzy bazę swojej tożsamości w postaci wiary w siebie"[22]. Jednostka uczy się postrzegać samą siebie jako indywiduum o określonych elementarnych potrzebach. Praktycznym samoodniesieniem pozytywnym rozwijanym w tej sferze jest wiara w siebie, z czym łączy się rozumienie własnych potrzeb. Sfera ta kształtuje również emocje oraz socjalizację, rozwija kompetencje związane z partycypacją w życiu publicznym.

Druga forma uznania realizowana jest w sferze prawa, relacji prawnych, w których jednostki nie są postrzegane jako konkretne podmioty, lecz jako „uogólnieni inni", pozostający wobec siebie w relacjach symetrycznej wzajemności i zobowiązań. Podstawę tych relacji stanowi prawo jako system opierający się na uniwersalistycznej etyce, który nie dopuszcza wyjątków i przywilejów, gwarantuje natomiast wszystkim równą osobistą autonomię. Pozytywnym samoodniesieniem w tej sferze jest poczucie „szacunku do samego siebie", który wypływa z tego, że własne działania możemy rozumieć jako wyraz

[20] „Krytyczna rekonstrukcja i aktualizacja Heglowskiej filozofii prawa kieruje naszą uwagę na trzy kompleksy instytucjonalne, a zatem na trzy sfery nowoczesnych systemów społecznych: na rodzinę albo relacje opierające się na miłosnym zaangażowaniu, na prawo oraz na gospodarkę. Kompleksy te spełniają zawsze podwójną funkcję: wytwarzają to, co pozwala utrzymać system, oraz to, co w normatywnie uregulowany sposób zaspokaja oczekiwania związane z uznaniem. Każda ze wspomnianych instytucji musi ucieleśniać ogólnie akceptowane wartości w sposób, który poszczególnym członkom społeczeństwa pozwala spełniać, przydzielone im z tytułu podziału pracy, zadania przy normatywnie zagwarantowanych widokach na określoną, specyficzną dla danej sfery formę uznania". Tamże, s. XLVII.

[21] Tamże, s. XLVII.

[22] M. Bobako, dz. cyt., s. XXX.

indywidualnej autonomii i który związany jest z przyznanym osobie statusem moralnie odpowiedzialnego podmiotu sprawczego, to znaczy zdolnego do osądu moralnego. Ta forma przybliża samą istotę uznania wzajemnego. Miejsce wiary w siebie zajmuje szacunek, który znamionuje roszczenie do uniwersalności wykraczającej poza bliskość więzi emocjonalnych. Jednostka może uważać siebie za dysponenta praw tylko pod warunkiem, że równocześnie ma świadomość normatywnych zobowiązań, które musi dotrzymać wobec drugiego człowieka. W tym sensie uznanie ujawnia swoje podwójne odniesienie: normę, która nadaje mu ważność, oraz drugiego człowieka.

Trzecia forma uznania realizowana jest w sferze gospodarki, która opiera się na podziale pracy i w której każda jednostka, dokonując wkładu w życie wspólnoty, uzyskuje uznanie swojej partykularności. Uznanie wkładu do życia wspólnoty zależy od oceny przydatnych dla niej cech, wiedzy, umiejętności i talentów. Waloryzacja ludzkiego wkładu w życie społeczne nie ogranicza się do udziału jednostki w dystrybucji, a więc do jej statusu mierzonego wysokością zarobków, zależy też od etycznych celów danego społeczeństwa i opiera się na podzielanej przez nie koncepcji dobrego życia. Pozytywnym samoodniesieniem jednostki w tej sferze jest cenienie siebie jako osoby wartościowej społecznie. Honneth zaznacza aksjologiczny wymiar uznania wzajemnego w formie cenienia siebie, które można też określić jako poważanie społeczne: „Trzy pozytywne rodzaje samoodniesienia pozwalają jednostce na postrzeganie siebie jako osoby o określonych potrzebach, jako osoby rozumnej oraz jako osoby wartościowej”[23].

Podkreślając pozytywne odniesienie do siebie za pośrednictwem uznania będącego warunkiem kształtowania autentycznej tożsamości, Honneth przedstawia również trzy rodzaje ludzkich doświadczeń negatywnych bądź patologicznych, które są efektem braku lub odmowy uznania, i które z tego powodu stanowią zagrożenia dla integralności ludzkiej tożsamości. „Doświadczenia te – pisze Bobako – wiążą się z przemocą fizyczną, z pozbawieniem praw i pogardą”[24]. Również Hegel dostrzegał, że brak uznania oznacza dla podmiotów dziejącą się im krzywdę, która dostarcza powodu do podjęcia walki o uznanie. Potwierdzenie własnej tożsamości przez innych ma wymiar pozytywnej waloryzacji siebie, szacunku i w konsekwencji zaufania we własne możliwości; brak uznania jest natomiast doświadczeniem pogardy, które dla jednostki oznacza cierpienie oraz ogranicza jej zdolności działania, stanowiąc przeszkodę w samorealizacji. Brak uznania oznacza nierówność społeczną mającą wymiar subiektywny i zarazem wspólnotowy, a więc symboliczny. Honneth podkreśla związek między nienaruszalnością i tożsamością istoty ludzkiej a aprobatą ze strony innych. Brak aprobaty społecznej powoduje wytwarzanie się nieautentycznej tożsamości, to znaczy tożsamości niezintegrowanej, w której tworzą się

[23] A. Honneth, *Walka o uznanie…*, s. LI.
[24] M. Bobako, dz. cyt., s. XXXI.

„luki w osobowości, którą wypełniają negatywne reakcje uczuciowe, takie jak wściekłość czy wstyd”[25], krzywda lub wzgarda. Istotą doświadczenia krzywdy, zauważa Honneth, jest naruszenie społecznej integralności, szacunku czy godności, które są równie bądź bardziej dojmujące niż status ekonomiczny. „Podmioty wtedy postrzegają procesy instytucjonalne jako krzywdzące – pisze Honneth – gdy odczuwają, że pewne aspekty ich osobowości są przez nie lekceważone, i sądzą, że mają prawo do ich uznania”[26]. Z powodu krzywdy bądź cierpienia społecznego dotknięte i naruszone zostaje pozytywne samorozumienie uzyskane intersubiektywnie przez podmioty. Krzywda z powodu pogardy oznacza zranienie, które może doprowadzić do rozpadu całej tożsamości osobowej, jak również wyzwolić uczucia negatywne, na przykład gniew i wściekłość, bądź zachowania kompensacyjne pozwalające na samoafirmacje, lecz oparte na pozaspołecznych regułach. Doświadczeniu pogardy towarzyszą zawsze silne i negatywne doznania emocjonalne, a ta baza afektywnych impulsów staje się, według Honnetha, zakotwiczeniem motywacji do walki o uznanie. „Składają się one na symptomy psychiczne, dzięki którym podmiot jest w stanie uchwycić poznawczo, że niesprawiedliwie odmówiono mu uznania społecznego”[27]. Pojęcie pogardy można więc zrozumieć jedynie przez odwołanie się do roszczeń i oczekiwań normatywnych, które podmiot wysuwa względem uznania. Podstawowym motywem walki o uznanie jako emancypacji, a więc zmiany społecznej, są zatem negatywne odczucia krzywdy bądź cierpienia. Rozważania Honnetha bliskie są teoretycznym konkluzjom Heglowskiego modelu myślenia, który następstwu trzech form uznania nadaje status logiki procesu rozwojowego znajdującego zapośredniczenie w stadiach walki moralnej. Hegel dostrzega, co podejmuje Honneth, że „jednym z warunków powodzenia rozwoju *ja* jest określona sekwencja form wzajemnego uznania, zaś jej brak […] jest dla podmiotów tym komunikatem dotyczącym dziejącej się krzywdy, który dostarcza powodów walki o uznanie”[28].

Honneth wprowadza w zagadnienie doświadczenia uznania i jego odmowy pozytywne i autentyczne oraz negatywne i nieautentyczne pojęcia tożsamości, dla rozróżnienia których podstawą jest utopijne bądź krytyczne rozumienie jednostki według Theodora Adorno. Jednostka może stanowić pojęcie zarówno krytyczne, jak i utopijne, pozytywne, jak i negatywne. Jej tożsamość osobowa jest konstytuowana w sensie pozytywnym, czyli bez przeszkód, przez uznanie, które odpowiada możliwości identyfikacji z wartościami społecznymi.

[25] A. Honneth, *Walka o uznanie…*, s. 128.

[26] „Doświadczenie pozbawienia społecznej akceptacji, doświadczenie upokorzenia i lekceważenia musi stać w centrum sensownego pojęcia społecznie spowodowanego cierpienia i krzywdy”. A. Honneth, *La réification…*, s. 129.

[27] A. Honneth, *Walka o uznanie…*, s. 132.

[28] Tamże, s. 68.

Jednostka, która realizuje siebie za pośrednictwem uznania, uzyskuje relację pozytywną do siebie bądź tożsamość pozytywną. Tożsamość ta może być jednak stłumiona i zanegowana oraz przekształcona w nieautentyczną przez takie formy uznania społecznego, które są deprecjonujące czy stygmatyzujące. Pojęcie negatywne jednostki stanowi zatem dla Honnetha wynik braku uznania i jest konstytutywne dla patologii społecznych. Patologie te są źródłem odmowy uznania i z tego powodu uniemożliwiają uzyskanie autentycznej tożsamości. Utopijne i pozytywne pojęcie jednostki jest podstawą wyobrażenia idealnego stanu życia społecznego i stanowi instrument krytyki społecznej. Te dwa sposoby konstytucji tożsamości, pozytywny i negatywny, współistnieją również w sferze pracy, która w ujęciu Honnetha jest miejscem zarówno humanizacji jednostki, jak i jej zinstrumentalizowania w wyniku zewnętrznych wobec niej uwarunkowań ekonomicznych. Wśród patologii społecznych, stanowiących przeszkody dla współczesnej jednostki w sferze pracy, Honneth zwraca uwagę głównie na uprzedmiotowienie i alienację, które oznaczają konstruowanie nieautentycznej tożsamości pozbawionej uznania samego siebie.

Autentyczna i nieautentyczna tożsamość jako forma urzeczowienia i alienacji

Podstawą krytyki społecznej Honnetha, prowadzonej za pośrednictwem pojęcia uznania, jest negatywne i pozytywne rozumienie tożsamości oparte na pojęciach wprowadzonych przez Marksa: urzeczowienia i alienacji. W reinterpretacji Honnetha pojęcia te nie mają jednak wymiaru wyłącznie stosunków ekonomicznych związanych z procesem produkcji, lecz odnoszą się do uznania i wartości. Honneth dostrzega w urzeczowieniu i alienacji przeszkody dla tożsamości autentycznej i osobowej samorealizacji utożsamianej z wymianą intersubiektywnego uznania. Marks problem braku uznania i w konsekwencji braku godności, pogardy z powodu utraty przez człowieka możliwości samoekspresji przez pracę jednoznacznie ukierunkował na proces i stosunki produkcji, a nie na intersubiektywne relacje uznania[29]. Pojęcia uprzedmiotowienia i alienacji, zdefiniowane przez Marksa w kontekście stosunków produkcji oraz rozumienia pracy, w reinterpretacjach – na przykład Györgyego Lukácsa, Habermasa czy samego Honnetha – zostały poszerzone na całość stosunków społecznych,

[29] „Estetyczna jednostronność przyjętego przezeń modelu konfliktu – pisze Honneth, odnosząc się do Marksa – nie pozwoliła mu właściwie zlokalizować zdiagnozowanego wyobcowania pracy, tzn. umieścić tego wyobcowania w sieci intersubiektywnych relacji uznania, nadając transparencję jego moralnemu znaczeniu w kontekście ówcześnie toczonych walk społecznych". Tamże, s. 144.

w jakie uwikłana jest jednostka i jakie wpływają na sposób kształtowania jej tożsamości.

Pojęcia urzeczowienia i alienacji, określające tożsamość człowieka, Marks wprowadza w *Rękopisach filozoficzno-ekonomicznych z 1844 r.*, analizując proces pracy w kapitalistycznych stosunkach produkcji. Podstawę jego rozważań stanowi ujęcie kapitalistycznego sposobu produkcji jako wzajemnej wymiany towarów oraz siły roboczej. Praca rozumiana jest przez Marksa jako podstawowa działalność człowieka, jako wymiana energii oraz synteza człowieka i przyrody, a w szerszym sensie jako aktywność człowieka, jako *praxis*, w której ma miejsce wytwarzanie człowieka jako istoty gatunkowej oraz przyswajanie siebie i przyrody. Marksowska analiza pracy jako procesu materialnego samowytwarzania i samorozumienia człowieka jest zastosowaniem pojęć Heglowskiej dialektyki: wytwarzania, alienacji, przyswojenia (uwewnętrznienia). Człowiek w tej antropologii, opartej na pracy ujmowanej jako *praxis*, nie ma świata wewnętrznego i bezpośredniej refleksji siebie; urzeczywistnia się i aktualizuje jedynie wtedy, gdy działa, a więc w procesie pracy. Urzeczywistnienie i wytwarzanie siebie przez pracę jest więc momentem własnej aktualizacji. W stadium kapitalistycznych stosunków produkcji praca przejawia się jednak jako praca wyalienowana, a proces urzeczywistniania siebie jako proces alienacji. Oba te procesy stanowią składowe obiektywizacji i rozumienia siebie[30]. Co jest źródłem alienacji w procesie urzeczowienia przez pracę? Alienacja opiera się na relacji człowieka do własnej pracy, w której praca i jej efekt, czyli towar, oraz w konsekwencji on sam, stają się zewnętrzne wobec robotnika, przez co jego aktywność zostaje zniszczona, odebrana mu. Marks zauważa, że alienacja pracy polega na tym, że „praca jest dla robotnika czymś zewnętrznym, tzn. nie należy do jego istoty, że wobec tego robotnik nie potwierdza się w swojej pracy, lecz zaprzecza"[31]. Praca wyobcowana nie jest już twórczą samorealizacją i przyswajaniem siebie w postaci własnych wytworów: „Urzeczywistnienie pracy występuje jako odrzeczowienie robotnika, uprzedmiotowienie występuje jako utrata przedmiotu i dostanie się w jego niewolę, przyswojenie jako wyobcowanie, jako alienacja"[32]. Proces alienacji przez pracę w kapitalistycznych stosunkach produkcji dotyczy również samowytwarzania i samorozumienia się człowieka w jego *praxis*.

> Rozpatrzyliśmy akt wyobcowania praktycznej działalności ludzkiej, pracę od dwóch stron. 1. Stosunek robotnika do produktu pracy jako do obcego

[30] „Produkt pracy jest pracą utrwaloną w przedmiocie, pracą, która przybrała formę rzeczy, jest uprzedmiotowieniem pracy". K. Marks, *Rękopisy ekonomiczno-filozoficzne z 1844 r.*, t. 1, Warszawa 1960, s. 25.

[31] Tamże, s. 27.

[32] Tamże, s. 38. „Praca wytwarza nie tylko towary; wytwarza samą siebie i robotnika jako towar […]. Przedmiot, który praca wytwarza, jej produkt, przeciwstawia się jej jako jakaś obca istota, jako siła niezależna od wytwórcy". Tamże, s. 25.

> przedmiotu, który nad nim panuje. Stosunek ten jest zarazem stosunkiem do zewnętrznego świata zmysłowego, do przedmiotów przyrody, jako obcego świata, który mu się wrogo przeciwstawia. 2. Stosunek pracy do aktu produkcji w procesie pracy. Stosunek ten jest stosunkiem robotnika do jego własnej działalności jako do działalności obcej, nie należącej do niego […] Ponieważ praca wyobcowana czyni człowiekowi obcymi 1. przyrodę, 2. samą siebie, jego własną czynną funkcję, jego działalność życiową, to czyni mu obcym gatunek; sprawia, że życie gatunkowe staje się dlań jedynie środkiem życia indywidualnego […] Człowiek jest istotą gatunkową […] dlatego, że odnosi się do siebie samego jako do istniejącego, żyjącego gatunku, że odnosi się do siebie jako istoty uniwersalnej i dlatego wolnej[33].

Ta obcość, ten brak, jakie kryją się pod pojęciem alienacji oznacza dla robotnika utratę siebie, wywłaszczenie siebie, niemożność przyswojenia siebie w pełni, brak samorozumienia.

> Alienacja robotnika we własnym produkcie oznacza nie tylko to, że jego praca staje się przedmiotem, bytem zewnętrznym, lecz tym, co istnieje poza nim, niezależnie od niego, jako coś obcego, i że staje się wobec niego samodzielną potęgą, że życie, które dał przedmiotowi, przeciwstawia mu się wrogo i obco[34].

Alienacja, w sensie ogólnym, dotyczy człowieka jako gatunku ludzkiego, czyli jego samorozumienia:

> Pracę wyalienowaną rozłożyliśmy na dwie części składowe, które się wzajemnie warunkują czy też są tylko różnymi wyrazami jednego i tego samego stosunku: przyswojenie występuje jako wyobcowanie, jako alienacja; alienacja jako przyswojenie; wyobcowanie jako prawdziwe zyskanie praw obywatelstwa[35].

W warunkach pracy przemysłowej człowiek nie realizuje samego siebie, nie samodoskonali się przez wytwórczą ekspresję pracy. Tworzymy siebie w procesie pracy, lecz nie rozpoznajemy się w tym, co wytworzyliśmy. W tradycji myśli marksowskiej praca wyalienowana przeciwstawiana jest pracy niewyalienowanej, w trakcie której podmiot samodzielnie reguluje i kontroluje swoje czynności oraz przyswaja przedmiot będący efektem własnej samoekspresji.

W sytuacji własności prywatnej (kapitału), a także ze względu na społeczny podział pracy, alienacja jest nieuchronna. Alienacja oznacza jednak coś więcej, niż utratę samego siebie. Marks określa, że proces produkcji jest zawsze intersubiektywny, alienacja i samorozumienie (stawanie się sobie obcym) również następują na tym poziomie:

> Obcą istotą, do której należy praca i produkt pracy, która jest panem pracy i której używaniu służy produkt pracy, może być tylko sam człowiek. Jeżeli produkt

[33] Tamże, s. 27–28. „Dotychczas rozpatrywaliśmy wyobcowanie, alienację robotnika tylko od jednej strony, mianowicie jego stosunek do produktów własnej pracy. Ale wyobcowanie ujawnia się nie tylko w końcowym wyniku, lecz i w samym akcie produkcji, w samej działalności produkcyjnej". Tamże, s. 25.

[34] Tamże, s. 26.

[35] Tamże, s. 31.

> pracy nie należy do robotnika i przeciwstawia mu się jako obca siła, to jest to możliwe tylko dlatego, że produkt pracy należy do innego człowieka, nie do robotnika […]. Tylko sam człowiek może być tą obcą siłą, panującą nad człowiekiem. Wyobcowanie człowieka, w ogóle wszelki stosunek, w jakim pozostaje do siebie samego, urzeczywistnia się, wyraża się dopiero w stosunku, w jakim człowiek pozostaje do innych ludzi[36].

Własność prywatna jest przyczyną władzy, dominacji jednej osoby nad drugą. Autorefleksja i samorozumienie zapośredniczone przez wytwarzanie, działalność ludzką, nie mają charakteru pełnego samoprzyswojenia i powodują kształtowanie się tożsamości nieautentycznej: „Należy ponadto wziąć pod uwagę […] twierdzenie, że stosunek człowieka do siebie samego staje się dlań przedmiotowy, rzeczywisty dopiero przez stosunek do drugiego człowieka"[37]. To zniekształcenie zapośredniczonego intersubiektywnie samorozumienia ze względu na dominację jest również podstawą ideologii i jej krytyki, które rozwija Marks w *Ideologii niemieckiej*[38]. Nierówne stosunki produkcji stają się podstawą relacji siły, dominacji i przemocy w ideologii, która jest procesem alienacji. Świadomość społeczna jest zawsze „świadomością fałszywą".

> Przeistaczając swoją własną działalność produkcyjną w odrzeczywistnienie siebie samego, w karę dla siebie, a swój własny produkt w stratę, w produkt nie należący do niego, stwarza tym samym panowanie tego, kto nie produkuje, nad produkcją i nad produktem. Wyobcowując od siebie swoją własną działalność, przyswaja komuś obcemu działalność doń nie należącą[39].

W *Rękopisach…* Marks postuluje praktyczne zniesienie alienacji przez aktywność rewolucyjną. Podstawą emancypacji jest napięcie tkwiące w samym pojęciu pracy, sprzeczność między stosunkami produkcji. W procesie pracy człowiek staje się bowiem świadomy, że jego możliwości i potrzeby wykraczają poza zastaną strukturę społeczną, i zyskuje świadomość rewolucyjną, gdyż tylko zniesienie istniejących stosunków produkcji prowadzi do likwidacji wyzysku oraz innych form ucisku struktury opartej na własności prywatnej. Działalność

[36] Tamże, s. 29.

[37] Tamże.

[38] „Praktyczne wytwarzanie świata przedmiotowego, przetwarzanie przyrody nieorganicznej jest przyświadczeniem człowieka jako świadomej istoty gatunkowej, tzn. istoty, która odnosi się do gatunku jako do swej własnej istoty, czyli do siebie jako do istoty gatunkowej […]. Przedmiot pracy jest więc uprzedmiotowieniem życia gatunkowego człowieka: człowiek podwaja się nie tylko intelektualnie, jak w świadomości, lecz czynnie, rzeczywiście, i ogląda siebie w stworzonym przez siebie świecie. A więc praca wyobcowana, wydzierając człowiekowi przedmiot jego produkcji, wydziera mu tym samym jego życie gatunkowe, jego rzeczywistą gatunkową przedmiotowość". Tamże, s. 28.

[39] Tamże, s. 30. „Moja ogólna świadomość jest tylko teoretyczna postacią tego, czego żywą postacią jest realna wspólnota, społeczność, natomiast w naszych czasach ogólna świadomość abstrahuje od rzeczywistego życia i dlatego wrogo mu się przeciwstawia. Dlatego też i działalność mojej ogólnej świadomości – jako taka – jest moim bytem teoretycznym jako istoty społecznej". Tamże, s. 40.

rewolucyjna ma przywrócić doświadczenie pracy niewyalienowanej, przywłaszczenie własnej pracy i swojej ekspresji.

Honneth dąży do poszerzenia zakresu pojęć urzeczowienia i alienacji poza stosunki produkcji, do których ograniczył je Marks, podejmując reinterpretację *Rękopisów…* w kategoriach uznania. Przyjmuje on założenie Marksa, że pojęcia te związane są z jego rozumieniem pracy, aktem wytwarzania towarów jako miejsca samoekspresji człowieka, jednak w jego interpretacji wiążą się one właśnie z problemem uznania. Honneth podkreśla, że podstawy uznania są możliwe do odnalezienia na stronach *Rękopisów*:

> Podstawą pierwotnie opracowywanej przez Marksa antropologii było pojęcie na tyle mocno obciążone normatywnie, że już sam akt produkcji mógł on opisywać jako proces intersubiektywnego uznania: w ramach całości czynności pracy, koncypowanej zgodnie z modelem czynności rękodzielniczych lub artystycznych[40].

Honneth podkreśla, że w akcie produkcji następuje doświadczenie uprzedmiotowienia własnych umiejętności, a zaspokajanie potrzeb konsumenta wytworów prowadzi do poczucia samorealizacji i poczucia własnej wartości. W notatkach powstałych równocześnie z manuskryptami paryskimi Marks pisze o „podwójnym potwierdzeniu" – przez samego siebie oraz przez kogoś innego – uzyskiwanym przez podmiot dzięki pracy. Podmiot może mianowicie przeglądać się w lustrze wyprodukowanego przedmiotu nie tylko jako jednostka o określonych pozytywnych umiejętnościach, lecz także jako osoba, która jest w stanie zaspokoić potrzeby konkretnego partnera interakcji. Przez pracę

> podmiot potwierdza sam siebie oraz innego człowieka. Moja produkcja stanowi (1) uprzedmiotowienie mojej osobowości, jej odrębności […], dostrzegając w mej osobowości przedmiotową, zmysłowo dostępną, a przeto wyniesioną ponad wszelką wątpliwość, moc. (2) […] W twoim […] użytkowaniu mojego produktu odczuwam bezpośrednią rozkosz, mam bowiem świadomość tego, że moją pracą zaspokoiłem ludzkie potrzeby, a zatem dokonałem uprzedmiotowienia istoty ludzkiej, co oznacza, iż stworzyłem przedmiot, który jest odpowiedzią na potrzebę jakiejś innej istoty ludzkiej[41].

Honneth, przytaczając ten fragment pism Marksa, przyjmuje, że ten w ramach swego antropologicznego pojęcia pracy element osobowej samorealizacji utożsamiał bezpośrednio z wymiarem intersubiektywnego uznania.

---

[40] A. Honneth, *Walka o uznanie…*, s. 142.

[41] K. Marx, F. Engels, *Marx-Engels Werke I–XXXIX*, red. Institut für Marxismus-Leninismus, Berlin 1956–68, aneks I, s. 462. Honneth, przytaczając ten fragment pism Marksa, przyjmuje, że ten „w ramach swego antropologicznego pojęcia pracy element osobowej samorealizacji utożsamiał bezpośrednio z wymiarem intersubiektywnego uznania. Konstrukcję tę należy rozumieć w taki sposób, że w akcie produkcji podmiot ludzki, stopniowo uprzedmiotowiając swe indywidualne umiejętności, urzeczywistnia nie tylko samego siebie, lecz równocześnie na poziomie emocjonalnym dokonuje uznania wszystkich swych partnerów interakcji, ponieważ antycypuje żywione przez nich potrzeby". A. Honneth, *Walka o uznanie…*, s. 143.

> Konstrukcję tę należy rozumieć w taki sposób, że w akcie produkcji podmiot ludzki, stopniowo uprzedmiotowiając swe indywidualne umiejętności, urzeczywistnia nie tylko samego siebie, lecz równocześnie na poziomie emocjonalnym dokonuje uznania wszystkich swych partnerów interakcji, ponieważ antycypuje żywione przez nich potrzeby[42].

O ile warunkiem pracy niewyobcowanej według Marksa jest umożliwienie przyswojenia wytworu pracy, towaru jako efektu samoekspresji człowieka, o tyle według Honnetha urzeczywistnienie i uprzedmiotowienie samego siebie w akcie produkcji wymaga dla jego przyswojenia relacji uznania.

Honneth przyjmuje poszerzone pojęcie uprzedmiotowienia Lukásca[43], przedstawiające utratę samego siebie, które wyraża taką formę zachowania, przez którą podmiot ujmuje siebie na podobieństwo rzeczy bądź przedmiotów, a nie osób. Według Lukácsa w sytuacji, gdy świat społeczny przyczynia się do urzeczowienia jako zespołu przedmiotowych identyfikacji, jednostki tracą zdolność odnoszenia się w inny sposób do osób i wydarzeń. Honneth podkreśla jednak, że efektem uprzedmiotowienia jest postrzeganie przez osoby siebie i innych jako rzeczy, a nie jako prawdziwe podmioty. Lukács twierdzi, że przyczyną uprzedmiotowienia jest uogólnienie wymiany rynkowej na całość relacji społecznych, Honneth przekłada pojęcie doświadczenia uprzedmiotowienia na kategorie uznania – uprzedmiotowienie jest wynikiem jego braku.

W reinterpretacji pojęć uprzedmiotowienia i alienacji Honneth kontynuuje również rozważania Adorno, który dostrzega dwuznaczność procesu indywidualizacji, będącego zarazem pozytywnym, jak i uwarunkowanym przez przeszkody w emancypacji zniekształcające prawdziwą tożsamość jednostki. Uprzedmiotowienie w ujęciu Honnetha staje się podstawową formą tożsamości negatywnej, która ma miejsce, gdy jednostki zostają pozbawione relacji uznania. W wyniku uprzedmiotowienia uznanie pozostaje na drugim planie świadomości i nie jest dostępne bezpośredniemu ujęciu.

Uprzedmiotowienie w bardziej szczegółowym rozwinięciu Honnetha, odwołującego się do teorii psychologicznych, stanowi zatem przeszkodę dla konstruowania swojej tożsamości i rozumienia siebie, ponieważ powoduje redukcję siebie i innego do zespołu danych poddających się kontroli i manipulacji. Te konsekwencje uprzedmiotowienia zarysowuje Honneth w rozdziale V *Auto-réification. Esquisse du phénomène*[44], którego zadaniem jest określenie, w jaki sposób pojęcie uznania jest znaczące dla sposobu odnoszenia się do naszych pragnień, uczuć, projektów, do całości naszego świata wewnętrznego. Uprzedmiotowienie wyjaśniają dwa fenomeny związane z nieautentycznym sposobem

[42] Tamże, s. 143.

[43] Pojęciu temu poświęca Lukacs rozdział IV zatytułowany *Urzeczowienie i świadomość proletariatu*.

[44] A. Honneth, *La reification…*, s. 89–106.

konstruowaniem siebie: detektywizm i konstruktywizm[45]. W przypadku detektywizmu relacja podmiotu do siebie jest ujmowana tak, jak relacja podmiotu do świata: podmiot przyjmuje postawę neutralną poznawczo, odnosząc się do własnych pragnień, tak jakby odnosił się do świata zewnętrznego. Konstruktywizm powoduje natomiast, że podmiot zwraca się przeciwko sobie samemu i przeciwko świadomemu ujmowaniu swoich pragnień i intencji, wyrażając je wyłącznie w zobiektywizowany sposób.

Współczesne pojęcie pracy i uznania

Problem uznania, tożsamości autentycznej i samorealizacji oraz ich ograniczeń i przeszkód, a więc uwarunkowania sukcesu jednostki, rozważę na wybranym obszarze życia społecznego, jakim jest praca. Honneth dąży do przywrócenia pracy jako miejsca uznania i tym samym jako ważnego obszaru samorealizacji człowieka we współczesnym społeczeństwie. Praca może stanowić miejsce uznania wtedy, gdy jest odniesiona do wartości wspólnotowych, przez co może zyskać znaczenie dla konstytucji tożsamości osobowej, stając się miejscem uzyskania szacunku do siebie, cenienia siebie, czyli pozytywnego samoodniesienia. W jaki sposób jednostka może realizować siebie i uzyskać uznanie przez pracę? Jakie są uwarunkowania samorealizacji? Co jej sprzyja, a co stanowi dla niej przeszkodę? W jaki sposób w miejscu pracy realizuje ona sukces?

Współczesne rozumienie pracy wspiera się na jej pojęciu wprowadzonym przez Habermasa, który utożsamia ją z działaniem instrumentalnym bądź działaniem celowo-racjonalnym. Definicję pracy w kategoriach działania instrumentalnego przedstawia on w eseju *Technika i nauka jako ideologia* z 1968 roku:

> Przez *pracę* albo *działanie celowo-racjonalne* rozumiem bądź instrumentalne działanie, bądź racjonalny wybór bądź połączenie jednego i drugiego. Działanie instrumentalne kieruje się regułami technicznymi opartymi na empirycznej wiedzy […]. Racjonalny wybór kieruje się strategiami opartymi na wiedzy analitycznej […]. Działanie celowo-racjonalne urzeczywistnia w danych warunkach określone cele. Działanie instrumentalne organizuje środki, odpowiednie lub nieodpowiednie według kryteriów skutecznej kontroli rzeczywistości[46].

Praca, w ujęciu Habermasa, wpisuje się więc w charakterystyczną dla współczesności dominację rozumu instrumentalnego bądź racjonalności instrumentalnej, które stają się źródłem wzorów myślenia. Sens racjonalności wywodzi się z nauki i techniki, które definiują człowieka w porządku czynu, co oznacza, że

[45] Tamże, s. 123.

[46] J. Habermas, *Nauka i technika jako „ideologia"*, [w:] *Czy kryzys socjologii*, red. J. Szacki, Czytelnik, Warszawa 1977, s. 354–355.

ustanawiają możliwość działania rozszerzającego naszą techniczną kontrolę nad światem i dają nam narzędzia, za pomocą których ustanawiamy cele, metody i środki naszego działania. Praca przybiera postać działania instrumentalnego, czasem strategicznego, lecz najczęściej łączy oba te typy. Przyjmuje ona, w rozumieniu Habermasa, cechy neutralnego działania instrumentalnego, wolnego od norm kulturowych. Pojęcie pracy, jako neutralnego postępowania według reguł technicznych lub jako dokonywanie wyboru spośród dostępnych alternatyw, jest również obojętne wobec norm kulturowych, etycznych, politycznych, ponadpraktycznych. Jako działanie instrumentalne powoduje ona, że jej podstawowym, najważniejszym kryterium jest techniczna zasada wydajności. „Rozwój techniczny jest wynikiem logiki odpowiadającej strukturze działania celowego, którego sprawdzianem jest skuteczność, to znaczy: strukturze pracy”[47]. Celem pracy jest więc techniczna sprawność, wydajność i efektywność, co powoduje ujemne skutki, przede wszystkim specjalizację pracy i specjalizację zawodową, które związane są z postępem technologicznym i naukowym zarządzaniem, dominacją reguł technicznych w kryteriach oceny i organizacji. W konsekwencji w pracy dominują kryteria wydajności i efektywności, co oddala ją od modelu pracy jako samoekspresji. Stosunki produkcji i pracy „przedstawiają się jako technicznie konieczna forma organizacji”[48].

Decydujący w tym określeniu paradygmatu pracy jest tekst Habermasa z 1967 roku, zatytułowany *Praca i interakcja. Uwagi o jenajskiej „Filozofii ducha” Hegla*[49], w którym dokonuje on przewartościowania marksowskiego rozumienia pracy – uznając je za nieprzystające do zmienionych warunków społecznych – na szersze i neutralne normatywnie pojęcie działania instrumentalnego. W eseju tym Habermas, odwołując się do rozważań Hegla, dokonuje rozdzielenia dwóch nieredukowalnych do siebie sfer ludzkiej aktywności: pracy i interakcji. Między tymi sferami zachodzi dialektyczna relacja, lecz wiodącą rolę w życiu społeczeństwa i podłoże wszelkiej aktywności ludzkiej stanowi interakcja, która została później rozwinięta w teorii komunikacji. W kontekście tego rozdzielenia praca przyjmuje charakter wyłącznie neutralnego działania celowo-instrumentalnego, co oznacza, że pozbawiona zostaje odniesienia normatywnego i potencjału emancypacyjnego, które zarezerwowane są wyłącznie dla aktywności intersubiektywnej komunikacji. Rozdzielenie działania ludzkiego na pracę i interakcję prowadzi do neutralizacji pojęcia pracy względem norm kulturowych i wartości, takich jak dokonania, osiągnięcia, samodoskonalenie, samorealizacja. W kontekście jej neutralnego pojmowania wyeliminowany zostaje przez Habermasa model pracy jako samoekspresji bądź pracy jako twórczej samorealizacji.

[47] Tamże, s. 349.

[48] Tamże, s. 354.

[49] Zob. J. Habermas, *Praca i interakcja. Uwagi o jenajskiej „Filozofii ducha” Hegla*, [w:] J. Habermas, *Teoria i praktyka*, Warszawa 1983.

Najważniejszą konsekwencją wpisania pracy w szerszy kontekst myślenia instrumentalnego jest odsunięcie na dalszy plan samej pracy jako działania emancypacyjnego. Oznacza to odebranie jej nie tylko uprzywilejowanego miejsca w relacjach społecznych, lecz także potencjałów emancypacyjnych. Marksowska kategoria wyobcowania zmieniła, według Habermasa, swoją postać – nie odnosi się już do aktów pracy i nie ogranicza do sytuacji pracownika najemnego, lecz dotyczy instrumentalizacji życia jako takiego. Napięcie między pracą wyobcowaną a pracą, w której podmiot samodzielnie reguluje i kontroluje swoje czynności, a więc pracą jako samoekspresją – które to pojęcie stanowi podstawę marksowskiej świadomości rewolucyjnej – zostaje zastąpione przez dominację sterowaną systemowym imperatywem pieniądza (korzyściami materialnymi) i władzy, które wytwarzają odmienne formy alienacji. Wyobcowanie jako proces negatywny i dehumanizacyjny odrzeczowienia łączy się z neutralnym bądź pozytywnym procesem racjonalizacji świata życia. Urzeczowienie ma zatem miejsce i pierwotne źródła poza kapitalistycznymi stosunkami zatrudnienia oraz dotyczy kolonizacji świata przez systemowe imperatywy i narzucanie wzoru działania celowo-racjonalnego, czego efektem jest racjonalizacja społeczeństwa. Ponieważ działanie racjonalne polega na sprawowaniu kontroli, to – jak podkreśla Habermas – „racjonalizacja stosunków życiowych według kryteriów takiej racjonalności równoznaczna jest z instytucjonalizacją panowania, którego polityczny charakter pozostaje w ukryciu”[50]. Paradygmat pracy wyobcowanej zostaje przetransponowany przez niego na pojęcie działania instrumentalnego. Praca, jako działanie instrumentalne, nie może już być miejscem samoekspresji człowieka, a uprzedmiotowienie siebie w akcie produkcji wyraża się w negatywnie postrzeganej alienacji.

Ujęcie pracy Honnetha pozostaje w paradygmacie racjonalności instrumentalnej, mimo że paradygmat ten sprzeciwia się propozycji Habermasa, postulującego zawężenie tego pojęcia. Celem Honnetha jest rewaloryzacja tego terminu, dostrzeżenie w nim relacji uznania niezbędnych dla tożsamości autentycznej i samorealizacji jednostki, co wiąże się z jego redefinicją. Pojęcie pracy powinno mieć, według niego, szerszy sens, niż tylko działanie instrumentalne, które opisywał Habermas. Praca powinna być znacząca dla wartości i ocen, a więc stanowić miejsce dokonań, osiągnięć, samoekspresji i samodoskonalenia jednostek. Honneth zamierza zatem, wbrew Habermasowi, przywrócić marksowską ideę pracy jako miejsca dążeń do emancypacji, jako podstawy działań krytycznych i rewolucyjnych. Przyjmuje on pojęcie pracy według Marksa ze względu na zawarte w nim ideały normatywne emancypacji oraz samorealizacji, lecz dąży do uwzględnienia nie tylko problemu wytwarzania i produkcji, lecz także uznania. Honneth ujmuje pracę we współczesnych uwarunkowaniach ekonomicznych

[50] J. Habermas, *Nauka i technika…*, s. 343.

i przy założeniu dominacji jej rozumienia jako działania instrumentalnego, czego efektem jest to, że staje się ona czynnikiem negatywnym, przeszkodą dla rozumienia siebie w kategoriach uznania i dla kształtowania autentycznej tożsamości. Praca jest, zdaniem Honnetha, czynnikiem negatywnym, ponieważ przyczynia się do ograniczenia rozumienia siebie w kategoriach uznania, czego wyrazem są nieautentyczne formy tożsamości określane przez badacza jako uprzedmiotowienie i alienacja.

Praca, jako działalność człowieka, należy do rynkowej sfery uznania. Właśnie przez nią oceniany jest wkład jednostki w życie społeczne, a także jej wartość społeczna, cechy, talenty, umiejętności i kompetencje. Honneth podkreśla, że we współczesnym podziale pracy nie tylko efektywność i wykonywanie zadań zdefiniowanych ze względu na jej podział, lecz także to, co uznane jest za „społecznie pożyteczny wkład pracy, każdorazowo podlega regulacji z uwagi na intersubiektywnie wiążące wartości, a więc na przekonania etyczne […]. Dlatego podziału pracy nie można rozpatrywać jako neutralnego aksjologicznie systemu”[51].

Praca nie powinna być neutralna aksjologicznie, lecz powinna stać się miejscem, dla którego ma znaczenie normatywność i wartości, a także rozpatrywane w ich świetle dokonania, osiągnięcia, samodoskonalenie się, samorealizacja. Musi zatem stać się ona źródłem moralnych doświadczeń. W odpowiedzi na neutralne pojęcie pracy jako działania instrumentalnego, Honneth proponuje jej krytyczne ujęcie, które łączy z doświadczeniem wyalienowanych stosunków produkcji. Owo pojęcie jest krytyczne w takim sensie, że powinno ono zawierać niezbędny standard i wymogi, które stanowią podstawy oceniania różnych jej form i praktyk, również dlatego, że ujmuje ono sposób, w jaki podmioty doświadczają pracy w jej uwarunkowaniach techniczno-produkcyjnych. Standard ten oznacza także otwarcie pracy na normy kulturowe i uznanie, co stanowi warunek samorealizacji i tożsamości autentycznej. Podmiot, mimo instrumentalnych uwarunkowań pracy, powinien uzyskać możliwość regulacji i kontroli czynności składających się na akt pracy, utożsamiany z samoekspresją i twórczością, pozwalający na samorealizację. Czy taki standard pracy jest możliwy w sytuacji postępu technologicznego oraz presji wydajności, i jakie są jego warunki? Jak w takich okolicznościach podmioty pracy mogą w pełni wykorzystywać swoje umiejętności i w tym sensie potwierdzać siebie poprzez pracę?

Honneth przyjmuje model pracy, w którym jest miejsce dla twórczej ekspresji człowieka, opierając się na modelu ekspresywistycznym, określającym ją jako wytwórczość. W modelu tym pracownik ma możliwość kulturowego samodoskonalenia i stawania się człowiekiem poprzez wytwórczą samoekspresję. Taka praca łączy się ze spełnieniem, stwarzaniem wartości użytkowych, angażowaniem się, autonomią. Marks dostrzegał sens pracy jako ekspresji i stwarzania,

[51] A. Honneth, *Walka o uznanie...*, s. 87–88.

wytwórczości i kunsztu, a wreszcie twórczej samorealizacji. Praca jest, jak opisywał, aktywnością wybieraną i realizowaną przez same podmioty, będąc miejscem ich rozwoju oraz samorealizacji. Wymaga ona zatem od jednostki kreatywności, powołania oraz zaangażowania całej osobowość i zdolności. Czy opisany przez Marksa ekspresywistyczny model pracy może być przywrócony we współczesnym porządku społecznym, zdominowanym przez koncepcję pracy jako działania instrumentalnego?

We współczesnym ujęciu pracy zawierają się, jak ukazuje Honneth, dwa wymiary. Z jednej strony ma ona charakter ekspresywny, z drugiej zaś – uwarunkowana jest współczesnym podziałem pracy i technikami zarządzania, co wymusza na niej podporządkowanie racjonalności instrumentalnej. Zaangażowanie podmiotowości, ze względu na nowoczesne techniki produkcji i metody zarządzania, służy zwiększeniu wydajności pracy i jest podporządkowane realizacji jej instrumentalnej celowości, efektom i wydajności, co stanowi ograniczenie dla samoekspresji jednostek. W konsekwencji cele subiektywne pracy są zastępowane przez to, co określa jej wydajność, czyli przez cele ekonomiczne, z którymi związany jest przymus. Praca jest momentem konstytutywnym dla osoby, lecz jednocześnie sprowadza jednostkę do użyteczności ekonomicznej, włączając ją w logikę instrumentalną. Jej osobowość wykorzystuje się do celów ekonomicznych instytucji, której zadaniem jest wydajność, a nie wzrost twórczości, odpowiedzialności bądź autonomii. Pojęcie pracy, które zawiera w sobie zarówno aspekt instrumentalnej celowości, jak i zaangażowania oraz kreatywności jednostek, charakteryzuje sprzeczność. W tym sensie praca staje się wyobcowana, pozbawiając jednostki możliwości samorealizacji.

W perspektywie teorii uznania, a także emancypacji i krytyki społecznej wyrażonej w formie walki o uznanie, Honneth podkreśla negatywne znaczenie pracy dla indywidualizacji, czyli kształtowania i waloryzacji tożsamości, stanowiącej przeszkodę dla osobistej kreatywności bądź aspiracji jednostek. Pojęcie pracy, zredukowanej do działania instrumentalnego i jednocześnie angażującej całość podmiotowości, sięga do sfery potocznej świadomości moralnej, gdzie takie doświadczanie pracy odczuwane jest jako naruszenie ludzkiej integralności. We współczesnych uwarunkowaniach pracy, jak podkreślają Mueller i Czerniak, „patologie społeczeństwa kapitalistycznego rozumiane [są] jako pogwałcanie roszczeń do intersubiektywnego uznania”[52]. Uprzedmiotowienie prowadzi do alienacji jednostki, ponieważ utożsamia się ona z formami dominacji związanymi z organizacją pracy, wyzbywając się prawdziwych relacji międzyosobowych. Jednostka wyalienowana podporządkowuje swoją autentyczność i autonomię relacjom zależności mającym charakter norm ideologicznych, a nie kształtowanych za pośrednictwem uznania. Alienacja oznacza w tym przypadku

[52] K. Mueller, S. Czerniak, dz. cyt., s. X.

nieświadomy proces, przez który jednostka wyzbywa się tego, co ją określa, na korzyść innych, którzy są wobec niej w relacji dominacji. Praca staje się źródłem dominacji przez nakazy produkcji bądź nakazy zarządzania bezrobociem, które redefiniują aspiracje i projekty jednostek, przekształcając uznanie w dobro instrumentalne. Autentyczne uznanie siebie zostaje zniekształcone przez nieautentyczne formy uznania wytwarzane przez zarządzanie, stając się dla jednostki czynnikiem zewnętrznym i przymusem systemowym, podtrzymywanym przez relacje władzy. Tę formę patologicznego uznania Honneth określa jako „uznanie ideologiczne". Praca narusza zatem możliwość szacunku do siebie, a szczególnym momentem poniżenia jest podważenie społecznej wartości jednostek lub całych grup, co prowadzi do uczucia pogardy, naruszenia ich honoru, godności, a nawet statusu.

> Dlatego – pisze Honneth – jest czymś typowym, że owemu doświadczeniu pozbawienia wartości społecznej towarzyszy również znaczący uszczerbek w pozytywnej samoocenie, a zatem utrata szansy rozumienia samego siebie jako istoty cenionej za swe charakterystyczne cechy i umiejętności[53].

Honneth podkreśla, że praca powinna być miejscem samorealizacji jednostek, czego warunkiem jest podporządkowanie jej zbiorowo ustanawianym wartościom. Tylko wtedy podmioty mogą uzyskać świadomość swych indywidualnych niepowtarzalności, wiedzę o godnym zaufania wypełnianiu przez siebie obowiązków zawodowych. Celem walki o uznanie powinno być odzyskanie przez podmioty utraconych uprawnień, ponowne przywłaszczenie ich własnej pracy oraz zachowanie autonomii. Walka o uznanie staje się dla Honnetha drogą rewaloryzacji doświadczenia pracy.

Negatywne doświadczenie zinstrumentalizowanej i uprzedmiotowionej pracy powinno więc, zdaniem Honnetha, ulec rewaloryzacji i przyjąć formę sensownego aktu pracy, który daje możliwość wyrażania osobistych zdolności wytwórczych. Podstawą rewaloryzacji negatywnego doświadczenia pracy są roszczenia do ponownego upodmiotowienia jej organizacji. Najważniejszym postulatem na tej drodze jest zwiększenie autonomii podmiotu w miejscu pracy, która to autonomia negowana jest w wyniku technologicznych i organizacyjnych uwarunkowań potencjału twórczej ekspresji. Jej uzyskanie oznacza przywrócenie „instrumentalnym aktom charakteru niezakłóconej pracy"[54], co otwiera potencjał kreatywności i samorealizacji jednostek. Efektem emancypacji powinna być postępująca subiektywizacja pracy, pozwalająca spełniać oczekiwania pracowników dotyczące większego zaangażowania, włączenia w proces decyzyjny czy większej odpowiedzialności i zaufania, a także wyrażać się w społeczno-prawnych

[53] A. Honneth, *Walka o uznanie...*, s. 130.

[54] A. Honneth, *Work and Instrumental Action. On the Normative Basis of Critical Theory*, [w:] A. Honneth, *The Fragmented World of the Social. Essays in Social and Political Philosophy*, Albany 1995, s. 47.

obwarowaniach umowy o pracę oraz w moralnych gwarancjach społecznego uznania godności, statusu i zasad indywidualnych osiągnięć. Człowiek powinien ujmować siebie jako niepowtarzalną osobę, której droga samorealizacji jest uznawana przez wszystkich partnerów interakcji za pozytywny wkład we wspólnotę. Wiedza członków społeczeństwa o godnym i „dobrym" wypełnianiu swoich zadań powinna być definiowana ze względu na podział pracy, lecz także musi być oparta na wspólnocie celów etycznych i wzorcach tego, co jest uznane za społecznie pożyteczny wkład pracy. Honneth podkreśla, że podstawą oceny pracy i zmiany społecznej jest „kulturowy horyzont" wraz ze wspólnotową normatywnością i wartościami. Dlatego „podziału pracy nie można rozpatrywać jako neutralnego aksjologicznie systemu"[55], który dopiero pozwala jednostce rozpoznać swój własny wkład we wspólnotę.

Negatywne doświadczenie zinstrumentalizowanej, i w tym sensie uprzedmiotowionej, pracy powinno być punktem wyjścia do zgłaszania roszczeń dotyczących jej ponownego upodmiotowienia. Ów prymat uznania w sferze pracy, stanowiący warunek jej sensu dla jednostki, wymaga zatem spełnienia oczekiwań dotyczących uznania, czyli podjęcia walki o uznanie. Honneth przypisuje doświadczeniu wyalienowanych stosunków produkcji potencjał oporu i emancypacji wobec „ustanowionych przemocą form społecznych"[56]. Wyrazem walki o uznanie staje się rewaloryzacja doświadczenia pracy, która realizowana jest w obszarze symbolicznym. Efektem tej rewaloryzacji powinno być uzyskanie samorealizacji, autonomii, uznania godności, indywidualnych osiągnięć, a przez to kształtowanie autentycznej tożsamości opartej na uznaniu siebie i przez innych. Pewna

> forma etyczności otworzyłaby kulturowy horyzonty, w którego ramach równoprawne podmioty mogłyby wzajemnie uznawać swą indywidualną odrębność dzięki temu, że każdy z nich jest w stanie na swój własny sposób przyczyniać się do reprodukcji tożsamości wspólnoty i w ten sposób oceniać swoją przydatność[57].

Emancypacja, jako walka o uznanie, uwzględnia założenie, że mechanizmy rynku pracy, a tym samym wymiana usług pracy, powinny opierać się na kulturowych normach, które stanowią rezultat wcześniejszego procesu uznania roszczeń członków społeczeństwa do ekwiwalentnego charakteru relacji wymiany. Zdaniem Honnetha jednostki mają prawo do egzekwowania własnych

[55] A. Honneth, *Walka o uznanie…*, s. 88.

[56] A. Honneth, *Arbeit – und instrumentales Handeln. Kategoriale probleme einer kritischen Gesellschaftstheorie*, [w:] *Theoriendes Historischen Materialismus*, t. 2, red. A. Honneth, U. Jaeggi, Frankfurt am Main 1980, s. 222.

[57] A. Honneth, *Walka o uznanie...*, s. 88. „Aby móc się samorealizować, jednostki muszą mieć poczucie, że zostały uznane również ich szczególne cechy i umiejętności, potrzebują więc oceny społecznej, którą mogą uzyskać jedynie na bazie wspólnie podzielanych i ustanowionych celów". Tamże, s. 173.

uprawnień w sferze publicznej, dzięki czemu zdobywają uznanie dla samego siebie. Walka o uznanie w sferze pracy podejmuje więc marksowską logikę alienacji i przyswojenia aktu pracy, a także emancypacji i oporu, niezgody na praktyki wywłaszczania pracowników z ich własnej aktywności pracy. Emancypacja przybiera formę ponownego przywłaszczenia pracy, jak również samego siebie, jeśli praca jest miejscem własnej ekspresji. W tym sensie może stać się ona miejscem samorealizacji i kształtowania tożsamości autentycznej. Drogą do tego przywłaszczenia jest przywrócenie w pracy wartości i norm kulturowych, które ją regulują, przywrócenie relacji uznania, przyjęcie zasady indywidualnych osiągnięć, a także szacunku i godności, jak również normatywnych podstaw samego rynku pracy. Dzięki wspólnocie oraz normom, i dzięki zasadom pracy respektującym normy i standardy uznania, jednostka internalizuje poczucie własnej wartości. Dla powiązania pracy z uznaniem kulturowym ważne jest prawne potwierdzenie prerogatyw oraz społeczna ocena podziału pracy. Praca powinna wyrażać kulturowy szacunek dla indywidualnych osiągnięć, których podstawą nie może być kryterium produktywności. To kultura narzuca wzorzec osiągnięć i wyznacza posiadanie produktywnych kwalifikacji jako miary osiągnięć człowieka. Problem uznania w pracy to sposób ujęcia kulturowej oceny wkładu jednostek do społeczeństwa, na podstawie czego ma ona szansę wypracowania swoich osiągnięć, co umożliwia jej upewnienie się o wyjątkowości własnej osobowości. Towarzyszyć może temu również, z racji wykonywanego zawodu, szacunek społeczny oraz korzyści materialne[58].

O uwarunkowaniach sukcesu

Sukces, rozpatrywany w perspektywie teorii uznania Honnetha, przyjmuje formę indywidualnej samorealizacji, która jest wyrazem autonomii jednostki

[58] Ważne jest również oparcie na normach kulturowych wymiany rynku pracy, a przez to znaczenie pracy najemnej zgodnej z kulturowymi warunkami uznania. Wymiana usług pracy odbywa się za pośrednictwem rynku usług pracy, którego nie można ograniczyć, jak proponował Habermas, do formy systemu wolnego od norm kulturowych, regulowanego mechanizmem rentowności i użyteczności. Owe kulturowe normy wymiany usług pracy stanowią rezultat wcześniejszego procesu uznania roszczeń członków społeczeństwa, co do ekwiwalentnego charakteru relacji wymiany i jako takie mają być kulturowo prawomocną podstawą każdej transakcji ekonomicznej, regulując w niej formalny zakres praw i obowiązków obu stron umowy. Ich podstawą są kulturowe normy odwzajemniania, normy uczciwości, normy kooperacji i normy solidarności. Normy kulturowe wpływają na postępowanie jednostki na rynku pracy, kształtują jej preferencje, oddziałują na wartościowanie pracy i zawodów według wynagrodzenia, odpowiedzialności, kreatywności, stabilności, prestiżu. Normy i wartości, znajdując wyraz w społeczno-prawnych obwarowaniach umowy o pracę, stanowią moralną gwarancję społecznego uznania godności i statusu, a także rękojmię prawną.

i pozwala na samodzielne określanie celów i artykułowanie potrzeb bądź interesów składających się na własną koncepcję dobrego życia. W ujęciu Honnetha samorealizacja możliwa jest dzięki pozytywnemu samoodniesieniu i staje się podstawą kształtowanej przez jednostki tożsamości autentycznej. Jakie można zatem dostrzec – w perspektywie teorii uznania – uwarunkowania sukcesu? Honneth ukazuje, że warunki samorealizacji i pozytywnego samoodniesienia są intersubiektywne, uznanie wzajemne ma bowiem wymiar społeczny. Normy i wartości przesądzające o jego standardach są wytworem intersubiektywnym i zależą od wartości podzielanych przez wspólnotę oraz wyobrażeń dobrego życia, stanowiąc uwarunkowania kulturowe sukcesu. Analiza teorii uznania pozwala jednakże na wydobycie jeszcze głębszych uwarunkowań sukcesu, które mają charakter nie tylko kulturowy, lecz także moralny, a więc normatywny. Honneth, opierając się na Heglowskim modelu walki o uznanie, przyjmuje tezę, że reguły wzajemnego uznania stanowią podstawę dla normatywnej teorii społecznej. Jaki jest jednak status tej normatywności i w jaki sposób staje się ona podstawą zmiany społecznej, oraz jak urzeczywistnia się w etosie konkretnej wspólnoty opartej na tradycji?

Relacje intersubiektywne uznania decydują o całości warunków samorealizacji, doświadczenie określonych form uznania powoduje bowiem zawsze możliwość pojawienia się nowych tożsamości, czego koniecznym następstwem jest walka o ich społeczne uznanie. Na tę całość warunków samorealizacji, strukturyzowaną przez relacje uznania, składającą się na model normatywny, nakierowane są oczekiwania jednostek każdorazowo dotyczące kształtowania się tożsamości osobowej. Oczekiwania te dotyczą tych wzorców uznania, dzięki którym podmiot może mieć poczucie, że jest szanowany przez swoje środowisko społeczne jako istota autonomiczna i zindywidualizowana. Podstawę zmiany społecznej stanowi więc model normatywny wyprowadzony z wzajemnego uznania, lecz jednocześnie zakorzeniony w moralnym doświadczeniu jednostek.

Sukces nie jest więc tożsamy z dominacją w społeczeństwie konkretnych interesów związanych z określoną koncepcją dobra[59]. Owe głębsze warunkowania tego zjawiska stanowią ideały normatywne społeczności, w których zamiast zasady interesów bądź zasady efektywności dominuje zasada wzajemnego szacunku. Honneth zauważa, że interesy to „ukierunkowane celowo, zasadnicze orientacje, które z tego względu są zakotwiczone w ekonomiczno-społecznej sytuacji jednostek, tak że są one zmuszone starać się o podtrzymanie warunków swej reprodukcji”[60], wartości, reguły wzajemnego uznania mają natomiast charakter normatywny. Uznanie stanowi zatem podstawę normatywności, która powinna zostać konsensualnie przyjęta, strukturyzując społeczne wzorce uznania. Dobro społeczne strukturyzowane przez uznanie stanowi uwarunkowanie normatywne sukcesu.

[59] Tamże, s. 161.
[60] Tamże.

Istotą moralnego doświadczenia jest prywatne, indywidualne doznanie pogardy odniesione do roszczeń związanych z uznaniem. Doświadczenie to, jak podkreśla Honneth, jest nieredukowalne do postaw związanych wyłącznie ze społecznymi interesami:

> W przeciwieństwie do wszelkich utylitarystycznych modeli wyjaśniania nasuwa ono przypuszczenie, że motywacje sprzeciwu lub buntu społecznego kształtują się w ramach doświadczenia o charakterze moralnym, które pojawia się w wyniku głęboko zakorzenionych oczekiwań uznania[61].

Punktem wyjścia walki społecznej nie są istniejące układy interesów, lecz wrażliwość moralna, doświadczenie moralne związane z niesprawiedliwością, w którym wyraża się ów biegun „indywidualnych aspiracji i wrażliwości, tworzących po stronie uczestników substancję moralną"[62]. Niesprawiedliwość jest odczuwana jako negatywne doświadczenie moralne w sytuacji, gdy społeczeństwo zawiedzie normatywne oczekiwania podmiotu. Relacje uznania chronią bowiem w największym stopniu podmioty przed cierpieniem z powodu pogardy[63].

---

[61] Tamże, s. 159.

[62] Tamże, s. 127. „Przeżycia związane z pogardą stanowią jądro doświadczeń moralnyh, które z kolei wbudowane są strukturę interakcji społecznych, ponieważ spotkaniom podmiotów towarzyszą wzajemne oczekiwania związane z uznaniem, będące również warunkami ich psychicznej integralności". Tamże, s. 161. Ważne jest, aby jednostkowe cierpienie było odczuwane również przez inne podmioty oraz artykułowane publicznie. „Dany konflikt można bowiem scharakteryzować jako społeczny tylko w tej mierze, w jakiej jego cele wykraczają poza horyzont planów indywidualnych, wobec czego można je uogólnić, by w ten sposób uczynić z nich podstawę ruchu społecznego […]. Chodzi tu o praktyczny proces, w którego przypadku indywidualne doświadczenie pogardy zostaje zinterpretowane jako kluczowe przeżycie całej grupy w tym sensie, że – motywując i kierując działaniami – może ono wpłynąć na kolektywne żądania poszerzenia zakresu relacji uznania". Tamże, s. 158.

[63] „Rozpatrzymy normatywne konsekwencje wyłożonego tu związku pomiędzy tożsamością osobową […] negatywne uczucia towarzyszące doświadczeniu pogardy mogą bowiem stanowić bazę afektywnych impulsów, w których zakotwiczona jest motywacja walki o uznanie […] Chciałbym bronić tezy, że taką funkcję mogą pełnić negatywne reakcje emocjonalne, jak wściekłość lub wstyd, jak krzywda lub wzgarda. Składają się one na symptomy psychiczne, dzięki którym podmiot jest w stanie uchwycić poznawczo, że niesprawiedliwie odmówiono mu uznania społecznego. Racji ku temu trzeba się z kolei dopatrywać w konstytutywnej zależności człowieka od doświadczenia uznania: chcąc nawiązać udaną relację z samym sobą, człowiek jest zdany na intersubiektywne uznanie swoich umiejętności i dokonań […]. W przypadku takiej reakcji emocjonalnej, jaką jest wstyd, doświadczenie pogardy może stanowić bodziec motywujący do podjęcia walki o uznanie. Emocjonalne napięcie spowodowane zaznanymi upokorzeniami może być bowiem zniwelowane dopiero wówczas, gdy jednostka ponownie otrzyma możliwość aktywnego działania. To wszakże taka zainicjowana ponownie praktyka może przybrać postać oporu politycznego, jest konsekwencją zaistniałej szansy na wzgląd moralny o zawartości kognitywnej, która nieodzownie jest wpisana w takie negatywne doznania […]. Za każdą negatywną reakcją emocjonalną, jaka towarzyszy doświadczeniu pogardy okazanej roszczeniom do uznania, kryje się bowiem taka możliwość, że

Punktem wyjścia walki o uznanie jest negatywne i immanentne doświadczenie krzywdy oraz cierpienia. Zgodnie z tym cel polega na:

> Stworzeniu właśnie takiego wewnętrznego powiązania: w zakresie pojęć podstawowych społeczna rzeczywistość opisywana jest za pomocą tej samej koncepcji (teoria społeczna), dzięki której, na podstawie jej normatywnej zawartości, można dokonać oceny społecznych procesów przemian (koncepcja sprawiedliwości), by w produktywny sposób doszedł do głosu punkt widzenia uczestników (psychologia moralna)[64].

Jednakże immanentne poczucie sprawiedliwości i niesprawiedliwości odnosi się do idei moralnych, do ideału normatywnego, który stanowi w społecznych wyobrażeniach horyzont interpretacyjny i wbudowany jest w strukturę interakcji społecznych. Jakie idee składają się na ów model normatywny? W jaki sposób staje się on podstawą zmiany społecznej?

Zmianę społeczną określa, według Honnetha, logika „poszerzania relacji uznania"[65] wywiedziona z myśli Hegla, której celem jest rozwinięcie normatywnego potencjału wzajemnego uznania. Zauważa on, że uznanie „tworzy więzi społeczne, dzięki którym podmioty ludzkie mogą osiągnąć pozytywne nastawienie względem samych siebie"[66]. Ów normatywny punkt widzenia na proces społeczny wyraża się w teorii Honnetha w formie „projektu moralności postkonwencjonalnej"[67] albo „posttradycyjnej demokratycznej etyczności"[68]. Honneth, jako przedstawiciel teorii krytycznej, określa swoje stanowisko „liberalizmem teleologicznym", który, wychodząc od opisu socjologicznego współczesnej rzeczywistości społecznej, proponuje ideały mające charakter idei normatywnych i wskazujące „taki kierunek społecznego rozwoju, który będziemy mogli uznać za zbliżony do naszych wyobrażeń o dobrym i sprawiedliwym społeczeństwie"[69]. Honneth proponuje zatem postmetafizyczną teorię społeczną o charakterze normatywnym, która pozwoliłaby pogodzić autonomię jednostki z wymogami życia społecznego. Posttradycyjna demokratyczna etyczność, a więc moralność rozumiana z punktu widzenia uniwersalnego szacunku, stanowi najbardziej podstawowe uwarunkowanie sukcesu, gdyż jest fundamentem dla całości możliwości samorealizacji w wielości jej form i wybranych celów.

---

odnośny podmiot dokona kognitywnego rozpoznania bezprawia, jakie go spotkało, uzyskując w ten sposób motywację do podjęcia sprzeciwu politycznego". Tamże, s. 132–135.

[64] N. Fraser, A. Honneth, *Redystrybucja czy uznanie? Debata filozoficzno-polityczna*, Wrocław 2005, s. 235.

[65] A. Honneth, *Walka o uznanie*…, s. 164.

[66] „Albowiem tylko kumulatywny wzrost wiary w siebie, szacunku do siebie oraz samooceny, jaki gwarantują kolejne doświadczenia związane z trzema formami uznania, pozwala osobie postrzegać siebie bez ograniczeń jako istotę zarazem autonomiczną i zindywidualizowaną, jak również identyfikować się ze swoimi celami i marzeniami". Tamże, s. 165.

[67] Tamże, s. 167.

[68] Tamże, s. 171.

[69] N. Fraser, A. Honneth, dz. cyt., s. 159.

Formalny, normatywny model teoretyczny, który odpowiada Kantowskiej idei autonomii oraz tradycji moralności opartej na uniwersalizmie, musi być zinternalizowany przez więzi społeczne, a więc wymaga on uzupełnienia o etyczność (wywodzącą się z myśli Hegla, chociaż w zdesubstancjalizowanym znaczeniu), której odpowiada sens konkretnych celów podmiotów ludzkich. Honneth wyjaśnia: „Przez pojęcie *etyczność* rozumiem teraz całość intersubiektywnych warunków, co do których da się dowieść, że służą one za konieczne założenie dla indywidualnej samorealizacji”[70]. Tak ujmowana etyczność, jako cel konkretnej wspólnoty, powinna zbliżać się do wymogów moralności. W tym sensie moralność rozumiana z punktu widzenia uniwersalnego szacunku staje się jednym z mechanizmów etycznego celu ogólnego, jakim jest umożliwienie dobrego życia.

Poszukiwanie normatywnych warunków uznania nie może być zatem wykładnią konkretnych koncepcji dobra i ideałów życiowych. Kluczem do ich określenia jest rekonstrukcja różnych form uznania. Zakres intersubiektywnego uznania wzrasta bowiem wraz z pojawieniem się nowych jego form, które jednostki mogą odnosić do samych siebie. W konsekwencji zarówno relacje prawne, jak i wspólnota wartości „są otwarte na przemiany zmierzające w kierunku przyrostu uniwersalności i egalitaryzmu”[71]. Konkretna wspólnota uhistorycznia roszczenia owej formalnej koncepcji etyczności jako intersubiektywnych założeń udanego życia. Koncepcja formalna traci zatem swoją ponadczasowość.

Etyczność posttradycyjna, demokratyczna, oparta jest na wartościach indywidualizmu i równości, które powinny przenikać wzorce interakcji, tak aby uznaniem objęty był każdy podmiot w swej autonomii i zindywidualizowaniu jako osoba równorzędna innym oraz niepowtarzalna. Wymogiem sukcesu na tym podstawowym i normatywnym poziomie jest więc afirmacja warunków samorealizacji jednostek. Najważniejszy z nich stanowi istnienie prawnie zagwarantowanej autonomii, dzięki której każdy podmiot może postrzegać siebie jako osobę. Podstawą sukcesu są więc prawne założenia przyjmowane we wspólnocie, które powinny wyrażać wzorce uznania prawnego, a także prawną ochronę przed krzywdą. Wraz z nimi podstawę sukcesu tworzy horyzont wartości, będący warunkiem zaistnienia solidarności. Wspólnotowe kształtowanie horyzontów wartości uwzględnia owe normatywne ograniczenia relacji prawnych dotyczących autonomii zagwarantowanej wszystkim podmiotom. To właśnie horyzonty wartości, uwzględniające zasadę autonomii, powinny być tak otwarte i spluralizowane, by każdy członek społeczeństwa miał szansę czuć się społecznie dowartościowanym. Warunkiem sukcesu byłby więc nowy, otwarty system wartości, w którego horyzoncie podmioty uczyłyby się cenić

[70] Tamże, s. 169.
[71] Tamże, s. 170.

nawzajem swoje dobrowolnie wybrane cele życiowe. Takiemu systemowi wartości powinna być podporządkowana ocena społecznego podziału pracy, kompetencji bądź rezultatów pracy.

Bibliografia

Anderson J., *Situating Axel Honneth in the Frankfurt School Tradition*, [w:] *Axel Honneth. Critical Essays. With a Reply by Axel Honneth*, red. Danielle Petherbridge, Brill, 2011.

Bobako M., *Zaklinanie nowoczesności. Axel Honneth i moralna gramatyka filozoficznych przemilczeń*, [w:] A. Honneth, *Walka o uznanie. Moralna gramatyka konfliktów społecznych*, przekł. J. Duraj, Nomos, Kraków 2012.

Fraser N., Honneth A., *Redystrybucja czy uznanie? Debata filozoficzno-polityczna*, przekł. M. Bobako, T. Dominiak, Wydaw. Naukowe DSWE, Wrocław 2005.

Habermas J., *Nauka i technika jako „ideologia"*, [w:] *Czy kryzys socjologii?*, red. J. Szacki, Czytelnik, Warszawa 1977.

Habermas J., *Praca i interakcja. Uwagi o jenajskiej „Filozofii ducha" Hegla,* [w:] J. Habermas*, Teoria i praktyka,* PIW, Warszawa 1983.

Honneth A., *Arbeit – und instrumentales Handeln. Kategoriale probleme einer kritischen Gesellschaftstheorie*, [w:] *Theoriendes Historischen Materialismus*, t. 2, red. A. Honneth, U. Jaeggi, Suhrkamp, Frankfurt am Main 1980.

Honneth A., *Degeneracje. Walka o uznanie na początku XXI wieku. Wstęp do wydania polskiego*, [w:] A. Honneth, *Walka o uznanie. Moralna gramatyka konfliktów społecznych*, przekł. J. Duraj, Nomos, Kraków 2012.

Honneth A., *La réification. Petit traité de Théorie* scritique, Editions Gallimard, Paris 2007.

Honneth A., *Walka o uznanie. Moralna gramatyka konfliktów społecznych*, przekł. J. Duraj, Nomos, Kraków 2012.

Honneth A., *Work and Instrumental Action. On the Normative Basis of Critical Theory,* [w:] A. Honneth, *The Fragmented World of the Social. Essays in Social and Political Philosophy,* State University of New York Press, Albany 1995.

Kommunitarismus. Eine Debatte über die moralischen Grundlagen moderner Gesellschaften, red. A. Honneth, Campus Verlag, Frankfurt am Main 1993.

Lukács G., *Historia i świadomość klasowa. Studia o marksistowskiej dialektyce*, PWN, Warszawa 1998.

Marks K., *Rękopisy ekonomiczno-filozoficzne z 1844 r.*, t. 1, przekł. K. Jażdżewski, Książka i Wiedza, Warszawa 1960.

Marx K., Engels F., *Marx-Engels Werke I–XXXIX*, red. Institut für Marxismus-Leninismus, Berlin 1956–1968.

Mueller K., Czerniak S., *Pomiędzy socjologią a filozofią społeczną. „Walka o uznanie" Axela Honnetha*, [w:] A. Honneth, *Walka o uznanie. Moralna gramatyka konfliktów społecznych*, Nomos, Kraków 2012.

Success and work. Social and self-recognition

Abstract: The paper discusses the significance of success for the individual with reference to Axel Honneth's theory of recognition. Honneth underlines the role of positive self-esteem and self-reference, built on mutual respect, in developing personal identity. According to Honneth's theory of recognition, in order to succeed in the field of work, it is necessary to link the activity of work with the normative dimension of intersubjective relations. In the context of the theory of recognition, as well as social critique and emancipation taking the form of the struggle for recognition, Honneth emphasises the negative effects of work on individualisation, viewing work as an obstacle to personal creativity and aspirations and describing its effects in terms characteristic of critical accounts of social relations, according to which the latter lead to objectification and alienation.

Keywords: Honneth, recognition, struggle for recognition, success, work

Słowa kluczowe: Honneth, praca, sukces, uznanie, walka o uznanie

Edyta Obodyńska
Uniwersytet Rzeszowski

Zdrowie jako podstawowy potencjał jednostki w osiąganiu sukcesów i samorealizacji oraz zachowania je warunkujące

Zarówno termin *sukces*, jak i *samorealizacja*, wchodzą w zakres pojęciowy definicji jakości życia, której znaczenie jest dość rozległe i stanowi złożony konstrukt społeczny. Ze względu na wieloznaczność i subiektywizm w rozumieniu tego terminu istnieje pewna trudność w jego zdefiniowaniu. Wynika z tego różnorodność definicji. Jedna z nich brzmi: „Jakość życia to postrzeganie przez jednostkę swojej pozycji w życiu w kontekście kultury, systemu wartości, w którym ona żyje, w relacji do własnych celów, oczekiwań, standardów i zainteresowań"[1].

Pojęcie jakości życia może być stosowane w szerokim i wąskim znaczeniu. W szerokim rozumieniu ujmuje cały wachlarz doświadczeń życiowych jednostki i najpełniej oddaje znaczące płaszczyzny jej życia, do których należą: fizyczny, materialny i psychologiczny dobrostan, zadowolenie, autonomia, relacje społeczne, poczucie bycia we wspólnocie, zdolność dokonywania wyborów oraz kompetencje osobiste. Obecnie zauważa się tendencję do odchodzenia od szerokiego ujmowania jakości życia na rzecz zwężania jego zakresu do określonego obszaru życia jednostki[2]. W definicyjnym ujęciu terminu zwraca uwagę fakt, iż wyraźnie akcentowany jest związek pomiędzy poszczególnymi aspektami jakości życia a samorealizacją i samooceną człowieka (por. definicję Doroty Rybczyńskiej[3] oraz Johna Raeburna i Irvinga Rootmana[4]).

[1] THE WHOQOL Group, *Study protocol of the World Health Organization project to develop quality of life instrument (WHOQOL)*, „Quality of Life Research" 1993, nr 2, s. 153–159. Cyt. za: B. Woynarowska, *Edukacja zdrowotna. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2008, s. 41.

[2] W. Okła, S. Steuden, *Wprowadzenie w problematykę jakości życia*, [w:] *Jakość życia w chorobie*, red. S. Steuden, W. Okła, Lublin 2006, s. 5–6.

[3] A. Zawiślak, *Jakość życia osób dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną*, Warszawa 2011, s. 51.

[4] M. Parchomiuk, S. Byra, *Rodzaj niepełnosprawności a poczucie jakości życia*, [w:] *Jakość życia a niepełnosprawność. Konteksty psychopedagogiczne*, red. Z. Palak, A. Lewicka, A. Bujnowska, Lublin 2006, s. 26.

Niewątpliwie sferą, która w powszechnej świadomości najmocniej oddziałuje na poczucie satysfakcji i osobistego szczęścia, jest zdrowie. Stanowi ono jeden z najważniejszych obszarów modelu jakości życia, którego nie sposób pominąć w obiektywnej i subiektywnej ocenie. W hierarchii zaproponowanej przez Roberta L. Schalocka dobry stan fizyczny – w tym: zdrowie, odżywianie, mobilność, czas wolny, ubezpieczenie zdrowotne, odpoczynek, aktywność codzienna – zajmuje pierwsze miejsce[5]. Dobrostan fizyczny oraz osobisty znajdują się także wśród najpopularniejszych determinantów wpływających bezpośrednio lub pośrednio na jakość życia[6]. Robert A. Cummins, w swojej klasyfikacji siedmiu zakresów jakości życia, stawia zdrowie i dobrostan emocjonalny na pierwszym miejscu[7].

Oczywiście błędem byłoby rozpatrywać samo pojęcie sukcesu i samorealizacji jedynie w kontekście zdrowia i powiązanej z tą sferą jakości życia, jednakże złożoność zagadnienia (o sukcesie i samorealizacji jednostki decyduje przecież wiele czynników wewnętrznych i zewnętrznych) nie pozwala na tak obszerne potraktowanie tematu, a jedynie wyszczególnienie i omówienie jednej z perspektyw. W pracy skupiono się więc na zdrowiu i jego znaczeniu dla osiągnięć jednostki.

Zdrowie jest pojęciem trudnym do zdefiniowania ze względu na rozbieżności w rozumieniu jego znaczenia. Coraz częściej wyraża się pogląd, że jednej definicji, która obejmowałaby całość i obszerność tego pojęcia, nie uda się sformułować. Barbara Woynarowska zauważa, że „mimo porażek w sformułowaniu uniwersalnej, profesjonalnej definicji zdrowia, istnieje zgodność, że zdrowie jest:

- odrębną kategorią niż choroba,
- kategorią pozytywną, oznacza dobrostan, pełnię możliwości, sprzyja dobrej jakości życia i życiu twórczemu,
- pojęciem wielowymiarowym"[8].

Na uwagę zasługuje jednak fakt, iż w różnych podejściach do definiowania zdrowia wspólnym mianownikiem je łączącym jest potencjał, jaki ze sobą niesie i możliwości, jakie daje jednostce w jej rozwoju i samorealizacji.

Powszechnie uznawaną i najczęściej cytowaną jest definicja zdrowia zaproponowana przez Światową Organizację Zdrowia (WHO): „Zdrowie to nie tylko całkowity brak choroby, czy kalectwa, ale także stan pełnego, fizycznego, psychicznego i społecznego dobrostanu (dobrego samopoczucia)"[9]. Definicja ta

[5] A. Zawiślak, dz. cyt., s. 56–58.

[6] K. Baumann, *Jakość życia w okresie późnej dorosłości. Dyskurs teoretyczny*, „Gerontologia Polska" 2006, nr 4, s. 165–171.

[7] A. Zawiślak, dz. cyt., s. 61–62.

[8] B. Woynarowska, dz. cyt., s. 21.

[9] M. Demel, *Pedagogika zdrowia*, Warszawa 1980, s. 99.

jest bardzo ważna i postępowa, ponieważ nie poprzestaje na negującym ujęciu, że zdrowie jest brakiem choroby, lecz akcentuje również jego aktywny aspekt, jakim jest dobrostan. Oznacza to, że w kwestiach zdrowotnych nie powinno się skupiać jedynie na chorobach i próbach ich zwalczania, lecz koncentrować na samym zdrowiu i jego wzmacnianiu.

Wydano liczne dokumenty wskazujące na wagę zagadnienia zarówno w kontekście funkcjonowania jednostki, jak i społeczeństwa. W Karcie Ottawskiej z 1986 roku czytamy, że zdrowie jest zasobem (środkiem) dla każdego człowieka, zasobem dla społeczeństwa oraz podstawowym prawem. Nie jest ono celem, do którego się zmierza, lecz środkiem, z którego można korzystać w codziennym życiu[10]. W dokumencie WHO z 1985 roku czytamy natomiast, iż rozwijanie i wykorzystywanie swojego potencjału zdrowotnego umożliwia jednostce satysfakcjonujące życie (twórcze, spełnione pod względem społecznym i ekonomicznym)[11].

W oparciu o idee ogólnoświatowej polityki zdrowotnej opracowano Narodowy Program Zdrowia, w którym za główny cel przyjmuje się poprawę zdrowia i związanej z nim jakości życia ludności[12]. Program ten przedstawia sytuację demograficzną i zdrowotną społeczeństwa polskiego na tle innych państw europejskich. Obecnie obowiązuje druga edycja NPZ (2007–2015), będąca kontynuacją wdrażanych przedsięwzięć. U podstaw koncepcji NPZ leży zawarta w konstytucji WHO definicja, określająca zdrowie jako podstawowe prawo każdego człowieka oraz bogactwo społeczeństwa. Zdrowy człowiek ma większą szansę na samorealizację, satysfakcjonujące pełnienie ról społecznych bądź dobrą adaptację do zmian środowiska. Tylko zdrowe społeczeństwo może tworzyć dobra materialne i kulturowe oraz zapewnić rozwój społeczny i gospodarczy swojemu krajowi[13].

Zgodnie z naukowym poglądem na temat czynników determinujących zdrowie rozpowszechniona jest idea jego wieloczynnikowych uwarunkowań. Odwołać się tu można do koncepcji pól zdrowia autorstwa Marca Lalonde'a[14]. W koncepcji tej wyróżnia się cztery podstawowe grupy czynników, od których zależy zdrowie. Największe znaczenie przypisuje się pierwszej grupie, na którą składa się styl życia i zachowania zdrowotne (wpływ tych zmiennych ocenia się na 50–60%). Drugą grupę stanowią czynniki związane ze środowiskiem fizycznym i społecznym (20–25%), kolejną uwarunkowania genetyczne (około 20%) oraz służba zdrowia (10–15%). Czesław Lewicki zauważa:

[10] B. Woynarowska, dz. cyt., s. 40.
[11] Tamże.
[12] Narodowy Program Zdrowia 1996–2006.
[13] Narodowy Program Zdrowia 2007–2015.
[14] C. Lewicki, *Edukacja zdrowotna. Systemowa analiza zagadnień*, Rzeszów 2006, s. 75–76.

> Koncepcja *pól zdrowia* nie wyczerpuje listy czynników warunkujących zdrowie człowieka. Istotne miejsce wśród nich ma także poziom edukacji zdrowotnej i związany z nim poziom świadomości własnego ciała i zdrowia oraz postaw zdrowotnych ludzi. Poziom ten niewątpliwie wpływa na jakość zachowań zdrowotnych, określanych stylem życia[15].

W oparciu o przyjętą przez WHO koncepcję nastąpiła zmiana polityki zdrowotnej na świecie oraz zapoczątkowanie ruchu promocji zdrowia. Miała ona realny wpływ na przyjęcie społeczno-ekologicznego modelu zdrowia w zamian obowiązującego wcześniej biomedycznego[16]. Model ten nawiązuje do istnienia skomplikowanych powiązań między człowiekiem a jego środowiskiem i wskazuje na holistyczne uwarunkowania zdrowia[17].

Ugruntowana w ostatnich dekadach wiedza na temat znaczenia stylu życia na zdrowie jednostki ma swój oddźwięk w licznych dokumentach polityki zdrowotnej oraz założeniach edukacji i promocji zdrowia. W strategii WHO, opracowanej dla regionu europejskiego, przyjmuje się, że „pojęcie stylu życia oznacza sposób życia oparty na wzajemnym związku pomiędzy warunkami życia w szerokim sensie a indywidualnymi wzorami zachowań zdeterminowanymi przez czynniki społeczno-kulturowe i cechy indywidualne”[18]. Na styl życia jednostki składają się typowe reakcje i wzory zachowań ukształtowane w procesie socjalizacji (interakcji z osobami znaczącymi, rówieśnikami, pod wpływem nauki w szkole i przez mass media). Wzory te są stale interpretowane i testowane w sytuacjach społecznych i mogą ulegać zmianom pod wpływem doświadczeń i ponownych interpretacji[19].

Zależność zdrowia od stylu życia budzi optymizm i niesie nadzieję. Skoro czynnik ten jest w miarę elastyczny i zależny od naszej filozofii życiowej, jest tym samym możliwy do korekty. Stąd tak ważna staje się przesłanka o konieczności wdrażania dzieciom i młodzieży właściwej wiedzy zdrowotnej, kształtowania nawyków i postaw prozdrowotnych poprzez edukację w rodzinie i w szkole. Jest to konieczność wynikająca między innymi z faktu, że stan zdrowotny Polaków jest na ogół słaby i w porównaniu z innymi krajami europejskimi wypada niekorzystnie. Charakterystykę kondycji społeczeństwa polskiego zawierają liczne dokumenty, między innymi Narodowe Programy Zdrowia czy też dane udostępniane przez Narodowy Instytut Zdrowia Publicznego – Państwowy Zakład Higieny. W ostatnich raportach NIZP-PZH, wydanych w 2008 i 2012 roku, zawarto rozdziały poświęcone wybranym czynnikom ryzyka zdrowotnego

[15] Tamże, s. 76.

[16] B. Woynarowska, dz. cyt., s. 45

[17] Tamże, s. 28–30.

[18] E. Kasperek, *Promocja zdrowia i człowiek współczesny. Nadzieje, problemy, kontrowersje*, [w:] *Promocja zdrowia. Konteksty społeczno-kulturowe*, red. M.D. Głowacka, Poznań 2000, s. 207.

[19] B. Woynarowska, dz. cyt., s. 51.

związanym ze stylem życia. Wyszczególniono wśród nich palenie papierosów, spożywanie alkoholu, aktywność fizyczną, nadwagę i otyłość, a także spożywanie owoców i warzyw[20]. Sytuacja zdrowotna w Polsce, dotycząca rozpowszechnienia omawianych czynników ryzyka, jest zróżnicowana na tle innych krajów Unii Europejskiej.

Palenie papierosów

Wprawdzie odsetek Polaków palących papierosy (37% mężczyzn i 23% kobiet) jest wyższy od średniej innych krajów UE, lecz wśród mężczyzn liczba palaczy maleje. Zmniejsza się również rozpowszechnienie palenia wśród młodzieży i jest ono postrzegane przez osoby w wieku 15–24 lat jako obarczone dużym ryzykiem zdrowotnym, co sprawia, że odsetek palaczy w tej grupie wiekowej jest jednym z najniższych w UE. Niepokojące jest utrzymywanie się liczby palących kobiet na stałym poziomie (według raportu NIZP-PZH z 2008 roku). Według danych z 2009 roku mężczyźni plasują się na 19 miejscu wśród 27 krajów UE (33,5%), kobiety zaś zajmują 20 miejsce (21%). Biorąc pod uwagę dwie ostatnie dekady, zauważa się znaczący spadek odsetka palących wśród mężczyzn, podczas gdy u kobiet takiej tendencji nie obserwuje się. Największą część palących w obydwu grupach stanowią osoby z wykształceniem zasadniczym zawodowym (NIZP-PZH z 2012 roku).

Palenie tytoniu uznano za jeden z najważniejszych, poddających się redukcji, czynników ryzyka chorób sercowo-naczyniowych, nowotworów, chorób układu oddechowego oraz zdrowia noworodków. W Narodowym Programie Zdrowia (2007–2015) przyjęto cel operacyjny, którym jest zmniejszenie rozpowszechniania palenia tytoniu.

Spożycie alkoholu

Spożycie alkoholu w Polsce jest niższe niż w innych krajach UE. Zmieniła się struktura spożycia alkoholu, wzrósł także udział napojów o jego niższej zawartości. Również wśród młodzieży sytuacja jest korzystna w porównaniu z innymi krajami UE, lecz co szósty chłopiec w wieku 15 lat pije alkohol przynajmniej raz w tygodniu (według raportu NIZP-PZH z 2008 roku). Spożycie alkoholu

[20] I. Sakowska, B. Wojtyniak, *Wybrane czynniki ryzyka zdrowotnego związane ze stylem życia,* [w:] *Sytuacja zdrowotna ludności Polski*, red. B. Wojtyniak, P. Goryński, Warszawa 2008, s. 185–202; A. Poznańska, D. Rabczenko, B. Wojtyniak, *Wybrane czynniki ryzyka zdrowotnego związanie ze stylem życia,* [w:] *Sytuacja zdrowotna ludności…*, s. 287–304.

w kraju w ciągu roku wynosi 10,1 l/os. powyżej 15 roku życia i jest nieco niższe od średniej europejskiej, która wynosi 10,7 l/os. Struktura spożycia różni się od przeciętnej europejskiej – przeważają trunki mocne i piwo, wino zaś nie cieszy się tak dużą popularnością (NIZP-PZH z 2012 roku).

Zgodnie z ocenami WHO choroby i zaburzenia związane z alkoholem stanowią 10% globalnego obciążenia chorobami (*global burden of diseases*). Drugim celem operacyjnym NPZ (2007–2015) jest zmniejszenie i zmiana struktury spożycia alkoholu oraz zmniejszenie szkód zdrowotnych spowodowanych alkoholem.

Aktywność fizyczna

Wyniki badań wskazują, że aktywność fizyczna Polaków jest zbyt niska. Obserwuje się również jej spadek wśród dzieci i młodzieży w starszych grupach wiekowych (według raportu NIZP-PZH z 2008 roku). Sondaże pokazują, że zaangażowanie Polaków w różne formy aktywności ruchowej wzrosło wprawdzie w ciągu ostatnich lat, jednak w porównaniu z innymi krajami europejskimi aktywność ta jest nadal sporadyczna i niesystematyczna. Polska należy do krajów o niewielkim odsetku osób ćwiczących regularnie (6%), pod względem innych form aktywności fizycznej sytuacja jest jednak bardziej korzystna i zbliżona do średniej UE (systematycznie podejmuje je 26% dorosłych). Także ogół młodzieży nie wypełnia przewidzianych dla wieku norm aktywności, zauważa się jednak w ostatnich latach poprawę wśród chłopców i najmłodszych dziewcząt (NIZP-PZH z 2012 roku).

WHO zaleca codziennie 30 minut podjętej celowo aktywności fizycznej lub wykonania 10 000 kroków. Brak ruchu na wystarczającym poziomie grozi powstaniem wielu dolegliwości i chorób; tym samym aktywność fizyczna wespół z odżywianiem stanowią najważniejsze zachowania w utrzymaniu zdrowia lub jego polepszeniu. Szacuje się, iż zaledwie 30% dzieci i młodzieży oraz 10% dorosłych uprawia formy ruchu, których rodzaj i intensywność obciążeń wysiłkowych zaspokajają potrzeby fizjologiczne organizmu. Czwarty cel operacyjny według NPZ (2007–2015): zwiększenie aktywności fizycznej ludności.

Odżywianie i zaburzenia odżywiania

Pod względem występowania otyłości i nadwagi mieszkańcy Polski znajdują się poniżej średniej dla krajów UE, a problem ten dotyczy głównie mężczyzn. Sytuacja dzieci i młodzieży w porównaniu z innymi krajami UE jest bardzo korzystna,

niemniej odnotowano wzrost odsetka osób z nadwagą w młodszych grupach wiekowych. Spożycie owoców i warzyw utrzymuje się w Polsce na niskim poziomie, a wśród młodzieży można zauważyć w ostatnich latach jego spadek (według raportu NIZP-PZH z 2008 roku).

Według danych ostatniego raportu z 2012 roku wynika, że sytuacja związana z zachowaniami żywieniowymi i zaburzeniami odżywiania pogarsza się. Zwiększa się liczba Polaków z nadwagą i otyłością, a problem ten narasta zwłaszcza wśród młodzieży szkolnej.

Spożycie (dostępność) owoców jest jednym z najniższych w krajach UE. Najbardziej niekorzystną sytuację zauważa się wśród dzieci i młodzieży, zwłaszcza najstarszej. Odnotowuje się tendencję spadkową liczby uczniów jedzących codziennie owoce we wszystkich kategoriach wieku. Sytuacja wygląda gorzej, jeśli uwzględni się dane z Badań nad Zachowaniami Zdrowotnymi Młodzieży Szkolnej (HBSC). Okazuje się, że ponad połowa uczniów nie jada tych produktów nawet raz dziennie, co wskazuje, że nawyki żywieniowe większości nastolatków nie są prawidłowo ukształtowane. Dziewczęta wypadają w tym przypadku korzystniej od chłopców (NIZP-PZH z 2012 roku).

Zarówno w krajach rozwijających się, jak i rozwiniętych zwiększa się występowanie przewlekłych chorób niezakaźnych, głównie układu krążenia, niektórych rodzajów nowotworów złośliwych i cukrzycy typu 2. Najważniejszymi czynnikami ryzyka są wysokie ciśnienie krwi oraz stężenie cholesterolu w surowicy. Przyczynia się do tego niewłaściwa dieta – zbyt małe spożycie owoców i warzyw, nadwaga i otyłość, brak wystarczającej aktywności fizycznej i palenie tytoniu.

Właściwe odżywianie i aktywność fizyczna stanowią fundament prozdrowotnego stylu życia, są sposobem zapobiegania wielu chorobom oraz ważnym elementem postępowania terapeutycznego w wielu chorobach. Trzeci cel operacyjny (według NPZ): poprawa sposobu żywienia ludności i jakości zdrowotnej żywności oraz zmniejszenie występowania otyłości.

Podsumowując, można zauważyć, że kondycja zdrowotna Polaków nie należy do zadowalającej, a wzrost zgonów z powodu chorób cywilizacyjnych utwierdza w przekonaniu o konieczności wdrażania edukacji zdrowotnej w rodzinie i w szkole. Wszelkie działania zapobiegawcze są skuteczniejsze od naprawczych – ogromne znaczenie pełni więc edukacja zdrowotna rozumiana jako „proces, w którym ludzie mogą uczyć się, dbać o zdrowie własne i innych ludzi w społeczności, w której żyją”[21]. Aby zdrowie posiadać i zachować, należy być świadomym jego wartości i znaczenia w życiu. Ponadto posiadać odpowiednią wiedzę na temat zasad, jakie obowiązują w tym zakresie i właściwie stosować je w codziennym życiu. Efektem edukacji powinna być jednostka o ukształtowanej

[21] T. Williams, *Szkolne wychowanie zdrowotne w Europie*, „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne” 1989, nr 7/8, s. 195.

postawie prozdrowotnej, ceniąca wartość zdrowia i życia, które są we wszystkich kulturach i społeczeństwach traktowane jak bezcenne dobro.

Tymczasem okazuje się, że poważnym problemem populacji dzieci i młodzieży stają się zaburzenia zdrowia psychospołecznego oraz zachowania ryzykowne. Na zdrowie w wymiarze psychospołecznym składa się zdrowie psychiczne, w tym umysłowe i emocjonalne, a także funkcjonowanie w społeczeństwie oraz budowanie dobrych relacji z innymi.

Istotnym wskaźnikiem stanu zdrowia psychicznego jest zadowolenie z życia. Według międzynarodowych badań porównawczych odsetek polskiej młodzieży zadowolonej z życia należy do najniższych w Europie[22]. Wyniki badań Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) przeprowadzonych w Polsce w latach 1990–2010 wskazują także na potrzebę promocji zdrowia psychospołecznego wśród dzieci i młodzieży. Obecnie jedynie co drugi 11-latek, co czwarty 13-latek i co piąty 15-latek jest zadowolony ze swojego życia. W badanym dziesięcioleciu systematycznie zwiększała się grupa młodzieży niezadowolonej z życia[23]. Na zaburzenia zdrowia emocjonalnego i społecznego mogą wskazywać różnego rodzaju dolegliwości psychosomatyczne zgłaszane przez dzieci. Najczęściej występujące to rozdrażnienie, zły humor, przygnębienie, trudności w zasypianiu.

Kolejnym wskaźnikiem stanu zdrowia psychicznego i związanym z tą sferą zaburzeniem są zachowania agresywne oraz przemocowe. Problem ten występuje głównie wśród chłopców, a dotyczy przede wszystkim 11-latków. W kategorii zaburzeń związanych ze sferą psychospołeczną swoje miejsce odnajdują zaburzenia odżywiania, których występowanie przybiera w ostatnich latach na sile.

W obliczu narastających problemów zdrowotnych w obszarze zdrowia psychospołecznego nieodzowne wydaje się kształtowanie umiejętności życiowych. Zgodnie z propozycją WHO umiejętności życiowe to „umiejętności (zdolności) umożliwiające jednostce pozytywne zachowania przystosowawcze, które pozwalają efektywnie radzić sobie z zadaniami i wyzwaniami codziennego życia”[24]. Umiejętności te, zwane też umiejętnościami psychospołecznymi:

– mają znaczenie dla osiągnięcia przez jednostkę satysfakcjonującego życia;
– pozwalają na poznanie samego siebie, swoich możliwości i ograniczeń;
– decydują o możliwości świadomego i rozsądnego kierowania własnymi wyborami;

[22] Zob. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study. International report from the 2009/2010 survey. Copenhagen, WHO Regional Office for Europe („Health Policy for Children and Adolescents” 2012, nr 6).

[23] Zob. *Wyniki badań HBSC 2010. Raport techniczny,* red. J. Mazur, A. Małkowska-Szkutnik, Warszawa 2011.

[24] M. Sokołowska, *Umiejętności życiowe,* [w:] *Edukacja zdrowotna. Podręcznik akademicki,* red. B. Woynarowska, Warszawa 2008, s. 444.

– są warunkiem budowania dobrych relacji z otoczeniem, sprzyjają aktywnemu uczestnictwu w życiu społecznym oraz radzeniu sobie na rynku pracy[25].

Należy mieć świadomość, że kształtowanie umiejętności życiowych w praktyce szkolnej nie jest przelotną modą, lecz wynika z Konwencji o Prawach Dziecka, zgodnie z którą „nauka dziecka będzie ukierunkowana na:

1. a) rozwijanie, w jak najpełniejszym zakresie osobowości, talentów oraz zdolności umysłowych i fizycznych dziecka;
2. […]
3. d) przygotowanie dziecka do odpowiedzialnego życia w wolnym społeczeństwie"[26].

Zapisy te wskazują wyraźnie na fakt, iż samo przygotowanie dziecka do następnego etapu edukacji i organizowanie całości procesu edukacyjnego pod kątem czekającego go egzaminu nie wypełnia całości.

Zasady realizowania w szkole edukacji ukierunkowanej na kształtowanie umiejętności

Według WHO szkoła powinna:

– umożliwić każdemu wzbogacanie percepcji siebie i innych;
– ułatwiać poznawanie siebie nawzajem i budować pozytywne relacje;
– wspierać współpracę, a nie rywalizację;
– tworzyć okazje, dzięki którym uczniowie i nauczyciele będą mogli rozpoznawać i doceniać indywidualne umiejętności i wzmacniać poczucie własnej wartości;
– rozwijać umiejętności słuchania i porozumiewania się;
– tworzyć okazje do zajmowania się trudnymi, drażliwymi sprawami;
– budować tolerancję i zrozumienie dla indywidualnych potrzeb;
– wzmacniać kreatywność i innowacyjność[27].

Problemy zdrowia psychospołecznego, które występują aż u około 20% populacji w wieku szkolnym – i przy tym zauważa się tendencję zwyżkową częstości ich występowania – uznane są obecnie w Europejskiej Strategii dla Zdrowia i Rozwoju Dzieci i Młodzieży za jeden z priorytetów wymagających rozwiązania.

[25] Tamże.
[26] Tamże, s. 448–449.
[27] Tamże, s. 455.

Wśród zadań w zakresie promocji zdrowia psychicznego tej populacji wymieniono, między innymi, prowadzenie odpowiednio ukierunkowanej edukacji zdrowotnej oraz rozwój sieci Szkół Promujących Zdrowie. Znaczącą rolę dla dobrej kondycji zdrowia psychospołecznego pełnią czynniki takie jak:

- dobrostan psychiczny,
- emocje i stres – radzenie sobie z nimi,
- optymizm,
- poczucie tożsamości i własnej wartości,
- umiejętności życiowe.

Są to podstawy potrzebne do tego, aby osiągać życiowe sukcesy i realizować swoje plany bądź marzenia.

Sukces jednostki i samorealizacja zdeterminowane są wieloma czynnikami. Abraham Maslow przedstawia kryteria dojrzałej osobowości człowieka samorealizującego się[28]. W tym kontekście samorealizacja jest utożsamiana z dojrzałością i jako odrębna klasa poczynań człowieka zapewnia spełnienie możliwości ludzkich i doskonalenie siebie samego w myśl standardów nazywanych ideałem własnej osoby[29]. Jednostka samorealizująca się to osoba nacechowana pozytywnymi wartościami, wolna od egocentryzmu, frustracji i ukierunkowana na potrzeby wyższego rzędu. Nie można zatem zaprzeczyć, iż budowanie zdrowia psychospołecznego należy do ważnych zadań w rodzinie i w szkole. W edukacji zdrowotnej szczególną rangę powinno się nadać znaczeniu zdrowia w omawianym wymiarze. Wynika to choćby z faktu, iż obserwowany współcześnie wzrost patologizacji życia, przestępczości, frustracji i poczucia niezadawalającej jakości życia przybiera na sile. Sytuacja ta ma swój początek najczęściej w negatywnych obserwacjach i doświadczeniach młodych ludzi, którzy w konfrontacji z niekorzystnymi dla ich rozwoju czynnikami, ulegają wpływom. Jeśli szkoła i środowisko rodzinne mają przygotować niedojrzałą jednostkę do dorosłego życia, tak aby czuła się zrealizowana, miała poczucie zadowolenia z życia, osiągała sukcesy na miarę swoich możliwości, konieczne jest kształtowanie odpowiednich dyspozycji, również – lub nade wszystko – w zakresie zdrowia.

Bibliografia

Baumann K., *Jakość życia w okresie późnej dorosłości. Dyskurs teoretyczny*. „Gerontologia Polska" 2006, nr 4, s. 165–171.

Demel M., *Pedagogika zdrowia*, Wydaw. Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1980.

[28] J. Szostak, *Samorealizacja i samoocena młodzieży*, Warszawa 2000, s. 14–18.

[29] Tamże, s. 9.

Kasperek E., *Promocja zdrowia i człowiek współczesny. Nadzieje, problemy, kontrowersje*, [w:] *Promocja zdrowia. Konteksty społeczno-kulturowe*, red. M.D. Głowacka, Wolumin, Poznań 2000.
Lewicki C., *Edukacja zdrowotna. Systemowa analiza zagadnień*, Wydaw. Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2006.
Okła W., Steuden S., *Wprowadzenie w problematykę jakości życia*, [w:] *Jakość życia w chorobie*, red. S. Steuden, W. Okła, Katolicki Uniwersytet Lubelski, Lublin 2006.
Parchomiuk M., Byra S., *Rodzaj niepełnosprawności a poczucie jakości życia*, [w:] *Jakość życia a niepełnosprawność. Konteksty psychopedagogiczne*, red. Z. Palak, A. Lewicka, A. Bujnowska, Wydaw. UMCS, Lublin 2006.
Poznańska A., Rabczenko D., Wojtyniak B., *Wybrane czynniki ryzyka zdrowotnego związane ze stylem życia*, [w:] *Sytuacja zdrowotna ludności Polski i jej uwarunkowania*, red. B. Wojtyniak, P. Goryński, B. Moskalewicz, Narodowy Instytut Zdrowia Publicznego, Warszawa 2012.
Sakowska I., Wojtyniak B., *Wybrane czynniki ryzyka zdrowotnego związane ze stylem życia*, [w:] *Sytuacja zdrowotna ludności Polski*, red. B. Wojtyniak, P. Goryński, Narodowy Instytut Zdrowia Publicznego, Warszawa 2008.
Sokołowska M., *Umiejętności życiowe*, [w:] *Edukacja zdrowotna. Podręcznik akademicki*, red. B. Woynarowska, PWN, Warszawa 2008.
Szostak J., *Samorealizacja i samoocena młodzieży*, Wydaw. Wyższej Szkoły Ekonomiczno-Informatycznej, Warszawa 2000.
Williams T., *Szkolne wychowanie zdrowotne w Europie*, „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne" 1989, nr 7/8, s. 195–179.
Woynarowska B., *Edukacja zdrowotna. Podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa 2008.
Wyniki badań HBSC 2010. Raport techniczny, red. J. Mazur, A. Małkowska-Szkutnik, Zakład Ochrony i Promocji Zdrowia Dzieci i Młodzieży, Warszawa 2011.
Zawiślak A., *Jakość życia osób dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną*, Difin, Warszawa 2011.

Health as a basic potential unit in achieving success, self-realization and also the preservation of these conditioning

Abstract: Health is the paramount. This in itself is the success of the individual, if you can enjoy it. This affects the perceptual quality of life and feasible. On the other hand, health is an essential tool for achieving success in various areas of functioning. Hence the importance of health education place in the family and the school. The content presented here focuses on the issues related to the contemporary, holistic understanding of health as well as some factors that determine them. It also shows, on the basis of existing documents (NPZ, NIPH-NIH), the health situation of the population of the country on the basis of selected health behaviours. In this work attention is drawn to the psychosocial dimension of health, as one of the important determinants of health of the individual, his success and personal happiness.

Keywords: health, life skills, lifestyle, psychosocial health, quality of life, self-realization

Słowa kluczowe: jakość życia, samorealizacja, styl życia, umiejętności życiowe, zdrowie, zdrowie psychospołeczne

Grażyna Kempa
Uniwersytet Śląski

Edukacyjne stymulatory sukcesu kobiet opieki medycznej w Drugiej Rzeczypospolitej (na przykładzie Górnego Śląska)

Wyjaśnienia wprowadzające w problematykę

Pedagodzy, biorąc pod uwagę obecną sytuację na rynku pracy, coraz częściej zastanawiają się nad udziałem skuteczności kształcenia w realizacji sukcesu życiowego człowieka, w tym też zawodowego.

Uczeni, tacy jak Bogdan Suchodolski bądź Ryszard Łukaszewicz, ustalili już, że istotnymi czynnikami wpływającymi na sukces jednostki w pracy zawodowej są środowiska rodzinne i szkolne. Badacze tej kwestii uważają, że to celowa działalność wychowawców kształtuje osobowość wychowanka przydatną w danej profesji[1]. Łukaszewicz w definicji sukcesu zawodowego zwraca uwagę, że profesjonalizm pracownika jest wyraźnie uwarunkowanym podłożem materialnym i kulturowym. Psycholog pracy zauważa także, że sukces to zespół wartości, które oznaczają uznane wyróżnienie się pracownika pod warunkiem, że postawiony przez niego cel został osiągnięty zgodnie z normami, jakie w danej społeczności obowiązują. Badacz twierdzi też, że o sukcesie zawodowym decydują aspiracje i dążenia danej jednostki, ukierunkowane preferencjami jej potrzeb oraz hierarchią wartości i sensem pracy w różnych wymiarach, takich jak rodzinny, zawodowy i społeczny[2].

Po analizie definicji sukcesu zawodowego zdałam sobie sprawę z tego, że podjęłam się rozpoznania trudnego przedmiotu badań, jakim jest ustalenie wskaźników w formach edukacji pielęgniarstwa, które rzutowały na kompetencje i zadowolenie z pracy absolwentek zatrudnionych w służbach medycznych od czasu II Rzeczypospolitej do pierwszych lat PRL-u, szczególnie na Górnym

[1] Zob. B. Suchodolski, *Labirynt współczesności. Niewola i wolność człowieka*, Warszawa 1972; R. Łukaszewicz, *Wyznaczniki kształtowania sukcesów zawodowych*, Wrocław 1979.

[2] R. Łukaszewicz, dz. cyt., Wrocław 1979.

Śląsku. Pomimo złożoności problematyki podjęty temat zrealizowałam w perspektywie historycznej, gdyż, jak wiemy, historia jest nauczycielką życia.

Kształtowanie form opieki medycznej na ziemiach polskich w czasie zaborów

Od początku dziejów europejskich pokaźny udział w tworzeniu kultury miały kobiety zaangażowane w opiekę dzieci, starców i osób chorych oraz rannych w czasie wojen. Ludwik Kubala, badacz tej problematyki, uważa, że ich przygotowywanie do wykonywania czynności medycznych zmieniało się wraz z rozwojem kultury, wiedzy i nabywaniem doświadczenia w tej działalności[3]. Maria Lipińska zauważa zaś, że praca opiekuńczo-medyczna Polek była charytatywna i interesowała zarówno kobiety z wyższych sfer, niezrzeszone w organizacjach, jak i te skupione w towarzystwach religijnych[4].

Chcąc rozpoznać edukacyjne korelaty sukcesu profesjonalnego kobiet pracujących w opiece medycznej w czasie II wojny światowej i początkach PRL-u, a w szczególności absolwentek form kształcenia na Górnym Śląsku, muszę przynajmniej krótko scharakteryzować ten wątek w okresie zaborów.

Na ziemiach polskich, ze względu na potrzebę podjęcia przez Polaków walk wyzwoleńczych, wystąpiła duża potrzeba angażowania się niewiast w opiekę medyczną. Te zaistniałe fakty z historii narodowej wzmogły u dorastających dziewcząt i dojrzałych wiekiem kobiet zainteresowanie aktywnością społeczno-medyczną. W zaborze rosyjskim ważnym działaniem stało się założenie przez Kazimierę Gruszczyńską w Warszawie przy ul. Wilczej „Przytuliska" dla kobiet, które pragnęły pielęgnować osoby kalekie oraz chore, nie licząc na zapłatę i nie biorąc pod uwagę ich pochodzenia społecznego czy też wieku[5]. Nieznany autor wspomina, że przygotowywane do posługi społeczno-medycznej wychowanki tej instytucji „przesycane były umysłowo także wzniosłymi zasadami etycznymi i religijnymi"[6].

Niewątpliwym przełomem w akceptacji profesjonalności absolwentek tej instytucjonalnej formy edukacji zawodowej stało się zarejestrowanie przez rosyjskiego zaborcę w 1907 roku „Przytuliska" jako Stowarzyszenia Pielęgniarek

[3] L. Kubala, *Czarna śmierć*, [w:] L. Kubala, *Szkice historyczne*, t. 2, Lwów 1881, s. 159.

[4] M. Lipińska, *Kobieta i rozwój nauk lekarskich*, Warszawa 1932, s. 146.

[5] Zbiory Polskiego Towarzystwa Pielęgniarskiego w Warszawie (dokumenty z archiwum domowego p. Hanny Chrzanowskiej), Archiwum Ministerstwa Zdrowia i Opieki Społecznej w Warszawie.

[6] Tamże.

pod wezwaniem św. Józefa[7]. To prawne uznanie ich pracy w szpitalach przez władze rosyjskie stanowiło wyraźny sygnał dla Gruszczyńskiej, aby spróbować wysyłać świeckie, zdolne uczennice na studia medyczne do Hamburga. Salomea Reykowska oraz Róża Koparska skorzystały z tej oferty i po uzyskaniu dyplomu kwalifikowanych nauczycielek pielęgniarstwa organizowały prywatne kursy z tego zakresu[8], co w tym trudnym okresie politycznym i społecznym było dużym sukcesem kobiet świeckich.

W zaborze pruskim opiekę nad chorymi w szpitalach pełniły siostry miłosierdzia wykształcone w Domu Macierzy w Krakowie. Dopiero w 1917 roku Janina Żniniewicz zorganizowała kursy pielęgniarstwa dla dziewcząt świeckich w Poznaniu. Według Lipińskiej w zaborze austriacko-węgierskim najwcześniej, bo w 1894 roku, został zorganizowany dla sióstr zakonnych 9-miesięczny kurs pielęgnowania chorych. Warte podkreślenia jest to, że na bazie uchwały prawnej z 1895 roku nazwano go Szkołą Pielęgniarską Szpitala Powszechnego we Lwowie[9]. Przez pierwsze trzy lata kształciła ona tylko dziewczęta świeckie, a dopiero w późniejszym czasie edukowała także siostry zakonne. Tak bardzo pożyteczna aktywność medyczno-społeczna została wygaszona przez zaborcę w czasie I wojny światowej, a szkołę tę reaktywowano dopiero 21 marca 1922 roku. W początkowym okresie jej funkcjonowania proces edukacji trwał rok, a w 1924 program poszerzono i udoskonalono pod względem naukowym oraz metodycznym. Równocześnie wzrosły wymagania w stosunku do kobiet zainteresowanych edukacją w szkole pielęgniarskiej: „Warunkiem przyjęcia dziewcząt było ukończenie sześciu klas gimnazjum lub wykształcenia równorzędnego […]. Kandydatki mogły mieć od 18. do 35. roku życia”[10].

Podsumowując dotychczasowe analizy, można uznać, że rok 1895 jest początkiem polskiego świeckiego szkolnictwa pielęgniarskiego, ponieważ kojarzy się nie tylko z otwarciem Szkoły Pielęgniarskiej Szpitala Powszechnego we Lwowie, lecz także z wydanym dwa lata później pierwszym *Podręcznikiem pielęgnowania* (opracowanym na podstawie książki medycznej[11]), który był znaczącą pomocą dydaktyczną dla nauczycieli organizujących proces edukacji uczennic pielęgniarstwa.

---

[7] Tamże.

[8] Tamże. Zob. też W. Szenajch, *Szpital im. Karola i Marii dla Dzieci w Warszawie. Drugie dziesięciolecie*, Warszawa 1926.

[9] Pismo Towarzystwa Wydziału Samorządowego do Dyrekcji Szpitala Powszechnego we Lwowie z dn. 20.12.1924 r., Archiwum Ministerstwa Zdrowia i Opieki Społecznej w Warszawie, akta 32.

[10] E. Piestrzyński, *Szkoła przy Szpitalu Powszechnym we Lwowie*, „Pielęgniarka Polska”1930, nr 8/9, s. 14–16.

[11] Zob. F. Lees, *Podręcznik pielęgnowania chorych. Dzieje przełożone z polecenia Rady Miejskiej Dobroczynności Publicznej, zlecony do użytku, jako odznaczający się wartością wewnętrzną i praktycznością*, Warszawa 1877.

Rozwój kursów pielęgniarstwa w czasie powstań śląskich i w okresie województwa śląskiego

Po zakończeniu I wojny światowej sytuacja polityczno-społeczna na Górnym Śląsku była w dalszym ciągu wojenna, a społeczność polska na tym terenie musiała toczyć walki o wolność narodową. Dopiero po zorganizowaniu trzech powstań i plebiscytu Polska odzyskała część ziem zabranych przez Prusy i Austro-Węgry; z nich w 1922 roku zostało utworzone województwo śląskie[12].

Potrzeby higieniczno-medyczne obecne były na Górnym Śląsku od dawna, także w okresie powstań śląskich kadra sanitarno-medyczna nie była wystarczająco liczna i profesjonalna, by je zaspokoić. Opiekę nad rannymi i chorymi wykonywały więc również dorastające dziewczęta – członkinie towarzystw kobiecych, które nie mając przygotowania medycznego, pełniły rolę sanitariuszek[13]. Aby podnieść ich poziom kompetencji, działaczki zachęcały je do uczestnictwa w tajnych kursach sanitarnych prowadzonych przez lekarzy Polskiego Towarzystwa Czerwonego Krzyża. Chętne i przydatne w tej profesji ze względu na strukturę psychoemocjonalną i fizyczną dziewczęta uczone były „udzielania pierwszej pomocy rannym, obchodzenia się ze środkami dezynfekcyjnymi i opatrunkowymi"[14]. Jednak dopiero w czasie praktyki medycznej – po opatrzeniu rannych bądź transportowaniu ich do szpitali – szkolone sanitariuszki mogły ocenić swój stan emocji i kompetencji przydatnych w pełnieniu służby medycznej w ekstremalnych warunkach.

W trudnym czasie polityczno-społecznym i edukacyjnym, czyli w początkowym okresie Polski międzywojennej, powszechne stało się organizowanie miesięcznych kursów z zakresu pielęgniarstwa. Chociaż to krótkie przygotowanie do posługi medycznej osobom rannym i chorym było dalece niewystarczające, to można uznać je za pierwszą instytucjonalną formę kształcenia sanitarno-medycznego na Górnym Śląsku. Absolwentki tych kursów nabierały doświadczenia medycznego oraz kształtowały wartościowe i przydatne cechy charakteru. Ich rangę edukacyjną podnoszą poglądy Heleny Radlińskiej, która zauważyła, że środowisko, w którym osoba funkcjonuje, ma fundamentalne znaczenie na jej subiektywne przeżycia, system wartości i kulturę duchową. Uznała także, że

> czynniki niewidzialne środowiska, posiadają największe znaczenie dla wychowania, gdyż dzięki nim może dokonać się przekształcenie życia, *ulepszenie* będące celem wychowawczym[15].

[12] Zob. K. Popiołek, *Historia Śląska od pradziejów do 1945 roku*, Katowice 1972.

[13] Zob. G. Kempa, *Uwarunkowania szans życiowych polskich kobiet na Górnym Śląsku w latach 1848–1939*, Katowice 2001.

[14] B. Sołtysówna-Sohayerowa, *Praca kobiet w służbie czynnej na Śląsku*, [w:] *O wolność Śląska. W dziesięciolecie III. Powstania 1921 2/3. V. 1931*, Katowice 1931, s. 9.

[15] H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*, Wrocław 1961, s. 113.

Można na tej podstawie wnosić, że młode dziewczęta, zaangażowane w działalność opiekuńczo-medyczną, pod wpływem trudnych doświadczeń szybciej stawały się nie tylko osobami dojrzalszymi, lecz także kompetentnymi profesjonalistkami. Władzom PCK Górnego Śląska zależało również na tym, aby otwierać dłuższe kursy dla sanitariuszek powstańczych (3-miesięczne) i młodych kobiet, które chciały zostać siostrami PCK (6-miesięczne), gdyż kursy te dawały lepsze przygotowanie ogólnomedyczne. Ich program obejmował teoretyczne i praktyczne zajęcia z zakresu pielęgniarstwa, a także naukę języka ojczystego, literatury, historii i geografii Polski. Niewątpliwie przedmioty związane z nauczaniem o własnym kraju mobilizowały uczennice do poznawania kultury i tradycji swojego narodu nie tylko podczas toczących się walk, lecz także w czasie dalszej edukacji. Możliwość nauki w średniej szkole pielęgniarstwa na Górnym Śląsku miały te sanitariuszki, które ukończyły chociaż 3-miesięczne kursy PCK, były zainteresowane tą pracą i spełniały określone kryteria wiekowe oraz moralne. W 1924 roku otwarto roczną Szkołę Pielęgniarstwa w Domu Macierzystym Sióstr Polskiego Czerwonego Krzyża w Katowicach[16]. Szerzej proces edukacji w niej omówię później.

Badania psychologiczno-zawodowe kandydatek do szkół pielęgniarstwa

W czasie I wojny światowej Bronisław Biegeleisen-Żelazowski był nauczycielem w Wyższej Szkole Przemysłowej w Krakowie. Porównując wyniki nauczania studentów, dostrzegł różnice nie tylko w efektach nauki, lecz także w zainteresowaniach zawodowych swoich wychowanków. W związku z tym uznał, że celowe będzie badanie kandydatów do szkolnictwa profesjonalnego; stał się rzecznikiem psychologii stosowanej – zakładał poradnie zawodowe, a od 1928 roku był współorganizatorem i kierownikiem Instytutu Porady Zawodowej w Katowicach. Chcąc w tej sprawie uświadomić pedagogów, wypowiadał się w publikacjach na temat roli, jaką może odegrać nauczyciel w poradnictwie zawodowym oraz dostarczył im testy, które zostały wykorzystane w badaniu chętnych do szkolnictwa zawodowego, w tym też pielęgniarskiego, w okresie II Rzeczypospolitej[17]. Jego celem było ustalenie u kandydatek na pielęgniarki predyspozycji psychofizycznych przydatnych w służbie, czyli takich, które pozwoliłyby im z pozytywnym nastawieniem, możliwie najefektywniej, realizować powierzone

[16] PCK. Sprawozdanie za lata 1924–1938. Warszawa 1925–1939.

[17] Zob. B. Biegeleisen-Żelazowski, *Poradnictwo zawodowe a szkoła*, [w:] B. Biegeleisen-Żelazowski, *Poradnictwo zawodowe. Przewodnik dla nauczycieli, lekarzy, kierowników poradni zawodowych, świetlic i organizacji zawodowych*, Kraków 1949.

zadania nawet wówczas, kiedy pacjent był chory, oszpecony i stary[18]. Sporządzone testy umożliwiały także nauczycielom określić warunki środowiskowe najodpowiedniejsze do edukacji pielęgniarstwa.

Biegeleisen-Żelazowski swoje badania prowadził w Uniwersyteckiej Szkole Pielęgniarek i Higienistek w Krakowie w 1927 roku, diagnozowanie efektów kształcenia uczennic za pomocą metody obserwacji i tzw. prób pracy (testów) ustanowił natomiast później, w 1935 roku. O jakości i przydatności tych narzędzi badawczych świadczy niewątpliwie to, że uzyskał on wyniki, które często pokrywały się z ocenami stawianymi uczennicom przez zespół pedagogów w szkołach pielęgniarstwa, także w Katowicach[19].

Podsumowując, warto nadmienić, że testy opracowane przez Biegeleisena-Żelazowskego były wykorzystywane w odniesieniu do kandydatek zdających egzaminy wstępne do szkół pielęgniarstwa we wszystkich placówkach tego typu w Polsce, poza katowicką. Żadna z nich nie przerwała działalności edukacyjnej, chociaż liczba uczennic w kolejnych latach systematycznie malała[20]. Szkołę pielęgniarstwa w Katowicach zawieszono na dłuższy czas, o czym szerzej piszę dalej. Przyczyn tego zjawiska należy szukać w tradycyjnym modelu wychowania dziewcząt i w wielkim kryzysie gospodarczym na Górnym Śląsku. Ten ostatni bowiem dotknął z całą mocą polskie rodziny robotnicze na tym terenie w latach 30. XX wieku[21].

Formowanie osobowo-zawodowe uczennic podczas edukacji w szkole pielęgniarstwa w Katowicach

Pomimo dużych potrzeb sanitarno-medycznych na Górnym Śląsku, szczególnie w czasie powstań, ze względu na różne trudności polityczno-gospodarcze, Szkołę Pielęgniarstwa w Domu Macierzystym Sióstr PCK w Katowicach otwarto dopiero w 1924 roku. Zorganizowanie pierwszej placówki oświatowej pielęgniarstwa w województwie śląskim można uznać za duże osiągnięcie – w Polsce średnie szkolnictwo medyczne zaczęło się rozwijać dopiero od 1921 roku w Warszawie i Poznaniu.

[18] B. Biegeleisen-Żelazowski, *Badania psychotechniczne w Uniwersyteckiej Szkole Pielęgniarek i Higienistek w Krakowie*, „Pielęgniarka Polska" 1936, nr 3, s. 57.

[19] B. Biegeleisen-Żelazowski, *Poradnictwo zawodowe…*

[20] A. Maksymowicz, *Zagadnienia zawodowe pielęgniarstwa na tle historycznym*, Olsztyn 1977.

[21] Zob. G. Kempa, *Edukacja dziewcząt i kobiet śląskich (od końca XIX wieku do wybuchu II wojny światowej*, Katowice 1996.

W początkowym okresie funkcjonowania Szkoły Pielęgniarstwa prowadziły ją przełożone siostry zakonne. Pierwszą z nich była Józefa Lewińska, a następnymi Franciszka Baron i Maria Klimek, które nadzorowały i kierowały całokształtem dydaktyczno-organizacyjnym placówki. Warte odnotowania jest to, że w 1927 roku rozszerzono w niej edukację do dwóch lat i zmieniono jej nazwę na Szkołę Pielęgniarstwa i Opieki Społecznej przy PCK w Katowicach.

Wbrew oczekiwaniom społecznym na Górnym Śląsku, nie rozpoczęto nauczania w pierwszym roku istnienia szkoły, co wynikało z niewielkiej liczby chętnych dziewcząt. W następnym roku (1925/1926) edukowały się tylko 32 uczennice[22], a w 1930 – placówka przestała funkcjonować ze względu na „brak kandydatek miejscowych z cenzusem"[23]. Z każdym rokiem malała liczba śląskich dziewcząt chętnych i spełniających postawione przez egzaminatorów wymagania, które w polskim średnim szkolnictwie pielęgniarstwa były bardzo wysokie – przyjmowano absolwentki po sześciu klasach gimnazjum i z nienagannym świadectwem moralności, podpisanym przez osobę uznaną w danym środowisku społecznym za autorytet. Kandydatka do nauki pielęgniarstwa musiała się też legitymować zaświadczeniem stwierdzającym jej dobry stan zdrowia psychofizycznego, mieć pochodzenie śląskie i być osobą religijną, w wieku od 18 do 30 lat. Warto przypomnieć też, że funkcjonowanie instytutów porady zawodowej w kraju spowodowało, iż do szkół pielęgniarstwa trafiały kandydatki przydatne do zawodu. Instytut Porady Zawodowej w Katowicach został jednak otwarty dopiero w 1928 roku[24].

Chociaż nauczycielstwo śląskiej szkoły pielęgniarstwa przywiązywało dużą wagę do rekrutacji kandydatek, to jednak w materiałach źródłowych nie ma danych dotyczących stosowania testów Biegeleisena-Żelazowskiego. Zapewne dokumenty te zaginęły lub zniszczono je w czasie II wojny światowej. Za słusznością mojego przypuszczenia przemawiają dwa istotne fakty. Pierwszy z nich to informacja, że w Departamencie Służby Zdrowia Ministerstwa Spraw Wewnętrznych w Warszawie w 1936 roku został ukonstytuowany Referat Pielęgniarstwa, którego głównym zadaniem była piecza nad rzetelnym przygotowywaniem personelu pielęgniarskiego. Drugi – w lutym 1935 roku wydana została ustawa o prawach i obowiązkach pielęgniarki, która wydłużała czas kształcenia do 2,5 roku. Wtedy także określono wymagania stawiane kandydatkom, ustalono warunki kształcenia teoretycznego i praktycznego oraz opracowano programy nauczania[25]. Decyzje te świadczyły o docenieniu solidnej edukacji opartej na podstawach naukowych.

[22] Sprawozdanie Zarządu Głównego PCK za rok 1929, Warszawa 1930, s. 72.
[23] Tamże.
[24] APK, Akta UWŚl-OP, Instytut Porady Zawodowej w Katowicach, sygn. 2662.
[25] Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej 1935, nr 27, poz. 199.

W tym czasie w całej Polsce istniały duże braki w wykwalifikowanej kadrze medycznej. Zjawisko to wystąpiło na Górnym Śląsku ze względu na toczące się do 1922 roku walki zbrojne. Równocześnie absolwentki śląskich gimnazjów nie radziły sobie – ze względu na wspomniane braki, zwłaszcza w znajomości języka polskiego – na egzaminach wstępnych do średniej szkoły pielęgniarstwa. Często okazywało się, że potrafiły zaledwie czytać i pisać w języku ojczystym[26]. Do takiego stanu rzeczy przyczyniły się konsekwencje wielowiekowego oderwania Śląska od Macierzy i brak w rodzinych tradycjach posyłania dziewcząt do szkół średnich, w tym zawodowych, oraz wielki kryzys gospodarczy[27]. Ponieważ potrzeby społeczne związane z wykwalifikowaną kadrą służb medycznych były na Górnym Śląsku bardzo duże, nauczyciele katowickiej średniej szkoły pielęgniarstwa udzielali korepetycji uczennicom ze słabą znajomością języka polskiego, historii i matematyki. Jednak pomimo pomocy od kompetentnej kadry pedagogicznej, mało kandydatek zgłaszało się na egzamin wstępny[28]. W konsekwencji w roku szkolnym 1927/1928 w pierwszej klasie uczyło się tylko 15 uczennic, w drugiej 10, natomiast w trzeciej – 14[29]. Ze względu na brak kandydatek spełniających wymagania egzaminu wstępnego, nie można było uruchomić klas w latach szkolnych 1930/1931–1936/1937. Uważam, że miało to swoje negatywne skutki nie tylko ze względu na wysokie potrzeby społeczno-medyczne ludności, lecz także ze względu na przerwany rozwój osobowy wielu dziewcząt śląskich, które miały już w tym okresie dość duże aspiracje dotyczące podejmowania edukacji zawodowej. Zasadniczą barierą stało się także wysokie czesne w tego typu szkolnictwie, szczególnie kłopotliwe dla dziewcząt pochodzących z rodzin robotniczych[30].

W tym miejscu mocno akcentuję to, że przerwa w funkcjonowaniu Szkoły Pielęgniarstwa i Opieki Społecznej w Katowicach nie była spowodowana brakiem dobrze przygotowanej pod względem merytorycznym i metodycznym kadry pedagogicznej – wszak ta rekrutowała się z absolwentek Warszawskiej Szkoły Pielęgniarstwa, szczególnie w początkowym okresie. Pierwszą dyrektorką była Maria Machnacka, lecz już od września 1929 roku zastąpiła ją śląska lekarka, Maria Kujawska. Od początku otwarcia placówki kadra nauczycielska przyjęła istotną zasadę dotyczącą wybierania instruktorek zawodu z grona najzdolniejszych absolwentek własnej szkoły, uznając, że młode pielęgniarki są najbardziej kompetentne i świadome uwarunkowań środowiskowych śląskiego pacjenta.

[26] E. Marczek, *Rozwój średnich szkół medycznych w województwie katowickim (1918–1939)*, „Pielęgniarka Polska" 1939, nr 1.

[27] G. Kempa, *Edukacja dziewcząt i kobiet...*

[28] H. Chrzanowska, *O organizacji pielęgniarstwa w Polsce*, „Pielęgniarka Polska" 1929, nr 1, s. 15.

[29] Tamże.

[30] G. Kempa, *Edukacja dziewcząt i kobiet…*

Grono pedagogiczne sądziło też, że to właśnie te instruktorki będą kształtować u uczennic nastawienie prospołeczne, tak pożądane w pracy i oczekiwane od pielęgniarek zatrudnionych w ochronie zdrowia i w opiece społecznej na Górnym Śląsku.

Uważam, że wybrany i wdrożony przez nauczycielki sposób postępowania przyszłych instruktorek pielęgniarstwa pracujących z uczennicami w śląskiej szkole pielęgniarstwa był zasadny psychopedagogicznie i społecznie. Zwłaszcza, że pedagodzy zabezpieczali się przed wyborem niewłaściwych instruktorek, wymagając od kandydatek wykazania się umiejętnościami pedagogicznymi podczas pracy na stanowisku asystentki instruktorki klasowej[31]. Praktykantki dopiero po dłuższym stażu, hospitowanych zajęciach i sprawdzeniu nabytego doświadczenia oraz umiejętności nawiązywania poprawnych relacji z pacjentem mogły zostać instruktorkami w tym zawodzie. Takie postępowanie w procesie kształcenia rodzimej kadry pielęgniarstwa stało się uzasadnione nie tylko dydaktycznie, lecz także wychowawczo, gdyż od roku szkolnego 1935/1936 w programach nauczania średniego szkolnictwa pielęgniarstwa przeważały przedmioty teoretyczne, a nie praktyczne, co miało miejsce dotychczas w szkolnictwie zawodowym[32]. Stanowisko takie świadczyło o rezygnacji z kształcenia o charakterze utylitarnym.

Dopiero pod koniec lat 40. XX wieku państwowe gremia oświatowe zaczęły przywiązywać większą wagę do wszechstronnego rozwoju osobowego uczennic pielęgniarstwa. Na takie stwierdzenie pozwoliła analiza realizowanych przedmiotów nauczania. Dużą ich liczbę, bo ponad czterdzieści, można podzielić na trzy główne grupy: zawodowe, pomocniczo-ścisłe i etyczno-psychologiczne. W pierwszej znajdowały się m.in. anatomia z fizjologią, bakteriologia, farmakologia, patologia, wiedza o chorobach wenerycznych, chirurgia oraz elementy wiedzy o oczach, nosie, skórze i bandażowaniu. Do przedmiotów pomocniczo-ścisłych zaliczano natomiast chemię, fizykę, ustawodawstwo społeczne czy administrację szpitala. Do przedmiotów grupy etyczno-psychologicznej należały etyka pielęgniarstwa i zasady psychologii. Niestety jakość metodyczna książek do nauczania tych przedmiotów nie była dostosowana do możliwości intelektualnych i emocjonalnych uczennic. Metodycy zauważają, że pierwszy polski podręcznik do nauki pielęgniarstwa, opracowany przez Hannę Chrzanowską i Teresę Kulczyńską, został wydany dopiero w 1937 roku[33], co oznacza, że wcześniej nauczyciele byli zmuszeni do korzystania z książek zagranicznych. Pedagodzy przy pomocy metody wykładu przekazywali słuchaczkom ich najistotniejszą

[31] K. Jonscher, *Potrzeby naszego pielęgniarstwa*, „Pielęgniarka Polska" 1929, nr 1, s. 4.

[32] H. Chrzanowska, *Dzieje Krakowskiej Szkoły Pielęgniarek lata 1925–1929 i okupacja*, Kraków 1946, s. 13.

[33] Zob. *Zabiegi pielęgniarskie*, red. H. Chrzanowska, T. Kulczyńska, Warszawa 1938.

treść, często nawet dyktując[34], mimo że zgodnie z uwagami programowymi nauczania powinni skupiać się na rozwijaniu ich kreatywnej postawy.

Dla powodzenia procesu nauczania bardziej sprzyjającą sytuację mieli nauczyciele etyki pielęgniarstwa. Mogli oni korzystać z dwóch podręczników, a mianowicie *Pogadanki o etyce* i *Pielęgniarstwa*[35]. Obie lektury zawierały treści, których realizacja umożliwiała uświadomienie słuchaczkom istoty pracy pielęgniarki jako powinności, a więc potrzeby angażowania się w nią w sposób kompetentny i z pozytywnym nastawieniem. Nauczycielkom zależało także na przekazaniu uczennicom, że tylko te z nich, które wykażą się uczciwością wobec pacjenta oraz będą potrafiły zaangażować się w poprawę jego zdrowia, osiągną wewnętrzny spokój i satysfakcję zawodową. Dodatkowo Hellen Bridge w *Pogadance o etyce* określiła także wygląd zewnętrzny pielęgniarki, zwracając dużą uwagę na jej czystość i schludność w ubiorze. Wskazała również na te cechy osobowe, które powinna rozwijać w sobie uczennica, by być zdyscyplinowaną i lubianą przez koleżanki z pracy, na przykład lojalność względem przełożonych. Istotne jest także to, że Bridge zwracała uwagę na konieczność permanentnego rozwoju osobowego i zawodowego pielęgniarek, także poprzez udział w różnych formach dokształcania.

Omawianą problematykę poruszał w swoich publikacjach także Biegeleisen-Żelazowski. Pisał on na temat konieczności kształtowania osobowości przyszłej pielęgniarki przez nauczycieli w trakcie edukacji szkolnej i pozaszkolnej. W swoich rozważaniach skupiał się nie tylko na potrzebie rozwijania zainteresowań dotyczących wykonywanej pracy, lecz także na działalności społecznej na rzecz człowieka chorego, potrzebującego dalszej pomocy. Pielęgniarka powinna być, według niego, „typem społecznym", który – ze względu na swoje nastawienie zawodowe – znajduje oparcie przeciw wielu pokusom, na przykład erotyce bądź chęci osiągnięcia dodatkowych korzyści materialnych. Zwrócił też uwagę na konieczność rozwijania u uczennic pielęgniarstwa tych uczuć, które nie zniechęcą jej do pacjenta brzydkiego, schorowanego i starego, lecz ta „brzydota, choroba, bieda nie tylko nie przeszkodzi, ale nawet spotęguje pragnienie niesienia pomocy". Pielęgniarka powinna być też świadoma potrzeby niesienia pomocy osobom potrzebującym[36].

Literatura pedagogiczno-medyczna do etyki pielęgniarstwa była więc dość bogata, gdyż stanowiła jeden z zasadniczych narzędzi nauczania. Nauczycielki, zdając sobie sprawę z wagi profesji, stawiały wysokie wymagania kandydatkom zarówno podczas lekcji szkolnych, jak i w trakcie praktyki zawodowej.

---

[34] Tamże.

[35] Zob. H. Krukenberg, *Pielęgniarstwo*, Warszawa 1905; H. Bridge, *Pogadanki o etyce dla słuchaczek szkół pielęgniarstwa*, Warszawa 1928.

[36] B. Biegeleisen-Żelazowski, *Badania psychotechniczne…*, s. 14.

Nauczanie w śląskiej szkole pielęgniarstwa prowadzone było systemem blokowym. Polegało ono na tym, że po okresie przeznaczonym na naukę przedmiotów teoretycznych odbywała się praktyka przy łóżku chorego, pod kierunkiem instruktorki szpitala. W jej trakcie stawało się możliwe sprawdzenie u wychowanki znajomości realizowanych zagadnień teoretycznych, możliwości ich wdrażania oraz obserwowanie jej reakcji i zaangażowania w służbę i pomoc pacjentowi. Dawało to także wiele okazji do rozwijania u przyszłej pielęgniarki zamiłowania do wykonywanej pracy i wyrabiania w niej życzliwego, opiekuńczego stosunku do pacjenta. Uczennica, po odbyciu praktyki pielęgniarskiej śródrocznej, otrzymywała na radzie pedagogicznej od nauczycieli – kompetentnych i zaangażowanych w praktykę – szczegółową informację dotyczącą efektów nauki. Ocenione zostały jej możliwości zawodowe i zalety osobowe przydatne w pracy z człowiekiem chorym – cierpliwość, łagodność, wyrozumiałość, a także stanowczość względem pacjenta. Sporządzony raport z materiału dotyczącego konkretnej uczennicy służył dyrekcji do opracowania planu dotyczącego jej dalszego rozwoju osobowo-zawodowego[37].

Ostatnim etapem w edukacji szkolnej pielęgniarstwa był egzamin dyplomowy. Składał się on z dwóch części. Pierwsza obejmowała sprawdzenie umiejętności praktycznych abiturientki, która, pracując na fantomach, musiała wykazać się określonymi umiejętnościami zawodowymi. Później odpowiadała ona z wiedzy dotyczącej zagadnień teoretycznych z podstawowych przedmiotów nauczania. Warte podkreślenia jest to, że po zdanym egzaminie i po wręczeniu dyplomu nauczyciele zachęcali dziewczęta do dokształcania się w kole absolwentek szkoły. Jego członkinie automatycznie należały do Polskiego Stowarzyszenia Pielęgniarek Zawodowych (PSPZ), które było ogniwem Międzynarodowej Organizacji Pielęgniarek (MOP). Uczestnictwo absolwentek w corocznych zjazdach członkiń PSPZ miało dużą wartość, gdyż specjaliści różnych dziedzin medycyny i pielęgniarstwa z MOP wygłaszali referaty w oparciu o najnowszą wiedzę naukową[38]. Tego rodzaju spotkania nie tylko poszerzały wiedzę naukową pielęgniarek, lecz także inspirowały je do wymiany doświadczeń zawodowych z koleżankami i podejmowania dalszego samodoskonalenia oraz samokształcenia w oparciu o literaturę naukową.

Przedstawiona analiza materiału źródłowego zgromadzonego do części dotyczącej kształcenia uczennic pielęgniarstwa, w tym szczególnie w Szkole Pielęgniarstwa i Opieki Społecznej w Katowicach, pozwala stwierdzić, że u uczennic przygotowujących się do zawodu pielęgniarki w czasie ich edukacji szkolnej

[37] Zob. *Kronika pielęgniarska z Warszawskiej Szkoły Pielęgniarstwa*, sprawozdanie za rok 1935, „Pielęgniarka Polska" 1936, nr 6, s. 130–132.

[38] Zob. T. Kulczyńska, *Rozwój nowoczesnego pielęgniarstwa w Polsce w okresie dziesięciolecia 1924–1934*, referat wygłoszony na Zjeździe PSPZ dn. 27 X 1934 r., „Pielęgniarka Polska" 1935, nr 1–2, s. 4–19.

o charakterze teoretyczno-praktycznym, starano się ukształtować takie cechy osobowe jak cierpliwość, uczciwość, sumienność, obowiązkowość, odpowiedzialność i prawdomówność oraz wyposażyć je w solidną i uporządkowaną wiedzę profesjonalną. Śląskie dyplomowane pielęgniarki mogły nie tylko łagodzić zmartwienia pacjentów, lecz także samodzielnie podejmować decyzje wspomagające pracę lekarzy.

Reaktywacja średniej edukacji stacjonarnej w szkole katowickiej nastąpiła dopiero w roku szkolnym 1937/1938, a więc tuż przed II wojną światową, co sprawiło, że nie wszystkie uczennice mogły dokończyć rozpoczętą edukację. W tym miejscu nasuwa się pytanie, w jakich zakresach i w jakim stopniu osiągnęły sukces zawodowy górnośląskie uczennice i absolwentki różnych instytucjonalnych form pielęgniarstwa, angażując się w pomoc medyczną osobom rannym, wymagającym profesjonalnej opieki w czasie II wojny światowej oraz w początkach PRL-u. Postaram się odpowiedzieć na nie w kolejnej części niniejszego artykułu.

Cechy osobowe, wartości i kompetencje zawodowe śląskich kobiet służby medycznej w okresie II wojny światowej oraz w początkach PRL-u

Niestety w materiałach źródłowych pisanych nie znalazłam odpowiedzi na postawione pytanie. Chcąc jednak na nie odpowiedzieć, skorzystałam z metody wywiadu. Dla młodych kobiet i dorastających dziewcząt czas wojny wiązał się z traumatycznymi przeżyciami, trudnością dla moich respondentek był także odległy czas przeżyć, które mogły już zostać zapomniane lub – świadomie bądź nie – zafałszowane[39]. Pomimo wielu obaw zdecydowałam się jednak na omówienie fragmentów z uzyskanych od nich wypowiedzi.

Pierwsza respondentka, Franciszka W., po długim milczeniu przyznała, że niechętnie wraca myślami do czasu wojny, który był dla jej rodziny wyjątkowo trudny. O swoim zawodzie opowiadała słowami: „Zawód mój był szanowany, przynosił satysfakcję i spełnienie… Chociaż bałam się Niemców". Jej droga edukacyjna została przerwana wybuchem wojny. Pomimo braku dyplomu pielęgniarki, w czasie walk o wyzwolenie kraju pracowała z lekarzem w punkcie medycznym jako jedyna pielęgniarka: „Leczyłam nawet ludzi, kiedy go nie

[39] Zob. też G. Kempa, *Dokumenty pamiętnikarskie źródłem wiedzy o życiu seniorów w okresie młodszoszkolnym w latach 1939–1956,* [w:] *Seniorzy w środowisku lokalnym (badania empiryczne i przykłady dobrych praktyk),* red A. Zawada, Ł. Tomczyk, Katowice 2013.

było i wydawałam lekarstwa. Prowadziłam też punkt apteczny, jeździłam więc z zastrzykami do chorych. Pracowałam siedem dni w tygodniu". Dopiero po zakończeniu wojny uzupełniła wykształcenie pielęgniarki. Na zakończenie wywiadu stwierdziła, że mimo wielokrotnego narażania życia, spełniły się jej marzenia zawodowe. Także inne wypowiadające się pielęgniarki deklarowały, że są dumne ze swojej służby, pomimo tego, że niemal każda z nich ma w swej pamięci piętno wojny, na przykład pani Teresa A., której brat stracił nogę czy pani Barbara T., której rodzice byli więźniami w Treblince.

Na podstawie badań psychologowie ustalili, że człowiek o wiele dłużej pamięta zdarzenia o silnie negatywnym zabarwieniu emocjonalnym niż te pozytywne[40]. Z moich szerszych obserwacji wynika też, że osoby, których dzieciństwo i młodość przypadła na okres wojny, musiały szybko dorastać[41]. Tak było w przypadku badanych pielęgniarek – stały się odpowiedzialne nie tylko za siebie i rodzinę, lecz także za osoby chore i ranne, zarówno w czasie II wojny światowej, jak i w początkach PRL- u, czyli w ciągu całej swojej służby medycznej. Przypomnę, że zaraz po wojnie na Górnym Śląsku zamieszkało wielu mężczyzn pochodzących z głębi kraju i „zza Buga", którzy po zatrudnieniu się w górnictwie sprowadzili na Śląsk własne rodziny. Niestety wiele osób przyjezdnych nie odróżniało autochtonów od Niemców i z różnych powodów wszczynało awantury, które często kończyły się pobytem w szpitalach[42]. W tej trudnej społecznie sytuacji powojennej kadra pielęgniarsko-medyczna nie była wystarczająca ani liczbowo, ani jakościowo. Dlatego z inicjatywy organizacji PCK, nauczycieli akademickich Uniwersytetu Śląskiego i władz lokalnych organizowane były szkoły oraz kursy pielęgniarstwa, także dla czynnej kadry, która mogła uzyskać uprawnienia profesjonalne w sposób uproszczony. Z takiej możliwości skorzystała między innymi pani Joanna L., mająca już kilkuletni staż pracy w punkcie sanitarnym. Podczas wywiadu powiedziała: „Pomimo gonitwy, mój mąż, górnik, pracował na trzy zmiany. Pełniliśmy wspólnie opiekę nad naszym małym synkiem, mimo to pracowałam w punkcie sanitarnym i dojeżdżałam z Pszczyny do Katowic. Poszłam uczyć się pielęgniarstwa na przyspieszony półroczny kurs PCK, ponieważ nie wyobrażałam sobie innej pracy. Sprawiała mi ona radość i zadowolenie; szczególnie dobrze pamiętam atmosferę życzliwości ludzkiej, jaką mieli w sobie pacjenci i osoby, z którymi współpracowałam".

W mojej ocenie dla badanych kobiet, zaangażowanych w pomoc medyczną, to właśnie wykonywane czynności na rzecz człowieka chorego były najważniejsze, pomimo tego, że w tym trudnym czasie przeżywały wiele własnych zmartwień życiowo-bytowych. Na potwierdzenie tego wniosku przytoczę poglądy

[40] Zob. Z. Pietrasiński, *Rozwój człowieka dorosłego*, Warszawa 1990.

[41] Zob. G. Kempa, *Dokumenty pamiętnikarskie…*

[42] Zob. A. Czubiński, *Polacy i sprawa Polski po II wojnie światowej*, [w:] *Dzieje Polsk*i, red. J. Topolski, Warszawa 1981.

Kazimierza Pospiszyla, który uważał, że kobiety posiadają takie cechy umysłowe jak „pilność i obowiązkowość oraz szybkość przyswajania wiadomości praktycznych, a także empatię”[43]. Podobnie o tej kwestii pisze Elżbieta Wilczek-Rużycka na podstawie swoich badań na temat nauczycielek i studentek pielęgniarstwa. Twierdzi ona, że empatia jest znacząca u osób, które świadczą pomoc innym ludziom, szczególnie znajdującym się w trudnych sytuacjach życiowych[44].

Wnioski i refleksje końcowe

Podsumowując przedstawione analizy i rozważania, uważam że dokumenty źródłowe dotyczące edukacji pielęgniarstwa rozwijanej w różnych instytucjonalnych formach oświatowych na Górnym Śląsku, szczególnie w Szkole Pielęgniarstwa i Opieki Społecznej w Katowicach w okresie II Rzeczypospolitej, zawierają wiele wskaźników, które w sposób uzasadniony psychopedagogicznie przyczyniły się do skuteczności kształcenia uczennic pielęgniarstwa, co wielokrotnie akcentowałam w swojej pracy. Uważam też, że wskazane przeze mnie korelaty w edukacji teoretycznej i praktycznej pielęgniarstwa miały szczególnie duże znaczenie w kształtowaniu osobowo-zawodowym młodych kobiet uczestniczących w służbie medycznej w trudnych okresach historycznych naszego kraju. Można uznać, że stanowiły one o sukcesie, który przejawiał się w postawach pielęgniarek w tym czasie. O tym informowały mnie też same respondentki.

Myślę, że przypomniane stymulatory procesu edukacji pielęgniarstwa, mimo że pochodzą z przeszłości, mogą stanowić dobry powód do refleksji nad skutecznością współczesnego systemu kształcenia polskiego społeczeństwa.

Bibliografia

Biegeleisen-Żelazowski B., *Badania psychotechniczne w Uniwersyteckiej Szkole Pielęgniarek i Higienistek w Krakowie*, „Pielęgniarka Polska” 1936, nr 3, s. 57.

Biegeleisen-Żelazowski B., *Poradnictwo zawodowe. Przewodnik dla nauczycieli, lekarzy, kierowników poradni zawodowych, świetlic i organizacji zawodowych*, PZWL, Kraków 1949.

Bridge H., *Pogadanki o etyce dla słuchaczek szkół pielęgniarstwa*, przekł. M. Gruberowa, Warszawa 1928.

[43] K. Pospiszyl, *Psychologia kobiety*, Warszawa 1986, s. 242.

[44] E. Wilczek-Rużycka, *Niektóre wyznaczniki poziomu empatii u studentek pielęgniarstwa, psychologii i kierunków technicznych*, [w:] *Osoba, edukacja, dialog*, t. 1, red. M. Ledzińska, G. Rudkowska, L. Wrona, Kraków 2002, s. 71–79.

Brożek K., *Polska służba medyczna w powstaniach śląskich i plebiscycie*, Instytut Śląski, Opole 1973.
Chrzanowska H., *Dzieje Krakowskiej Szkoły Pielęgniarek. Lata 1925–1929 i okupacja*, PZWL, Kraków 1946.
Chrzanowska H., *O organizacji pielęgniarstwa w Polsce*, „Pielęgniarka Polska" 1929, nr 1, s. 14–17.
Czubiński A., *Polacy i sprawa Polski po II wojnie światowej*, [w:] *Dzieje Polski*, red. J. Topolski, Interpress, Warszawa 1981.
Jonscher K., *Potrzeby naszego pielęgniarstwa*, „Pielęgniarka Polska" 1929, nr 1, s. 2–5.
Kempa G., *Dokumenty pamiętnikarskie źródłem wiedzy o życiu seniorów w okresie młodszoszkolnym w latach 1939–1956*, [w:] *Seniorzy w środowisku lokalnym (badania empiryczne i przykłady dobrych praktyk)*, red A. Zawada, Ł. Tomczyk, Wydaw. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2013.
Kempa G., *Edukacja dziewcząt i kobiet śląskich (od końca XIX wieku do wybuchu II wojny światowej)*, Wydaw. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1996.
Kempa G., *Uwarunkowania szans życiowych polskich kobiet na Górnym Śląsku w latach 1848–1939*, Wydaw. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2001.
Kronika pielęgniarska z Warszawskiej Szkoły Pielęgniarstwa. Sprawozdanie za rok 1935, „Pielęgniarka Polska" 1936, nr 6, s. 130–132.
Krukenberg H., *Pielęgniarstwo*, przekł. A. Fruchtman, Warszawa 1905.
Kubala L., *Czarna śmierć*, [w:] L. Kubala, *Szkice historyczne*, t. 2, Gubrynowicz i Schmidt, Lwów 1881.
Kulczyńska T., *Rozwój nowoczesnego pielęgniarstwa w Polsce w okresie dziesięciolecia 1924–1934*, referat wygłoszony na Zjeździe PSPZ dn. 27 X 1934 r., „Pielęgniarka Polska" 1935, nr 1/2, s. 4–19.
Lees F., *Podręcznik pielęgnowania chorych*, S. Orgelbrand, Warszawa 1877.
Lipińska M., *Kobieta i rozwój nauk lekarskich*, Kasa im. Mianowskiego, Warszawa 1932.
Łukaszewicz R., *Wyznaczniki kształtowania sukcesów zawodowych*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1979.
Maksymowicz A., *Zagadnienia zawodowe pielęgniarstwa na tle historycznym*, PZWL, Olsztyn 1977.
Marczek E., *Rozwój średnich szkół medycznych w województwie katowickim (1918–1939)*, „Pielęgniarka Polska" 1939, nr 1.
Piestrzyński E., *Szkoła przy Szpitalu Powszechnym we Lwowie*, „Pielęgniarka Polska" 1930, nr 8/9, s. 14–16.
Pietrasiński Z., *Rozwój człowieka dorosłego*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1990.
Popiołek K., *Historia Śląska od pradziejów do 1945 roku*, Wydaw. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1972.
Pospiszyl K., *Psychologia kobiety*, PWN, Warszawa 1986.
Radlińska H., *Pedagogika społeczna*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1961.
Ręgorowicz L., *Województwo śląskie 1918–1928. Rozwój administracji samorządowej województwa śląskiego w zarysie*, Śląska Rada Wojewódzka, Katowice 1929.
Sołtysówna-Sohayerowa B., *Praca kobiet w służbie czynnej na Śląsku*, [w:] *O wolność Śląska. W dziesięciolecie III. Powstania 1921 2/3. V. 1931*, Komitet Uroczystości, Katowice 1931.
Zabiegi pielęgniarskie, red. H. Chrzanowska, T. Kulczyńska, PSPZ, Warszawa 1938.

The educational stimulators of success of womens of medical care in the Second Commonwealth of Poland (on the example of the Upper Silesia)

Abstract: In this article, the subject of research I have done the school environment and especially the conditions of forms of learning for Polish girls and womens of mediacal care in the Upper Silesia in the interwar years that stimulated their professional success during the Second World War and the beginning of communism. I believe that on the basis of source materials and the relationship of women working in the medical service I was able to determine, first of all, in the process of school education correlates and their network of relationships that stimulate personal and professional development of nursing students. Meant that in the course of working people became the creative professional, moral and socially sensitive to the suffering of the sick and wounded.

Keywords: institutional forms of education in nursing, promoters of school education, the Second Commonwealth of Poland, the success of womens of medialcal care, the Uper Silesia

Słowa kluczowe: II Rzeczypospolita, Górny Śląsk, instytucjonalne formy kształcenia pielęgniarstwa, stymulatory edukacji szkolnej, sukces kobiet opieki medycznej

Anna Maria Chyła (Kucharska)
Uniwersytet Wrocławski

Szkolnictwo chrześcijańskie w Polsce – sukces czy porażka?

Szkolnictwo chrześcijańskie w Polsce

Edukacja chrześcijańska w formie zorganizowanego szkolnictwa odrodziła się w Polsce po 1989 roku. Perspektywa 25 lat daje możliwość formułowania oceny podjętych działań, ich mierzalnych i niemierzalnych efektów.

W swoich badaniach zajmuję się szkołami związanymi głównie ze środowiskiem protestanckim, w tym ewangelickimi, oraz szkołami o wyraźnie ekumenicznym charakterze, które odwołują się do chrześcijańskich podstaw swojej działalności. Są to szkoły niepubliczne o prawach szkół publicznych. Pod względem szczebla edukacji należą do nich zarówno szkoły podstawowe, jak i gimnazja oraz szkoły ponadgimnazjalne, w tym przypadku licea ogólnokształcące. W momencie prowadzenia przeze mnie badań, w latach 2013–2014, wybrane szkoły funkcjonowały przynajmniej od trzech lat. Zlokalizowane były w dużych i średnich miastach w całej Polsce. W ramach badań odwiedziłam dziesięć z nich, zbierając dokumentację, źródła oraz przeprowadzając wywiady z dyrektorami i, jeżeli było to możliwe, założycielami szkół[1].

[1] Odwiedzone przeze mnie szkoły to: Chrześcijańska Szkoła Podstawowa i Gimnazjum „Samuel" w Warszawie, VII. Prywatne Liceum Ogólnokształcące i Prywatne Gimnazjum nr 8 im. Mikołaja Reja w Krakowie, Chrześcijańska Szkoła Podstawowa „Uczeń" w Krakowie, Pierwsza Chrześcijańska Szkoła Podstawowa „Tomek" w Tomaszowie Mazowieckim, Liceum Ogólnokształcące, Gimnazjum i Szkoła Podstawowa Ewangelickiego Towarzystwa Edukacyjnego im. Alberta Schweizera w Gliwicach, Chrześcijańska Szkoła Podstawowa „Salomon" w Zielonej Górze, Gimnazjum i Liceum Towarzystwa Ewangelickiego w Cieszynie, Szkoły (Gimnazjum i Liceum Ogólnokształcące) Towarzystwa Szkolnego im. Mikołaja Reja w Bielsku-Białej, Chrześcijańska Szkoła Podstawowa Montessori w Gdańsku, Chrześcijańska Szkoła Podstawowa i Gimnazjum „Arka" we Wrocławiu.

Badania

Wywiady przeprowadzono z wykorzystaniem metody wywiadu jakościowego zogniskowanego wokół tematu[2]. Przygotowane dyspozycje były przywoływane w różnej kolejności, zależnie od przebiegu rozmowy i pojawiających się w niej wątków. Starałam się, by spotkania przybierały charakter swobodnej pogawędki, zdecydowałam się więc nie notować podczas wywiadu. Całość rozmów została za zgodą respondentów zarejestrowana i przepisana. Ponadto w miarę możliwości uczestniczyłam w życiu szkoły – w lekcjach biblijnych, zwykłych zajęciach, rozpoczęciu roku szkolnego, festynie z okazji święta szkoły, obserwowałam także przerwy i rozmawiałam z nauczycielami. Swoje obserwacje rejestrowałam w formie notatek sporządzanych na bieżąco[3]. Dodatkową dokumentację stanowią zdjęcia wykonane w placówkach, utrwalające obecne w przestrzeni szkoły elementy kultury organizacyjnej, takie jak symbole będące przejawem istotnych dla danej placówki norm i wartości[4].

Badane placówki to szkoły blisko związane ze środowiskiem ewangelickim, najliczniej reprezentowanym w polskim społeczeństwie szczególnie na Śląsku (diecezje Cieszyńska i Katowicka)[5] oraz szkoły będące inicjatywami środowisk mieszanych, protestancko-katolickich lub protestanckich, w większości zrzeszonych w organizacji Association of Christian Schools International[6] oraz współpracujących ze Stowarzyszeniem Edukacyjnym Integracja[7], o wyraźnie ekumenicznym charakterze.

Swoje badania prowadzę w kontekście przygotowywanej rozprawy doktorskiej, jednak pewne aspekty badanego zagadnienia, wykraczające poza moje główne problemy badawcze, spróbuję przybliżyć w poniższym artykule.

---

[2] S. Kvale, *Prowadzenie wywiadów*, Warszawa 2011, s. 42–48.

[3] Zgodnie z metodą obserwacji bezpośredniej. Zastosowałam jednak jedynie jej elementy, nie była to główna metoda badań. Zob. M. Kostera, *Antropologia organizacji. Metodologia badań terenowych*, Warszawa 2003, s. 108–110.

[4] Zgodnie z koncepcją Edgara H. Scheina. Zob. E.H. Schein, *Organizational Culture and Leadership*, San Francisco 2004, s. 25–36.

[5] *Wyznania religijne, stowarzyszenia narodowościowe i etniczne w Polsce 2009–2011*, Warszawa 2013, s. 57–58.

[6] Association of Chrisian Schoold International, https://www.acsi.org [dostęp: 14.01.2016].

[7] Obecnie SEI nie istnieje, a swój dorobek przekazało Fundacji Edukacja z Wartościami. Zob. Mapa oraz lista szkół, przedszkoli i innych placówek lub organizacji powstałych przy pomocy SEI, aktualnie współpracujących z EZW, http://ezw.edu.pl/historia/ [dostęp: 10.04.2017].

Sukces

Sukces placówki edukacyjnej z pewnością nie jest zjawiskiem jednowymiarowym. Przechodząc od najbardziej widocznych i mierzalnych jego przejawów do tych, które trudniej dostrzec i jednoznacznie zaklasyfikować, zaprezentuję kilka argumentów mogących świadczyć o sukcesie szkoły.

Pierwszym z nich jest odrodzenie i istnienie szkół tego typu w kontekście sytuacji demograficznej, która nie sprzyja mniejszościowemu szkolnictwu w Polsce. Część placówek powstała na fali zmian i towarzyszącego im entuzjazmu, zakładana przez grupy nauczycieli i rodziców, często bez zapewnienia podstawowych warunków lokalowych bądź zaplecza finansowego. Szkoły powstające później, po roku 2000, również były spontanicznymi inicjatywami, które dopiero w czasie realizacji spotykały się z rzeczywistością[8].

Zgodnie z danymi Głównego Urzędu Statystycznego za rok 2011 suma członków kościołów protestanckich oraz mniejszych zarejestrowanych wspólnot wynosiła około 146 000[9]. Nadal jest to niewielka liczba osób rozproszonych po całym kraju. W badanych szkołach najwięcej związków pojawia się z Kościołem Ewangelicko-Augsburskim, Kościołem Chrześcijan Baptystów w RP, Kościołem Zielonoświątkowym, Kościołem Chrystusowym w RP, jak również z katolickimi wspólnotami charyzmatycznymi. Szkoły te mogą powstać jedynie w miejscowościach, które posiadają wystarczająco dużą grupę potencjalnie zainteresowanych uczniów i rodziców oraz nauczycieli chętnych do pracy w tego typu placówce. Oznacza to, że są one zakładane w dużych i średnich miastach. Mimo to można uznać za sukces ich organizację i trwanie – niektóre z nich mają już za sobą obchody 20-lecia istnienia[10].

Kolejna kwestia świadcząca o sukcesie szkół chrześcijańskich to ich popularność i reputacja w środowisku lokalnym. W mniejszych miejscowościach taka placówka jest często pierwszą szkołą niepubliczną. Rodzice, którzy z różnych przyczyn nie są zadowoleni z publicznego szkolnictwa lub szukają alternatyw edukacyjnych dla swoich dzieci, wybierają właśnie taką szkołę. W dużych miastach, w których konkurencja między szkołami niepublicznymi jest ogromna, szkoły chrześcijańskie także odnoszą sukces rekrutacyjny i prężnie się rozwijają.

[8] Więcej na temat zakładania szkół chrześcijańskich zob. A.M. Kucharska, *Educational ideals of the founders of Christian Schools in Poland and its application*, „Czech-Polish Historical and Pedagogical Journal" 2014, t. 6, nr 2, s. 49–60, http://www.ped.muni.cz/whis/j6o2.pdf [dostęp: 14.01.2016].

[9] *Wyznania religijne*…, s. 15.

[10] Taki jubileusz obchodziło już kilka z badanych przeze mnie placówek. Jedną z nich jest Liceum Ogólnokształcące Towarzystwa Ewangelickiego w Cieszynie, które z okazji 20-lecia w 2013 r. wydało *Księgę pamiątkową* zawierającą wspomnienia założycieli szkoły, opis działalności placówki, historie absolwentów oraz rys szkoły w kontekście oświaty ewangelickiej, w tym ideałów reformacyjnych oraz współczesnej oświaty w Polsce.

Przykładowo: Chrześcijańskie Szkoły „Uczeń" w Krakowie rozpoczynały swoją działalność w 2006 roku od dwóch klas szkoły podstawowej. W 2013 istniały już: oddział przedszkolny, drugi kampus szkoły podstawowej w innej części miasta i gimnazjum. Niezwykle ciekawy w kontekście tego rozwoju jest system finansowania działań placówki. Szkoła od początku nie pobiera od uczniów czesnego, a jedyną opłatę stanowią koszty zajęć dodatkowych (obowiązkowych dla każdego ucznia). Placówka utrzymuje się z darowizn, a od września 2013 roku, kiedy przekroczyła próg 100 uczniów, otrzymuje zwiększoną dotację ministerialną. Warto dodać, że w roku szkolnym 2012/2013 zatrudniała ona około 70 nauczycieli. Myślę, że w takiej perspektywie możemy mówić o sukcesie[11].

Reputacja szkoły mocno związana jest z jej wynikami – zazwyczaj badane ośrodki, mimo sceptycznego nastawienia środowiska, cieszą się bardzo dobrą opinią. Wskazują na to miejsca w rankingach ogólnokrajowych i lokalnych. Szczególnie wysokie pozycje zajmują szkoły ewangelickie, takie jak Liceum Ogólnokształcące Towarzystwa Ewangelickiego w Cieszynie bądź Liceum Ogólnokształcące Towarzystwa Szkolnego im. Mikołaja Reja w Bielsku-Białej[12].

Sukces w liczbach i procentach

Poza liczbą uczniów, szkół i ich filii oraz reputacją, jaką szkoły mają w lokalnym środowisku, istnieje jeszcze prostsze kryterium oceny efektywności pracy – są to wyniki zewnętrznych sprawdzianów kompetencji uczniów. Dostarczają one najbardziej porównywalnego materiału badawczego i stanowią „twarde" dane, do jakich warto się odwołać.

W poniższej tabeli przedstawiono wyniki, które szkoły podają na swoich stronach internetowych[13].

[11] Chrześcijańska Szkoła Podstawowa „Uczeń" w Krakowie, http://www.spuczen.org.pl/o_nas.html [dostęp: 20.09.2014]; Wywiad z A. Moskałą (wywiad przepr. A.M. Chyła), Kraków, dn. 23.10.2013.

[12] *Ranking Liceów 2014 – woj. śląskie,* „Perspektywy", http://www.perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=1278:ranking-liceow-2014-woj-slaskie&catid=133&Itemid=266 [dostęp: 15.01.2016].

[13] Źródło: „Tomek" – Fundacja PROeM, http://www.proem.pl/edukacja/tomek.html [dostęp: 21.10.2014]; Chrześcijańska Szkoła Podstawowa „Samuel" w Warszawie, http://samuel.pl/home/szkola-podstawowa [dostęp: 21.10.2014]; Chrześcijańskie Gimnazjum „Arka" we Wrocławiu, http://arka.edu.pl/gimnazjum/wyniki.php [dostęp: 21.10.2014]; Liceum Ogólnokształcące Towarzystwa Ewangelickiego w Cieszynie, http://lote.tecieszyn.pl/attachments/265_lote%20Matura%202014%20WYKRESY%20-%20poziom%20PODSTAWOWY.pdf, http://lote.tecieszyn.pl/attachments/265_lote%20Matura%202014%20WYKRESY%20-%20poziom%20ROZSZERZONY.pdf [dostęp: 14.01.2016]; Osiągnięcia uczniów kończących gimnazjum w roku 2014, Centralna Komisja Egzaminacyjna, http://www.cke.edu.pl/images/files/Sprawozdanie_2014/2014_Egzamin_gimnazjalny_p.pdf [dostęp: 21.10.2014].

Tab. 1. Wyniki egzaminów zewnętrznych w wybranych szkołach chrześcijańskich na tle średnich wyników w kraju i regionie

	Ogólnopolskie badanie OBUT 2012 (%)	Sprawdzian Szóstoklasisty 2014 (pkt)	Egzamin gimnazjalny 2014 (%)	Matura 2014 (%)
Polska	65,7 70,9	25,82	47 68	53 54
Region	67 72,3 (województwo łódzkie)	30,57 (powiat warszawski)	46 65 (województwo dolnośląskie)	brak danych
Badana szkoła	79,7 87,5	33,50	54% 75%	69 65
	Pierwsza Chrześcijańska Szkoła Podstawowa „Tomek”	Chrześcijańska Szkoła Podstawowa „Samuel”	Chrześcijańskie Gimnazjum „Arka”	Liceum Ogólnokształcące Towarzystwa Ewangelickiego

Źródło: opracowanie własne.

W przypadku Pierwszej Chrześcijańskiej Szkoły Podstawowej „Tomek” w Tomaszowie Mazowieckim sprawdzian dotyczył uczniów klas trzecich i obejmował zakres treści z matematyki i języka polskiego (w takiej kolejności dane w tabeli). Uczniowie tej szkoły w obydwu obszarach uzyskali wyniki wyższe niż średnia w województwie łódzkim oraz w Polsce.

W kolejnej ze szkół, czyli Chrześcijańskiej Szkole Podstawowej „Samuel” w Warszawie, w sprawdzianie szóstoklasisty kończącym i podsumowującym ten etap edukacji, uczniowie również osiągnęli wyniki powyżej średniej, w tym przypadku na poziomie powiatu warszawskiego oraz całego kraju.

Kolejny egzamin zewnętrzny, dający możliwość porównania wyników, to egzamin gimnazjalny. Tutaj pod uwagę zostały wzięte procentowe wyniki z części matematyczno-przyrodniczej oraz humanistycznej egzaminu (w takiej kolejności w tabeli). Przedstawicielem badanych szkół jest Chrześcijańskie Gimnazjum „Arka” we Wrocławiu.

Ostatnim możliwym momentem pomiaru, jeśli chodzi o tak rozumiany sukces edukacyjny, jest egzamin maturalny. Liceum Ogólnokształcące Towarzystwa Ewangelickiego w Cieszynie wyraźnie wybija się na tle wyników ogólnokrajowych. Prezentowane dane to średnia wyników maturalnych z 11 przedmiotów na poziomie podstawowym i rozszerzonym. Ponadto w 2014 roku placówka

znalazła się wśród 50 najlepszych szkół średnich w rankingu maturalnym „Perspektyw", a w województwie śląskim zajęła drugie miejsce[14].

Podsumowując, można zauważyć, że w każdej z kategorii badane szkoły osiągają wyższe średnie wyniki w egzaminach zewnętrznych, niż inne placówki. Oczywiście przedstawione dane odnoszą się jedynie do ilościowych kryteriów świadczących o sukcesie szkoły, niedających jednak pełnego obrazu jej funkcjonowania.

Sukces?

Mierzalne i łatwo porównywalne wyniki egzaminów są najprostszym sposobem ocenienia sukcesu szkoły. Jest to jednak kryterium niewystarczające, mimo że wynik z pewnością niesie ze sobą informację o efektywności pracy placówki, pożądany skutek w zakresie wiedzy został zatem osiągnięty. Przez chwilę chciałabym jednak spojrzeć na sukces edukacyjny z innej perspektywy i zastanowić się nad tym, czego nie mogą powiedzieć liczby.

Wynik egzaminu, ocena, liczba uzyskanych punktów czy procentowo przedstawiony poziom przyswojenia i odtworzenia wiadomości niewiele mówią o procesie edukacji, nie mówią także o jego trwałości i o całej sferze wychowawczej. Transmisyjno-reprodukcyjny model nauczania od wielu lat jest szeroko krytykowany przez pedagogiczne środowiska naukowe[15], a nawet przez niektórych praktyków, pozostaje jednak wiodący w naszym systemie edukacji.

Poza wynikiem liczy się też sam proces zdobywania wiedzy. Ponadto szkoła to nie tylko wiedza – to też rozwój emocjonalny, moralny, fizyczny i społeczny. Odwołując się do podstawowych celów kształcenia, można wyznaczyć obszary sukcesu placówki edukacyjnej. Zgodnie z taksonomią Benjamina Blooma oraz późniejszymi jej adaptacjami, dzieli się je na poznawcze, emocjonalne i psychomotoryczne[16]. W polskiej pedagogice do tego klasycznego już dziś podziału odwoływał się Wincenty Okoń[17], wskazując dwa aspekty kształcenia: rzeczowe, dotyczące zdobywania wiedzy, kształtowania przekonań i umiejętności praktycznych oraz podmiotowe, związane z rozwojem osobowościowym jednostki[18].

[14] *Ranking Maturalny Liceów Ogólnokształcących 2014,* „Perspektywy", http://www.perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=1260:ranking-maturalny-liceow-ogolnoksztalcacych-2014&catid=132:tabele-2014&Itemid=272 [dostęp: 15.01.2016].

[15] Zob. D. Klus-Stanska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa 2005.

[16] J. Półturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Toruń 1999, s. 52.

[17] W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 2003, s. 80–86.

[18] Tamże, s. 70.

Pierwszy obszar, wiedza, został już częściowo opisany powyżej. Pozostałe, dotyczące rozwoju emocjonalnego, kształtowania się osobowości ucznia, jego zainteresowań oraz rozwoju psychicznego i motorycznego pozostają poza opisem w kategoriach ilościowych.

Tutaj też pojawiają się wszystkie kontrowersje związane z tym, co nazywać możemy sukcesem szkoły i tym na ile pokrywa się on z sukcesem konkretnego ucznia. W tym miejscu pozwolę sobie przywołać wielokrotnie powtarzane przez pedagogów, nauczycieli i rodziców słowa Seneki Młodszego: „Nie dla szkoły, lecz dla życia uczymy się".

Sukces inaczej

Co stanowić może o sukcesie placówki oświatowej? Co wskazuje na sukces szkół chrześcijańskich we współczesnej Polsce? Z pewnością jest to umiejętność stworzenia środowiska szkolnego będącego prawdziwą wspólnotą i wynikające z tego relacje, nie tylko między rówieśnikami, lecz także między nauczycielami i uczniami. Te relacje trwają przez lata, objawiając się w czasie zjazdów absolwentów i obchodów jubileuszy szkolnych, na których okazuje się, że wychowankowie utrzymują ze sobą kontakty także po opuszczeniu szkolnych murów[19]. Takie więzi, jakie miałam możliwość obserwować podczas moich badań, oparte na wzajemnym zaufaniu i trosce, są podstawą prawidłowego rozwoju społecznego uczniów; stwarzają atmosferę sprzyjającą nauce i pracy.

Ważne jest również zaangażowanie rodziców w szkolną wspólnotę. Szkoła chrześcijańska nie jest przechowalnią dzieci w czasie pracy – jest miejscem wspólnym, otwartym. Miejscem, które często współtworzą właśnie rodzice. Daje ono możliwość ujednolicenia oddziaływań wychowawczych, wynikających z podobnego światopoglądu i wartości wyznawanych przez rodziców oraz nauczycieli. Tym samym rozwój moralny dziecka nie przebiega, przynajmniej na pierwszych etapach, w nieustannym konflikcie, a we względnie spójnym środowisku domu rodzinnego, kościoła i szkoły[20]. Dążeniem tych środowisk nie jest tylko zdobywanie wiedzy, rozwijanie zainteresowań czy przyszły sukces zawodowy dziecka. Dwa główne cele nauczania w szkołach chrześcijańskich to, według Harra van Brummelena, „wskazywanie na cudowne dzieła Pana", czyli cel edukacyjny, związany z wiedzą oraz „prowadzenie do podążania ścieżką Pańską lub «drogą, którą powinien iść»", czyli cel wychowawczy, związany też z wyborem przyszłej

[19] Takie zjazdy odbywają się głównie w szkołach związanych ze środowiskiem ewangelickim, na przykład w Gliwicach, Cieszynie i Bielsku-Białej.

[20] H. Brummelen, *Nauczyciel chrześcijanin. Chrześcijańskie sposoby podejścia do uczenia się i nauczania*, Lublin 1996, s. 9–11.

drogi życiowej[21]. „Wychowuj dziecko odpowiednio do drogi, którą ma iść, a nie zejdzie z niej nawet w starości" – ten fragment z biblijnej Księgi Przypowieści Salomona jest mottem znajdującym się nad wejściem do Chrześcijańskiej Szkoły Podstawowej i Gimnazjum „Arka" we Wrocławiu.

Przede wszystkim jednak miarą sukcesu szkoły jest maksymalny rozwój potencjału dziecka. Oczywiście wszystkie wymieniane kategorie są rozmyte, niemierzalne i mogą brzmieć jak slogan. Miałam jednak możliwość obserwować pracę w badanych szkołach, posłuchać wypowiedzi dzieci i nauczycieli czy posiedzieć w pokoju nauczycielskim i przysłuchiwać się wymianie informacji o konkretnych uczniach. Kwestia indywidualizacji i rozwoju posiadanych przez dziecko talentów jest w opisywanych szkołach traktowana bardzo poważnie. Nie dotyczy tylko dzieci wybitnie uzdolnionych, którym stwarzane są możliwości rozwijania ich pasji, lecz także takich, którym nauka sprawia trudność i które potrzebują szczególnego wsparcia. Mniejsze zespoły klasowe dają o wiele większe możliwości dobrego poznania dziecka przez nauczyciela i tym samym skuteczniejszej pracy z konkretną jednostką. To jednak nie wszystko. Chrześcijańska perspektywa życia zgodnego z powołaniem i szczególnego obdarowania każdego człowieka nadaje indywidualizacji procesu nauczania duchową wartość. Takie podejście oparte jest na fragmentach Pisma Świętego, jak choćby w I Liście św. Pawła do Koryntian: „A w każdym różnie przejawia się Duch ku wspólnemu pożytkowi" (1 Kor 12,7)[22].

Sukcesem szkoły chrześcijańskiej są więc spełnieni życiowo absolwenci, którzy swoim życiem pokazują miłość do Boga i drugiego człowieka, a także rozwijający zainteresowania uczniowie, entuzjastycznie podchodzący do poznawania Boga i Jego Słowa. Każdą szkołę tworzą ludzie – popełniający błędy, niedoskonali, będący w drodze ku lepszemu, a jednak wciąż upadający. Tak idealny obraz sukcesu byłby nieprawdziwy bez cienia porażek.

Porażka

Zastanawiając się nad porażkami związanymi z funkcjonowaniem badanych szkół, moją pierwszą myślą była rozbieżność między wizją ich założycieli a jej praktyczną realizacją. Nie stało się tak we wszystkich przypadkach, kilkoro założycieli tych placówek wspomniało jednak o tym w rozmowie. Otwierając szkołę o wyraźnie chrześcijańskim, najczęściej protestanckim, charakterze, nastawiano się na odbiorców ze środowiska protestanckiego, mniejszościowego – taki też miał być główny profil szkoły. Relacje z lokalnym środowiskiem kościelnym,

[21] Tamże, s. 30.

[22] *Biblia, to jest Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*, Warszawa 1998.

nieporozumienia pomiędzy wspólnotami, brak umiejętności komunikowania swojej wizji i przeszkody ekonomiczne uniemożliwiają jednak tak hermetyczne podejście do edukacji chrześcijańskiej.

O tych trudnościach wspomniała w wywiadzie Beata Szulc, dyrektorka Chrześcijańskiej Szkoły Podstawowej Montessori w Gdańsku, najmłodszej spośród badanych placówek: „Zakładając szkołę, myśleliśmy głównie o dzieciach z kościołów protestanckich, wiedząc, że dla nich nie ma alternatywy […]. Niestety nie spotkało się to z tak dużym odbiorem jak zakładałyśmy, pewnie wiązało się to też z tym, że to nowy projekt, niewiadomy, rodzice się bali, a szkoły państwowe istnieją od wielu, wielu lat i jakoś się mają”[23]. Placówka otworzyła się na współpracę z katolicką wspólnotą Koinonia Jan Chrzciciel oraz z rodzicami ze środowisk katolickich. Wizja założenia szkoły opartej wyłącznie o środowisko protestanckie w obecnej sytuacji tych kościołów w Polsce jest w zasadzie niemożliwa. Założyciele, którzy zaczynali z takim wyobrażeniem, z czasem poszli na wiele kompromisów, które mogą być rozumiane jako porażka lub – jak podchodzi do tego dyrektorka Chrześcijańskiej Szkoły Montessori – rozwijanie wizji szkoły.

Za porażkę szkół chrześcijańskich mogą być też uznane nieustanne trudności finansowe. Próby utrzymania czesnego na poziomie możliwym do przyjęcia przez rodziców odbijają się na budżecie szkoły i tym samym na perspektywie jej rozwoju. Niewiele placówek posiada swój budynek, większość wynajmuje skrzydło lub piętro w obiektach należących do szkół publicznych. W przypadku, gdy mają jednak własny lokal, najczęściej jest on stary i wymaga kosztownego remontu lub rozbudowy. Finanse pozwalają na bieżące funkcjonowanie placówki, lecz nie zapewniają możliwości budowy boiska, drugiego obiektu lub zmiany wyposażenia.

Dyrektorzy placówek, mówiąc o swoich planach na przyszłość, najczęściej wskazywali też na przeszkodę ekonomiczną. Zofia Lewandowska, dyrektorka Chrześcijańskiej Szkoły Podstawowej i Gimnazjum „Arka” we Wrocławiu, tak mówiła o swoich planach: „Miałam już dużo pomysłów i planów, ale widzę, że one jakby uderzają o rzeczywistość, więc żeby nie przeżywać tak wielkich rozczarowań, staram się nie robić wielkich planów. Bardzo cieszę się, że mamy to boisko. Było ono od dawna w moich planach, ale zastanawialiśmy się też ciągle nad rozbudową szkoły. Kiedy o tym myśleliśmy, nie chcieliśmy robić boiska, bo to ma być na tamtym miejscu. Jednak ta rozbudowa wiązała się z kredytem, a czy będziemy w stanie go spłacać, jeżeli nie będzie tylu uczniów? W końcu zdecydowaliśmy się, jako zarząd, że jednak robimy boisko, z czego jestem bardzo zadowolona. Trochę mocno nas to nadszarpnęło finansowo, więc znowu będziemy czekać zanim kolejnym klasom, bo część już ma, wymienimy okna. Będziemy starać się zmieniać i remontować, bo to jest stary budynek”[24].

[23] Wywiad z B. Szulc (wywiad przepr. A.M. Chyła), Gdańsk, dn. 26.09.2013.

[24] Wywiad z Z. Lewandowską (wywiad przepr. A.M. Chyła), Wrocław, dn. 08.05.2014.

Rzeczywistość finansowa staje na drodze rozwoju takich szkół, częściowo uniemożliwia rozwój oferty i zajmuje myśli kadry kierowniczej. Problem związany z bazą lokalową prowadzi bezpośrednio do relacji z miastem, które układają się różnie. Nieuczciwe byłoby uznanie, że we wszystkich przypadkach jest to fiasko, każdy przypadek jest nieco inny. Pozwoliłam sobie o tym wspomnieć, ponieważ widzę wiele niewykorzystanego potencjału w tej sferze i uważam to za porażkę, prawdopodobnie obu stron.

Z pewnością nieuniknioną porażką szkoły są konkretne przypadki niepowodzenia, w najbardziej drastycznych przypadkach kończące się zabraniem dziecka z placówki. Takie sytuacje się zdarzają, a szkoły chrześcijańskie nie są tu wyjątkiem. Przyczyny są bardzo różne i różne są też zakończenia takich indywidualnych historii. Szkoły chrześcijańskie często też traktowane są przez rodziców jak łódź ratunkowa po niepowodzeniach na różnych polach w szkolnictwie publicznym. Nie zawsze przeniesienie dziecka jest najlepszym rozwiązaniem, lecz w niektórych przypadkach może być jedynym wyjściem.

Podsumowując, można uznać, że jest kilka obszarów, w których wybrane lub wszystkie szkoły chrześcijańskie ponoszą porażkę. Są to: rozbieżność między wizją założyciela a jej realizacją, słaba współpraca z lokalnym środowiskiem kościelnym i władzami miasta, brak stabilności finansowej, trudności lokalowe oraz konkretne przypadki niepowodzeń szkolnych.

Pomimo porażki

Patrząc na wszystkie porażki i trudności, z którymi zmagają się osoby prowadzące szkoły chrześcijańskie na myśl przychodzi mi wiersz z Psalmu 23: „Choćbym nawet szedł ciemną doliną, zła się nie ulęknę, boś Ty ze mną" (Ps 23,4).

W Polsce istnieje około dwunastu szkół chrześcijańskich[25], często są to zespoły szkół różnego szczebla. Kilka z nich powstało w latach 1989–1995 i nadal się rozwija. W 2004 roku w Warszawie utworzono Chrześcijańską Szkołę Podstawową „Samuel", której założyciel, Jacek Weigl, intensywnie wspierał powstawanie placówek tego typu w całej Polsce[26]. Od tego czasu nieustannie zakładane są nowe szkoły, a te istniejące poszerzają swoją działalność, rozwijając wsparcie edukacji domowej, zakładając przedszkola, szkoły niższego i wyższego szczebla bądź filie w innych częściach miasta. Mimo niedoskonałości tych placówek, ich wychowankowie często posyłają do nich swoje dzieci lub zasilają szeregi kadry

[25] Stan na styczeń 2016 r.

[26] E. Bednarz, *Edukacja chrześcijańska w Polsce na przykładzie Chrześcijańskiego przedszkola, Szkoły Podstawowej i Gimnazjum Samuel*, Warszawa 2013, s. 46–47; 51–57.

nauczycielskiej. Chociaż nie miałam możliwości przeprowadzenia rozmów z absolwentami szkół chrześcijańskich, takie sytuacje świadczyć mogą o zaufaniu, jakim darzą placówkę i utożsamianiu się z wizją edukacji chrześcijańskiej.

Podsumowanie – sukces czy porażka?

Tytuł artykułu sugeruje wybór między dwiema alternatywami. Powinien prowadzić więc do konkluzji, że ogłosić należy niewątpliwy sukces szkół chrześcijańskich we współczesnej Polsce lub że ich istnienie jest pasmem porażek i nie może doprowadzić do niczego dobrego. Być może nie spełnię oczekiwań czytelników, nie zajmując tak radykalnego stanowiska.

Poruszyłam tylko wybrane aspekty tego, jak rozumiem sukces edukacyjny i jak względem tej kategorii sytuują się szkoły chrześcijańskie. Podobnie, jeśli chodzi o porażkę, zdaję sobie sprawę, że temat nie został wyczerpany, a poruszyłam tylko kilka najbardziej widocznych kwestii. Przedstawiony sukces być może nie jest spektakularnym zwycięstwem, lecz z pewnością to cicha wygrana osób, które zdecydowały się podjąć wyzwanie zakładania takich placówek. Na koniec pozwolę sobie tylko stwierdzić, że prowadzone przeze mnie badania poszerzyły moje rozumienie tego, czym właściwie jest sukces edukacyjny, czym jest i czym może być szkoła.

Bibliografia

Association of Chrisian Schoold International, https://www.acsi.org [dostęp: 14.01.2016].
Bednarz E., *Edukacja chrześcijańska w Polsce na przykładzie Chrześcijańskiego przedszkola, Szkoły Podstawowej i Gimnazjum Samuel*, Stowarzyszenie Edukacyjne Integracja, Warszawa 2013.
Biblia, to jest Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu, Towarzystwo Biblijne, Warszawa 1998.
Brummelen H., *Nauczyciel chrześcijanin. Chrześcijańskie sposoby podejścia do uczenia się i nauczania*, Pojednanie, Lublin 1996.
Chrześcijańska Szkoła Podstawowa „Samuel" w Warszawie, http://samuel.pl/home/szkola-podstawowa [dostęp: 21.10.2014].
Chrześcijańska Szkoła Podstawowa „Uczeń" w Krakowie, http://www.spuczen.org.pl/o_nas.html [dostęp: 20.09.2014].
Chrześcijańskie Gimnazjum „Arka" we Wrocławiu, http://arka.edu.pl/gimnazjum/wyniki.php [dostęp: 21.10.2014].
Klus-Stańska D, Nowicka M., *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, WSiP, Warszawa 2005.
Kostera M., *Antropologia organizacji. Metodologia badań terenowych*, PWN, Warszawa 2003.

Kucharska A. M., *Educational ideals of the founders of Christian Schools in Poland and its application*, „Czech-Polish Historical and Pedagogical Journal" 2014, t. 6, nr 2, s. 49–60, http://www.ped.muni.cz/whis/j6o2.pdf [dostęp: 14.01.2016].
Kvale S., *Prowadzenie wywiadów*, PWN, Warszawa 2011.
Liceum Ogólnokształcące Towarzystwa Ewangelickiego w Cieszynie, http://lote.teciesz yn.pl/attachments/265_lote%20Matura%202014%20WYKRESY%20-%20poziom%20PODSTAWOWY.pdf [dostęp: 14.01.2016].
Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Żak, Warszawa 2003.
Osiągnięcia uczniów kończących gimnazjum w roku 2014, Centralna Komisja Egzaminacyjna, http://www.cke.edu.pl/images/files/Sprawozdanie_2014/2014_Egzamin_gimnazjalny_p.pdf [dostęp: 21.10.2014].
Półturzycki J., *Dydaktyka dla nauczycieli*, Adam Marszałek, Toruń 1999.
Ranking liceów 2014 – woj. śląskie, „Perspektywy", http://www.perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=1278:ranking-liceow-2014-woj-slaskie&catid=133&Itemid=266 [dostęp: 15.01.2016].
Ranking maturalny liceów ogólnokształcących 2014, „Perspektywy", http://www.perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=1260:ranking-maturalny-liceow-ogolnoksztalcacych-2014&catid=132:tabele-2014&Itemid=272 [dostęp: 15.01.2016].
Schein E.H., *Organizational Culture and Leadership*, Jossey Bass, San Francisco 2004.
Szkoły współpracujące ze Stowarzyszeniem Edukacyjnym Integracja, obecnie Fundacją Edukacja z Wartościami, http://ezw.edu.pl/historia/ [dostęp: 10.04.2017].
„Tomek" – Fundacja PROeM, http://www.proem.pl/edukacja/tomek.html [dostęp: 21.10.2014].
Wyznania religijne, stowarzyszenia narodowościowe i etniczne w Polsce 2009–2011, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa 2013.

Christian schooling in Poland – failure or success?

Abstract: In this article I would like to present successes and failures of Christian schooling in Poland after 1989. My research was conducted in years 2013–2014 at ten schools located in different Polish towns and cities. Those schools are either strongly connected with Protestant churches or have an ecumenical Christian profile. At this stage of my research I am able to share and comment on the part of my results. For this paper I chose few quantitative and qualitative categories to present success and failure in their different meanings. I used data from schools websites as well as transcriptions of my interviews with school's establishers and current headmasters. Main categories elaborated in this article are: number of schools, average exam results, community creation, individualisation in the educational process, changes of vision after establishing a school, financial support and relations with local authorities.

Keywords: Christian schools, community, educational success**,** Protestantism

Słowa kluczowe: protestantyzm, sukces edukacyjny, szkoły chrześcijańskie, wspólnota

Część II

Sukces w edukacji akademickiej

Daria Hejwosz-Gromkowska
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Oszukiwanie w przestrzeni akademickiej. O sukcesie „przedsiębiorstw" sprzedających prace dyplomowe i porażce świata akademickiego

…nie konsumuje się wiele, gdy się siedzi
i czyta książki.
Aldous Huxley, Nowy wspaniały świat

W ostatnim czasie w sferze popkultury obserwuje się zjawisko „oczarowania" oszukiwaniem. Amerykański serial telewizyjny *Suits* (w polskiej wersji językowej – *W garniturach*) przedstawia perypetie młodego oszusta, który utrzymuje się ze zdawania egzaminów na uniwersytetach za inne osoby. Los sprawia, że trafia on do jednej z najbardziej renomowanych kancelarii prawniczych w Stanach Zjednoczonych, która zatrudnia jedynie absolwentów Uniwersytetu Harvarda. Fałszując dyplom akademicki, nie posiadając żadnych uprawnień, zostaje prawnikiem. Otoczenie kancelarii utrzymuje jego sekret, czyniąc wszystko, aby prawda nie wyszła na jaw. Bohater serialu posiada bowiem dar – ma bardzo dobrą pamięć, a w dodatku jest inteligentny, błyskotliwy i czarujący. Widzowie, utożsamiając się z głównym bohaterem, trzymają kciuki, aby jego blef nie ujrzał światła dziennego. Stają po stronie oszusta, racjonalizując jego kłamstwo.

Wydaje się, że oszuści zawsze istnieli, współcześnie jednak można odnieść wrażenie, że są oni bardziej tolerowani, a ich czyny usprawiedliwiane. Uzdolnieni „spryciarze" w popkulturze stają się pożądani i uwielbiani. W przestrzeni szkolnej i akademickiej od wielu dekad zmagamy się z problemem oszukiwania, którego przejawem są ściągi, plagiaty, a coraz częściej także fałszywe dyplomy. Rynek usług sprzedających i kupujących prace dyplomowe nie działa w podziemiu, lecz w sposób jawny – i zgodny z prawem – zachęca studentów do popełniania oszustwa, jednocześnie racjonalizując ten proceder. Warto zastanowić się, dlaczego młodzi ludzie coraz częściej oszukują? Jakie jest

źródło sukcesu firm zajmujących się sprzedażą i kupnem prac dyplomowych? W jaki sposób racjonalizują swoje działania i przyciągają uwagę klientów? Jak możemy przeciwdziałać tej patologii? W niniejszym artykule podejmę próbę odpowiedzi na te pytania. W celu uzyskania szerszej perspektywy podejmę próbę rekonstrukcji debaty na temat konsekwencji neoliberalnych przemian w szkolnictwie wyższym.

Ideologia konsumpcji, kult sukcesu a idea społeczeństwa merytokratycznego

Kultura konsumpcyjna wytworzyła potrzebę natychmiastowej gratyfikacji. Dzisiaj osiągnięcie sukcesu nie polega na mozolnym wspinaniu się po kolejnych szczeblach drabiny zawodowej i społecznej, przypomina ono bardziej wyścig samochodowy. Obserwuje się również znaczną presję kulturową na osiągnięcie sukcesu, najlepiej w jak najszybszym czasie, co jest zgodne ze zjawiskiem społecznego przyspieszenia. Hartmut Rosa zauważa, że współczesne jednostki odczuwają lęk przed zwolnieniem i „niedotrzymaniem kroku", tym którzy pną się po szczeblach kariery zawodowej[1].

Idea społeczeństwa merytokratycznego zakłada, że własne osiągnięcia, zasługi oraz ciężka praca doprowadzą jednostkę na sam szczyt drabiny społecznej. Jest to jednak proces mozolny i ciężki, a kultura natychmiastowości nakazuje pośpiech, obiecując szybką gratyfikację. Toteż ci mniej wytrwali poszukują innych rozwiązań. Jednym z nich są nieuczciwe zachowania obecne we współczesnych systemach szkolnych (ściąganie, plagiaty, fałszywe kredencjały).

Kategoria sukcesu życiowego nie jest stabilnym konstruktem społecznym, zależy bowiem od czynników społecznych, a nade wszystko jest uzależniona od wartości wyznawanych przez dane społeczeństwo[2]. Należy zauważyć, że wraz z końcem lat 80. XX wieku wartości typowe dla kapitalizmu zaczęły zmieniać wśród Polaków sposób myślenia o sukcesie i osiągnięciach. Bez wątpienia inspirację czerpiemy z kultury amerykańskiej, która wytworzyła kult sukcesu, dlatego także i w naszym społeczeństwie można obserwować zjawisko jego

[1] H. Rosa, *Social acceleration. A new theory of modernity*, New York–Chichester–West Sussex 2013, s. 119.

[2] Por. R. Inglehart, *Pojawienie się wartości postmaterialistycznych*, [w:] *Socjologia. Lektury*, red. P. Sztompka, M. Kucia, Kraków 2006; M. Lewicka, *„Polacy są wielkim i dumnym narodem", czyli nasz portret (wielce) zróżnicowany*, [w:] *Jak Polacy przegrywają, jak Polacy wygrywają*, red. M. Drogosz, Gdańsk 2005; *Młodzież i sukces życiowy*, red. D. Hildebrandt-Wypych, K. Kabacińska, Kraków 2010.

afirmacji[3]. Należy również zauważyć, iż w amerykańskiej kulturze porażka jest tematem tabu. Wokół niepowodzeń życiowych, a zwłaszcza zawodowych, panuje zmowa milczenia. Z kolei w społeczeństwie brytyjskim obserwuje się tendencję do „spychania problemów, niepowodzeń do obszaru nieświadomości"[4]. Polskie doświadczenia pokazują natomiast, że porażka nie stanowi tematu tabu, lecz jest zjawiskiem „niemile widzianym"[5].

Zdaniem badaczy współczesne amerykańskie pokolenie zorientowane jest na sukces. Jego przedstawiciele kształcą się na elitarnych uniwersytetach, stając się członkami tzw. elity merytokratycznej[6]. Tworzą ją ludzie, którzy swoje powodzenie zawdzięczają własnym zasługom, osiągnięciom oraz ciężkiej pracy, na co pozwoliło im zdobycie najlepszego do ich możliwości wykształcenia[7]. Konsekwencją powstania społeczeństwa merytokratycznego jest wręcz obsesyjna potrzeba posiadania dyplomu akademickiego, co Zbyszko Melosik słusznie określa „chorobą dyplomów"[8]. Nie dziwi zatem fakt, że uczelnie wyższe w ostatnich 30 latach sukcesywnie zwiększają liczbę studentów, a tym samym liczbę absolwentów. Trend ten obserwuje się także w Polsce. W obliczu tych przemian rynek pracy staje się bardziej konkurencyjny, a pracodawcy podnoszą wymagania wobec przyszłych pracowników[9]. Współczesny zglobalizowany rynek pracy oczekuje od nich przede wszystkim elastyczności oraz dyspozycyjności. Oznacza to ciągłą gotowość do podnoszenia, a nawet zmiany, swoich kwalifikacji. W przeszłości absolwenci uniwersytetów zorientowani byli na znalezienie całożyciowego zatrudnienia, dziś z kolei muszą być gotowi na zmianę oraz krótkoterminowość w zakresie realizacji powierzonych zadań. Według prognoz absolwenci amerykańskich uczelni w ciągu swojego życia obejmą średnio 12 stanowisk pracy oraz będą musieli zmienić swoje kwalifikacje przynajmniej trzy razy. Dlatego też, jak zauważa Anthony Elliot, orientacja na całożyciowe zatrudnienie została zastąpiona przez orientację na krótkoterminowe kontrakty[10].

[3] P. Fortuna, *Pozytywna psychologia porażki. Jak z cytryn zrobić lemoniadę*, Sopot 2012, s. 86.

[4] Tamże, s. 17.

[5] Tamże, s. 18.

[6] Por. D. Hejwosz, *Edukacja uniwersytecka i kształcenie elit społecznych*, Kraków 2010.

[7] Zob. prace na temat idei społeczeństwa merytokratycznego i jego krytykę: Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Poznań 2002; T. Gmerek, *Edukacja i nierówności społeczne. Studium porównawcze na przykładzie Anglii, Hiszpanii i Rosji*, Kraków 2011; D. Hejwosz, dz. cyt.

[8] Zob. Z. Melosik, dz. cyt.

[9] Zob. J. Spring, *Globalization of education. An introduction*, New York–London 2009.

[10] A. Elliot, *Reinvention*, London 2013, s. 42.

Orientacja konsumpcyjna w szkolnictwie wyższym – edukacja jako towar

We współczesnej kulturze można zaobserwować społeczną presję na zdobycie dyplomu akademickiego, jak twierdzą bowiem Ray Land i George Gordon, edukacja wyższa postrzegana jest obecnie jako dobro prywatne, a nie publiczne. Zauważają oni również, że ukończenie szkoły wyższej uważa się, zwłaszcza wśród przedstawicieli klasy średniej, za obowiązek. Ci, którzy nie podejmują studiów traktowani są wręcz jak dewianci[11].

Tradycyjny etos szkolnictwa wyższego, rozumiany jako dobro publiczne, został zastąpiony przez wartości bliskie prywatnym przedsiębiorstwom, czyli racjonalność, etykę biznesową oraz produktywność. Z jednej strony uczelnie wysyłają sygnał, że działają jak przedsiębiorstwa, z drugiej zaś – studenci, dorastając w kulturze konsumpcji, traktują edukację jak towar, proces uczenia jak usługę, a wykładowców jak usługodawców. Studenci nie są postrzegani jedynie jako beneficjenci dobra publicznego, jakim jest kształcenie na uczelniach wyższych, lecz jako konsumenci. Nauczanie akademickie przestaje być dobrem dla każdego obywatela, staje się prawem, a nawet obowiązkiem. Koresponduje to z zasadą obowiązującą w systemie konsumpcyjnym – koniecznością kupowania i konsumowania[12].

Henry A. Giroux, krytykując neoliberalne przemiany w szkolnictwie wyższym, zauważa, że mamy obecnie do czynienia z ekonomicznym darwinizmem, który stał się nadrzędną ideologią. Owocem tej ideologii jest zanik krytycznego dociekania, moralnej, ekonomicznej i społecznej odpowiedzialności[13]. Uważa on również, że neoliberalna racjonalność nakazuje wierzyć w siły rynkowe, które są zdolne do rozwiązania wszelkich problemów, pozbawiając jednocześnie gospodarkę i rynek etycznych zasad[14]. Z tej perspektywy nie może dziwić fakt, że oszukiwanie bywa coraz częściej racjonalizowane i usprawiedliwiane w społeczeństwie, a także na kampusach uniwersyteckich. Nadużyciem byłoby sformułowanie, iż dawniej studenci bądź kadra akademicka nie dopuszczali się nieuczciwych zachowań. Współcześnie jednak coraz trudniej jest skategoryzować oszustwo. Pewne praktyki nieuczciwych zachowań przestają być postrzegane jako przejaw dewiacji; przeciwnie – są usprawiedliwiane, racjonalizowane,

[11] R. Land, G. Gordon, *Enhancing the future. Context and fidelity*, [w:] *Enhancing quality in higher education. International perspectives*, red. R. Land, G. Gordon, New York–London 2013, s. 262.

[12] Zob. D. Hejwosz-Gromkowska, *Społeczne i pedagogiczne konsekwencje orientacji konsumenckiej w szkolnictwie wyższym,* „Kultura, Społeczeństwo, Edukacja" 2013, nr 2 (4), s. 83–101.

[13] H.A. Giroux, *Neoliberalism's war on higher education*, Chicago 2014, s. 7.

[14] Tamże, s. 12.

a w najlepszym wypadku przemilczane. Wydaje się, że zatraciliśmy zdolność do odróżniania prawdy od fałszu, oszustwa od prawości.

Współczesny dyskurs rynkowy promuje model, w którym studenci chcą *mieć* dyplom, a nie *kształcić się*[15]. W literaturze przedmiotu można odnaleźć poparcie dla tezy, że edukacja wyższa oraz dyplomy akademickie stają się towarem, który można wymienić na odpowiednie miejsce na rynku pracy. Wiele uczelni wyższych przygotowuje studentów do życia w świecie konsumpcji poprzez obietnicę uzyskania dobrze płatnej pracy czekającej na tych, którzy uzyskają jej dyplom. Zadaniem uczelni wyższych staje się potwierdzenie zdobytych kwalifikacji, a nie dokonanie zmiany w sposobie myślenia bądź postrzegania świata przez absolwentów. Powyższe spostrzeżenia potwierdzają badania przeprowadzone przez Jill A. Singleton-Jackson, Dennisa L. Jacksona oraz Jeffa Reinhardta, którzy wykazali, że dla 35,3% studentów głównym motywem podjęcia studiów uniwersyteckich było zdobycie dobrej pracy. Przywołani badacze wskazują, że w tej sytuacji proces kształcenia akademickiego jest, z perspektywy studentów, dalece uproszczony. Przeprowadzone badania pokazują, że niewielu z nich postrzega studia akademickie w kategoriach wartości samej w sobie[16].

W świetle powyższych rozważań należy zauważyć, że współczesny student-konsument odczuwa społeczną presję na zdobycie dyplomu, który jest wyrazem osiągnięcia sukcesu i kluczem do zdobycia pracy. Współcześni studenci coraz rzadziej postrzegają edukację uniwersytecką jako wartość samą w sobie, lecz jako „procedurę" w uzyskaniu dyplomu akademickiego. Ponadto na wszelkich poziomach edukacji obserwuje się kształcenie racjonalnych konsumentów, a nie odpowiedzialnych obywateli. W konsekwencji wielu wybiera łatwiejszą drogę do zdobycia dyplomu akademickiego.

Badacze przedmiotu, pedagodzy i wychowawcy wskazują na problem nieuczciwości akademickiej oraz szkolnej. W Polsce tym problemem zajęła się między innymi[17] Agnieszka Gromkowska-Melosik, która dokonała analizy patologii akademickich, a także rekonstrukcji zachodniej debaty na temat tego ważnego problemu[18].

Wśród przejawów nieuczciwości akademickiej wyróżnić można ściąganie, plagiatowanie, kupowanie prac semestralnych, magisterskich, a nawet doktorskich[19] bądź dyplomów. Istnieją firmy specjalizujące się w sprzedaży tego typu

[15] Por. M. Molesworth, E. Nixon, R. Scullion, *Having, being and higher education. The marketisation of the university and the transformation of the student into consumer*, „Teaching in Higher Education" 2009, t. 14, nr 3, s. 278.

[16] J.A. Singleton-Jackson, D.L. Jackson, J. Reinhardt, *Students as Consumers of Knowledge. Are They Buying What We're Selling?*, „Innovative Higher Education" 2010, t. 35, s. 350.

[17] Zob. K. Kobierski, *Ściąganie w szkołach. Raport z badań*, Kraków 2006.

[18] Zob. A. Gromkowska-Melosik, *Ściągi, plagiaty, fałszywe dyplomy*, Gdańsk 2005.

[19] Warto dodać, że w sieci internetowej można znaleźć także firmę, która „pomaga" w napisaniu rozprawy habilitacyjnej.

produktów. Mamy zatem do czynienia z racjonalizacją oszustwa oraz z czymś, co można określić „leasingiem intelektualnym", ponieważ studenci nie wiedzą, że korzystanie z tego typu usług jest nieetyczne czy niemoralne. Dodatkowo należy zauważyć, iż osoby będą usprawiedliwiać swoje nieuczciwe działania, jeśli odkryją, że prowadzą one do osiągnięcia sukcesu. Wówczas oszukiwanie będzie wzbudzać pozytywne, a nie negatywne emocje[20].

Warto zastanowić się nad motywacjami nieuczciwości akademickiej, szczególnie w perspektywie kupna pracy naukowej. Gromkowska-Melosik dokonała pogłębionej analizy motywów nieuczciwych zachowań w przestrzeni akademickiej[21]. W kontekście powyższych rozważań warto przywołać kilka z nich. Jednym z głównych motywów jest orientacja na sukces i chęć uniknięcia porażki. Badaczka przywołała konkluzje z amerykańskich badań, których autorzy stwierdzają, że „oczekiwanie sukcesu znacznie częściej prowadzi do podjęcia zachowań nieuczciwości niż antycypowana porażka"[22]. Społeczeństwo, w którym afirmuje się sukces, przypisując mu wartość nadrzędną, motywuje swoich członków do jego osiągnięcia poprzez wyrabianie w nich poczucia lęku przed porażką[23].

Firmy specjalizujące się w pisaniu prac na zamówienie wykorzystują również motyw „redukcji angażowanej energii"[24], wykonują bowiem pracę za studenta, podczas gdy on może poświęcić się innym obowiązkom (przyjemnościom?). Innym motywem może być kwestia organizacyjna, ponieważ – zgodnie z logiką społeczeństwa konsumentów, a także neoliberalnymi przemianami w szkolnictwie wyższym – uniwersytety coraz częściej wysyłają sygnał studentom, że są konsumentami[25]. Zadaniem konsumenta nie jest produkcja, lecz konsumpcja i nabywanie gotowych produktów. Badania przeprowadzone przez amerykańskich psychologów, Tamerę B. Murdock oraz Erica M. Andermana, wskazują, że studenci oszukują częściej, kiedy zostają skonfrontowani z trudnymi zadaniami, a cel, który mają osiągnąć, ma charakter długookresowy. Gdy realizują cele krótkookresowe i towarzyszy im poczucie własnej skuteczności, istnieje

[20] T.B. Murdock, E. Anderman, *Motivational Perspectives on Student Cheating. Toward an Integrated Model of Academic Dishonesty*, „Educational Psychologist" 2016, t. 41, nr 3, s. 140.

[21] Por. A. Gromkowska-Melosik, dz. cyt., s. 9–33; 63–78.

[22] Tamże, s. 11.

[23] P. Fortuna, dz. cyt., s. 65.

[24] A. Gromkowska-Melosik, dz. cyt, s. 21.

[25] Zob. R. Harper, *„Being" post-death at Zombie University,* [w:] *Zombies in the academy. Living death in higher education*, red. A. Whelan, R. Walker, C. Moore, Bristol–Chicago 2013; S. Cardoso, T. Carvalho, R. Santiago, *From students to consumers. Reflections on the marketisation of Portuguese higher education*, „European Journal of Education" 2011, t. 46, nr 2, s. 271–284; H. Gardner, *Beyond markets and individuals. A focus on educational goals,* [w:] *Declining by degrees. Higher education at risk*, red. R.H. Hersh, J. Merrow, New York 2005.

prawdopodobieństwo, że nie dopuszczą się nieuczciwości[26]. Takie podejście koresponduje z obowiązującą w kulturze natychmiastowości krótkoterminowością oraz przedkładaniem łatwego nad trudne. Być może studenci kupują gotowe prace naukowe, ponieważ ich pisanie wiąże się z realizacją celów w długim okresie, a także wymaga poświęcenia oraz przekonania o własnej skuteczności.

I wreszcie ostatni motyw – niska wykrywalność plagiatów oraz brak sankcji wobec osoby dopuszczającej się oszustwa. Trzeba ponownie podkreślić, że takie podejście łączy się z orientacją neoliberalną w szkolnictwie wyższym. Na wielu amerykańskich uczelniach, szczególnie typu pro-profit, usprawiedliwia się przejawy nieuczciwości akademickiej w celu utrzymania studentów w systemie. W konsekwencji nauczyciele akademiccy są zmuszani przez władze uczelni do akceptacji nieuczciwych zachowań[27].

Wielu badaczy zajmujących się problematyką szkolnictwa wyższego przedstawia jego dystopijną wizję. Niektórzy ze współczesnych oskarżycieli systemu walczyli o obalenie wieży z kości słoniowej, jaką był uniwersytet. Wywalczono równość, wprowadzono zasady merytokratyczne, zniesiono arbitralność władzy i autorytetu. Z całą pewnością te rewolucyjne przemiany zmieniły uniwersytety na lepsze. Georges Danton powiedział, że „rewolucja, jak Saturn, pożera własne dzieci", jednak tym pozytywnym zmianom towarzyszą także negatywne konsekwencje. I wydaje się, że było to nieuchronne.

Jeśli niektóre neoliberalne rozwiązania, których osobiście w całości nie odrzucam, rodzą patologie akademickie, to musimy pamiętać, że nie powstają one w społecznej próżni. Przecież to uczestnicy życia akademickiego są odpowiedzialni za kształcenie studentów – przyszłych pracowników i odpowiedzialnych obywateli. Zgadzam się z Teresą Bauman, która zauważyła, że „nie można budować społeczeństwa konsumentów i zarazem krytykować to budowanie"[28]. Remedium na oszukiwanie w szkolnictwie wyższym są uczciwe zachowania jego uczestników oraz zajmowanie stanowczego stanowiska wobec wszelkich przejawów nieuczciwości akademickiej. Ponadto ważna wydaje się identyfikacja źródeł nieuczciwych zachowań, dlatego też istotna jest znajomość mechanizmów i narzędzi, jakimi posługują się firmy wspierające studentów w nierzetelnych działaniach, co będzie przedmiotem dalszych analiz.

[26] T.B. Murdock, E.M. Anderman, dz. cyt., s. 142.

[27] Zob. K. Field, *Faculty at For-Profits Allege Pressure to Keep Students Enrolled. Instructors say they have been encouraged to dumb down courses and change failing* grades, „The Chronicle of Higher Education", October 2011.

[28] T. Bauman, *Zagrożona tożsamość uniwersytetu*, [w:] *Uniwersytet – między tradycją a wyzwaniami współczesności*, red. A. Ładażyński, J. Raińczuk, Kraków 2003, s. 66.

Jak nas oszukują? Studium przypadków

Firmy, które racjonalizują nieuczciwe zachowania, specjalizują się w pomocy przy pisaniu prac naukowych. Pomoc ta jednak sprowadza się głównie do tego, że umożliwia złożenie zamówienia na dowolną formę pracy. Wystarczy wpisać w przeglądarkę internetową hasło *pisanie prac*, a pojawi się wiele ofert firm niosących pomoc studentom i uczniom, którzy – jak ogłasza się jeden z nich – „mają pustkę w głowie". Można wyróżnić dwa rodzaje ofert proponowanych przez przedsiębiorstwa specjalizujące się w pisaniu prac dyplomowych. Pierwszy z nich to sprzedaż gotowych prac znajdujących się w katalogu firmy, przypominającym sklep internetowy z innymi produktami, które można dodać do wirtualnego koszyka. Drugi rodzaj ofert to pisanie prac na zamówienie, czyli tzw. *ghostwriting*.

Osoby piszące prace na zamówienie nie ujawniają swojej tożsamości ani dorobku, ponieważ są one zawsze publikowane pod nazwiskiem osoby zlecającej napisanie tekstu za odpowiednią opłatą. Polskie prawo nie przewiduje możliwości sprzedania lub przekazania innej osobie osobistych praw autorskich, z tej perspektywy *ghostwriting* jest nielegalny, co sprawia, że pisarz-widmo musi pozostawać anonimowy. Mimo tych obostrzeń na rynku prac dyplomowych funkcjonują ludzie oferujący swoje usługi przy pisaniu różnego rodzaju opracowań.

W niniejszej części artykułu zostanie przeanalizowana oferta dziewięciu witryn internetowych, których twórcy specjalizują się w pisaniu prac na zamówienie. Analizie została poddana treść komunikatów znajdujących się na portalach (analiza retoryczna). Ich autorzy komunikują się z odbiorcami jak z klientami, ich język jest zatem bogaty w słowa kluczowe typowe dla reklam oraz w figury retoryczne. Ponadto przeanalizowano treści komunikatów wysyłanych indywidualnie do osoby zamawiającej pracę.

Twórcy analizowanych portali, posługując się językiem marketingowym odwołującym się do racjonalności klienta, najczęściej używają następujących zwrotów i słów: *pomoc, konsultacja* lub *doradztwo edukacyjne, wsparcie merytoryczne, szybkość, terminowość, indywidualne podejście, wysoka jakość usług, doświadczenie, zespół ekspertów i specjalistów, rzetelność, kompetencje*. W kilku ofertach można odnaleźć pytania retoryczne (a raczej chwyt retoryczny, jakim jest erotema), na przykład: „Promotor spędza ci sen z powiek?", „Masz pustkę w głowie?", „Twoja praca jest chaotyczna?", „Nie masz pomysłu?", „Wymagasz jakości?". Firmy te, racjonalizując swoją działalność, oferują pomoc wszystkim tym, którzy nie są w stanie sprostać wymaganiom stawianym przez system szkolnictwa. Następuje zatem przeniesienie odpowiedzialności studenta na

specjalistyczną firmę, co koresponduje z zasadą „redukcji angażowanej energii”[29]. Można również odnieść wrażenie, że producenci tych prac racjonalizują oszukiwanie poprzez wskazywanie, że student nie poradzi sobie z wyzwaniem, jakim jest napisanie pracy naukowej, dlatego powinien szukać profesjonalnej pomocy. Inny argument używany przez tego typu firmy odnosi się do przekonania, że student ma ważniejsze zadania w życiu niż poświęcanie swojego czasu na pisanie pracy. Nic więc dziwnego, że niektórzy w konfrontacji z ogromnym przemysłem prac naukowych i presją otoczenia na zdobycie dyplomu (rozumianego jako dokument uprawniający do podjęcia określonej pracy zawodowej) wybierają drogę na skróty.

Należy zauważyć, że w prezentowanych ofertach wyeksponowane zostało doświadczenie zespołu, który pomaga przy pisaniu pracy. Nazywani są oni redaktorami, konsultantami edukacyjnymi lub wirtualnymi korepetytorami. Serwisy internetowe nie podają jednak nazwisk swoich pracowników, ich doświadczenia zawodowego bądź dorobku naukowego. Możemy dowiedzieć się, że mają „bogate doświadczenie” przy pisaniu i redagowaniu prac, pracują ze studentami lub uczniami (jedna z firm informuje, że ich specjaliści zatrudnieni są na uczelniach wyższych) i posiadają przynajmniej tytuł magistra. Ważnym kryterium, które eksponują firmy, jest wiek osób udzielających pomocy, na przykład: „nasi specjaliści mają więcej niż 26 lat”, „nie jesteśmy studentami”. Autorzy jednego z serwisów zapewniają potencjalnych klientów, że twórcy prac są „dorośli i poważni”. W przypadku świadczenia tego typu usług takie sformułowanie jawi się jednak jako ponury żart. W podobny sposób można traktować używanie przez twórców tych serwisów słowa *zaufanie*, na przykład: „zdobyliśmy zaufanie wielu klientów”. Na marginesie warto zauważyć, że podobnego argumentu używają firmy, których działalność łączy się ze społecznym zaufaniem, czyli zakłady ubezpieczeniowe, banki, producenci leków, kosmetyków bądź samochodów.

Ważnym słowem-kluczem używanym przez te firmy jest *szybkość*. Występuje ono w różnych konfiguracjach, na przykład: „Oczekujesz szybkości?”, „Nasza działalność ma na celu przyspieszenie procesu nauki” bądź „W krótkim czasie rozwiążemy twój problem”. Podejście takie wpisuje się w logikę kultury natychmiastowości (lub instant, jak proponuje Zbyszko Melosik), a także odzwierciedla zjawisko społecznej akceleracji[30]. Presja zdobycia dyplomu akademickiego oraz rozwój Internetu jako narzędzia wspomagającego nieuczciwe zachowania ułatwia zdobycie pracy dyplomowej. Współczesna kultura afirmuje szybkość i łatwość, a przecież uzyskanie dyplomu akademickiego nie powinno być – przynajmniej z założenia – ani łatwe, ani szybkie. Natura ludzka zawsze dążyła do poszukiwań takich rozwiązań, które przedkładałyby łatwe nad trudne,

[29] Zob. A. Gromkowska-Melosik, dz. cyt.

[30] Por. H. Rosa, dz. cyt.; *Rekonstrukcje tożsamości w kulturze natychmiastowości*, red. D. Hejwosz-Gromkowska, Poznań 2014.

i – jak zauważa Beniamin Barber – „napięcia między łatwym a trudnym występowały w każdym społeczeństwie, ale nasze jest chyba pierwszym, w którym dorosłe instytucje cywilizacji opowiadają się najwyraźniej po stronie łatwego”[31]. Po cóż zatem ciężko pracować, gdy w Internecie znajdziemy gotowe odpowiedzi bądź prace naukowe? Wysiłek studenta-klienta, korzystającego z usług tych firm, zostaje zredukowany do wysłania zapytania ofertowego i oczekiwania na wycenę pracy, którą przedstawi jako swoją.

Kolejnym powtarzającym się słowem-kluczem na stronach internetowych zajmujących się pomocą przy pisaniu prac dyplomowych jest *indywidualizm*. Ich autorzy przekonują, że do każdego zlecenia (nawet najtrudniejszego) podchodzą indywidualnie, dając gwarancję, że każda z prac będzie unikatowa i oryginalna. Posługując się perswazją, dają klientowi poczucie, że jego zamówienie jest wyjątkowe, na przykład: „Jesteśmy otwarci na Twoje potrzeby” bądź „Każde zlecenie jest dla nas tym pierwszym!”. Takie podejście koresponduje z dominującym w kulturze konsumpcji przekonaniem, że najważniejsza jest jednostka, zaspokajanie jej potrzeb oraz dążenie do satysfakcji.

Należy zauważyć, że w treści analizowanych ofert nie ma podanej wprost informacji, że firma świadczy usługi pisania prac na zamówienie. Jedynie z jednej witryny wynika jasno, że osoba prowadząca firmę pisze prace dyplomowe na zamówienie. W przypadku pozostałych potencjalny klient dowiaduje się, że ich autorzy pomagają, udzielają konsultacji, korepetycji lub wsparcia merytorycznego. W cennikach podane są świadczone usługi, nie występuje tam jednak kategoria „napisanie pracy dyplomowej”, można natomiast znaleźć korektę, pomoc w układaniu spisu treści, struktury pracy, doborze bibliografii oraz przy prowadzeniu badań. Jedna z firm informuje, że jej działalność jest zgodna z polskim prawem, a oferowane przez nią usługi mają charakter jedynie informacyjny. Po wypełnieniu formularza zgłoszeniowego, dostępnego niemalże na wszystkich serwisach, uzyskana odpowiedź wskazuje jednak jednoznacznie, że firma zatrudnia pisarzy-widma.

W celu uzyskania danych potrzebnych do analizy komunikatów wysyłanych przez osoby zajmujące się pisaniem prac przeprowadzony został quasi-eksperyment. Wysłano wiadomość o tej samej treści do dziewięciu portali internetowych, posługując się kwestionariuszem zawartym na stronie: „Potrzebuję pomocy przy pisaniu pracy na temat: *Zagrożenia i zaburzenia socjalizacyjne współczesnej młodzieży*, objętość: 120 stron”. Podany został również termin oddania pracy – najbliższe cztery miesiące[32]. Odpowiedź na zgłoszenie przychodzi bardzo szybko, od pięciu minut w przypadku wiadomości generowanej automatycznie („Dziękuję

[31] B. Barber, *Skonsumowani. Jak rynek psuje dzieci, infantylizuje dorosłych i połyka obywateli*, Warszawa 2008, s. 137.

[32] W formularz wpisuje się imię i nazwisko, adres mailowy, temat pracy, objętość oraz termin jej oddania.

za zapytanie, wkrótce otrzymasz odpowiedź") do godziny. Treść odpowiedzi też jest różna – od krótkiego sformułowania: „Witam. Podejmę się napisania pracy, proszę o kontakt telefoniczny, tak będzie łatwiej i szybciej" (D, E, F)[33] do rozbudowanej oferty, z próbkami prac włącznie (A, B). Pod większością odpowiedzi (C, D, E, F) nikt się nie podpisuje lub widnieje podpis „zespół" i nazwa serwisu. W przypadku rozbudowanych ofert (A, B) w mailu pojawia się podpis z imieniem i nazwiskiem. Trudno jednoznacznie stwierdzić, czy jest to fikcyjne nazwisko czy prawdziwe.

W wiadomości od jednej z firm (B) napisano, że najszybszy czas realizacji zamówienia (pracy magisterskiej o objętości 120 stron) wynosi miesiąc. Wszystkie oferty zawierały informację o cenie za stronę maszynopisu, a zatem już na początku wiadome jest, że cena ta dotyczy gotowego tekstu, a nie – jak sugeruje się na stronach internetowych – korekty bądź innego rodzaju pomocy. Przedstawiciel jednego z serwisu (A) już na wstępie swojej odpowiedzi zadał pytanie: „Czy 120 stron to nie za dużo?".

Dwie z firm (A, B) w swej ofercie zaproponowały, za dodatkową opłatą, przesłanie informacji, że tekst nie jest plagiatem. Nadawcy wiadomości informują potencjalnego klienta, że napisana przez nich praca weryfikowana jest przez specjalny program antyplagiatowy. Klient, po uiszczeniu dodatkowej opłaty, może otrzymać więc certyfikat wiarygodności pracy dyplomowej. W swej ofercie firma A obiecuje, że kupuje on pewność, że tekst będzie oryginalny. Inna zaś (C) na dodatkowe pytanie, czy praca nie będzie plagiatem, udziela następującej odpowiedzi: „Nie ma takiej możliwości. Możemy przed oddaniem pracy na uczelnię same przerzucić przez antyplagiat, żaden problem i będzie Pani miała pewność".

Firmy A i B wysłały wraz z odpowiedzią próbki tekstów. Pierwsza z nich przesłała jeden rozdział pracy dyplomowej dotyczącej marketingu. W drugim dokumencie były przedstawione przykładowe wyniki badań uzyskane w oparciu o case study. Nie do końca jest zrozumiałe, dlaczego zostały wysłane teksty z zupełnie innej dyscypliny niż pedagogika. Prawdopodobnie indywidualne podejście do klienta, tak promowane przez te firmy, pozostaje jedynie chwytem reklamowym. Można odnieść wrażenie, że każda odpowiedź generowana jest automatycznie, szczególnie jeśli potencjalny klient otrzymuje ją w ciągu kilku godzin, a nawet minut. Do oferty firmy B zostały załączone próbki tekstów związanych z pedagogiką. W jednej z nich przedstawiono fragment pierwszego rozdziału pracy na temat rodziny. Na uwagę zasługuje fakt, że dobrane materiały źródłowe pochodzą z lat 60. i 80. XX wieku. Najnowsze źródło, na które autor-widmo powołuje się w pracy, pochodzi z roku 1997. W innych próbkach prac literatura jest już nowsza i bogatsza. Są one jednak zbyt krótkie (od trzech do

[33] W przypadku dwóch serwisów otrzymano identyczną odpowiedź, z takimi samymi danymi do kontaktu. Wydaje się, że firma ta prowadzi więcej niż jeden serwis internetowy, używając różnych nazw oraz domen.

sześciu stron), aby ocenić ich zawartość merytoryczną. Ostatecznie wysyłane są przecież do potencjalnego klienta-studenta, który nie posiada ani wystarczającej wiedzy, ani kompetencji, aby dokonać oceny przedstawionego tekstu. Przesyłanie próbek tekstów jest zabiegiem marketingowym, mającym na celu przekonanie studenta, że firma oferująca usługi pisania prac dyplomowych posiada doświadczenie. Wysyłając gotowy produkt, uwiarygodniają swoje działania. Prawdopodobnie dzięki takim zabiegom student-klient wpada w pułapkę – zostaje utwierdzony w przekonaniu, że nie jest w stanie napisać samodzielnie pracy, a obietnica jej łatwego i szybkiego uzyskania uwodzi.

Oferty wysyłane przez firmy specjalizujące się w omawianych usługach redukują je do produktu. Nie różnią się niczym od ofert wysyłanych przez inne przedsiębiorstwa usługowe, na przykład hotelowe, budowlane bądź cateringowe. Sprowadzając pracę dyplomową do produktu, racjonalizuje się oszustwo, dając do zrozumienia, że edukacja nie jest wartością autoteliczną, a jedynie towarem, narzędziem ułatwiającym zdobycie dyplomu.

Implikacje dla świata akademickiego

Przemysł pisania prac dyplomowych na zamówienie obnaża słabość szkolnictwa wyższego. Nieuczciwe zachowania w świecie akademickim nie są nowym zjawiskiem, jego skala jednak wydaje się coraz większa. Z całą pewnością oszukiwanie stało się łatwiejsze na skutek rozwoju nowoczesnych technologii. Zamówienie pracy oraz dokonanie płatności za usługę drogą online są szybsze i łatwiejsze niż były przed upowszechnieniem Internetu. Warto jednak zastanowić się, co można uczynić, aby przeciwdziałać nieuczciwym zachowaniom akademickim. Podjęcie kroków prawnych, jak pokazują doświadczenia amerykańskie, nie przynosi spodziewanych efektów. Gromkowska-Melosik zauważa, że „wszystkie sprawy sądowe wytoczone dotychczas przez władze amerykańskich uniwersytetów firmom internetowym specjalizującym się w sprzedaży prac zakończyły się niepowodzeniem”[34]. W tym kontekście wydaje się, że środowisko akademickie musi wypracować strategie przeciwdziałające patologii nieuczciwych zachowań.

Po pierwsze, wydaje się, że istotne będzie uświadamianie studentów, czym są nieuczciwe zachowania w świecie akademickim. Jeśli edukacja coraz częściej traktowana jest jako towar, a firmy specjalizujące się w pisaniu prac dyplomowych na zamówienie racjonalizują oszustwo, trudno oczekiwać, że każdy młody człowiek samodzielnie zauważy nieetyczność takiej działalności. Ideologia konsumpcji wymusza na jednostce ciągły zakup towarów i usług, co sprawia, że

[34] A. Gromkowska-Melosik, dz. cyt., s. 99.

kupowanie jest czymś pożądanym i oczywistym. Świat konsumpcji nie wzbudza w człowieku poczucia winy dopóki pozostaje on aktywnym konsumentem. Niezwykle istotnym aspektem funkcjonowania uczelni wyższych jest więc pokazanie studentom, że świat akademicki kształtuje inny etos niż świat konsumpcji. Trzeba jednak zauważyć, że jest to zadanie coraz trudniejsze, uczelnie wyższe bowiem coraz częściej działają w oparciu o zasady rynkowe, a tradycyjny etos ulega deprecjacji. Mimo tego nawet w tych nowych, neoliberalnych warunkach zadaniem uczelni wyższych jest odkrywanie prawdy poprzez prowadzenie badań, kolegialność, współpracę, swobodny przepływ myśli i idei, autonomię i wolność akademicką. Być może warto zatroszczyć się o to, aby w ramach prowadzonych zajęć akademickich mówić studentom, czym jest oszukiwanie, na czym polega plagiat oraz co to są prawa autorskie. Pokazujmy więc im, że Internet jest bogatym źródłem wiedzy (choć nie jedynym), lecz jednocześnie uczmy ich, w jaki sposób szukać w nim rzetelnych informacji. Warto zauważyć, że wiele zachodnich uczelni (amerykańskich, kanadyjskich, australijskich) wydaje dla studentów specjalne informatory dotyczące nieuczciwych zachowań, plagiatów oraz polityki stosowanej wobec osób dopuszczających się nieuczciwego zachowania[35].

Po drugie, pokazujmy studentom, że edukacja jest wartością samą w sobie. Uświadamiajmy ich, że wiedza, którą zdobywają w procesie kształcenia, zmienia ich ogląd na świat, zmienia ich samych, a ponadto może zostać wykorzystana w przyszłym życiu zawodowym.

Po trzecie, niezwykle ważne jest, aby promotorzy prac dyplomowych szczegółowo przyglądali się kolejnym etapom pracy studenta oraz weryfikowali wszelkie wprowadzone zmiany. W związku z umasowieniem szkolnictwa wyższego zanika relacja mistrz – uczeń. Mistrzowie mają więcej uczniów, a więc mniej czasu, aby poznać indywidualne cechy każdego z nich. W konsekwencji niektórzy promotorzy nie są w stanie poznać zdolności i możliwości swoich studentów, dlatego mogą mieć trudności z odróżnieniem pracy napisanej przez danego studenta od tej napisanej przez pisarza-widmo. Wydaje się jednak, że należy dołożyć starań, aby relacja między promotorem a studentem oparta była na wzajemnym zaufaniu[36]. Jeśli taka relacja istnieje oraz jeśli promotor wykazuje zainteresowanie pracą studenta, wówczas trudniej będzie temu drugiemu podjąć nieuczciwe zachowania[37]. Innymi słowy – jednym z działań zapobiegających

[35] Zob. Plagiarism guide, Swinburne University of Technology, http://www.research.swinburne.edu.au/research-students/documents/plagiarism_guide.pdf [dostęp: 29.12.2014]; Plagiarism and Cheating. What You Need to Know, http://www.mcgill.ca/students/srr/academicrights/integrity/cheating [dostęp: 29.12.2014]; Academic Integrity Policy, Roosvelt University, http://www.roosevelt.edu/Provost/Faculty/AcademicIntegrity.aspx [dostęp: 29.12.2014].

[36] Zob. T.B. Murdock, E.M. Anderman, dz. cyt.

[37] A. Novotney, Beat the cheat, „Monitor on Psychology" 2011, t. 42, nr 6, http://www.

nieuczciwym zachowaniom może być zaangażowanie się kadry akademickiej w budowanie relacji wzajemnego zaufania i zrozumienia.

Po czwarte, słuszne wydaje się stosowanie kar wobec osób dopuszczających się nieuczciwych zachowań. Usuwanie z listy studentów jest ostatecznością, w przypadku wykrycia oszustwa warto jednak podjąć kroki formalne wobec danej jednostki. Okazuje się bowiem, że nauczyciele akademiccy, którzy w sposób stanowczy przeciwstawiają się nieuczciwym zachowaniom i traktują swój przedmiot poważnie, są respektowani przez studentów[38]. Ponadto możliwość wykrycia oszustwa oraz nieuchronność kary może stanowić istotne działanie zapobiegawcze.

Po piąte, istotne wydaje się również stosowanie sankcji wobec kadry akademickiej, która dopuszcza się nieuczciwych zachowań. Nie sposób wymagać od studentów godnej postawy, jeśli świat akademicki stanowczo nie reaguje na niegodne zachowania swoich członków.

W konkluzji należy zauważyć, iż kultura natychmiastowości oraz ideologia konsumpcji racjonalizują istniejące w naszym społeczeństwie patologie, sprawiając, że stają się one normą czy wręcz koniecznością. Ponadto media oraz wymogi rynku pracy tworzą idealny wzór człowieka sukcesu. W konsekwencji, jak zauważa Paweł Fortuna, „usilne dążenie do osiągnięcia ideału pociąga za sobą rozmaite patologie, nadużycia i manipulacje, które kształtują ciemną stronę funkcjonowania w społeczeństwie osiągnięć"[39]. Z tej perspektywy można stwierdzić, że rozwój nowoczesnych technologii oraz społeczna presja na osiągnięcie sukcesu usprawiedliwiają i racjonalizują nieuczciwość akademicką. Przed aktorami życia akademickiego stoi kolejne niełatwe zadanie, które polega nie tylko na przeciwstawianiu się nieuczciwym zachowaniom studentów, lecz także na wypracowaniu i przestrzeganiu wspólnego dla wszystkich kodeksu. To, jakie wartości przetrwają w nowej darwinistycznej ekonomii świata akademickiego, zależy tylko i wyłącznie od nas.

Bibliografia

Academic Integrity Policy, Roosvelt University: http://www.roosevelt.edu/Provost/Faculty/AcademicIntegrity.aspx [dostęp: 29.12.2014].

Barber B., *Skonsumowani. Jak rynek psuje dzieci, infantylizuje dorosłych i połyka obywateli*, Muza, Warszawa 2008.

Bauman T., *Zagrożona tożsamość uniwersytetu*, [w:] *Uniwersytet – między tradycją a wyzwaniami współczesności*, red. A. Ładażyński, J. Raińczuk, Impuls, Kraków 2003.

apa.org/monitor/2011/06/cheat.aspx [dostęp: 29.12.2014].

[38] Tamże.

[39] P. Fortuna, dz. cyt., s. 61.

Cardoso S., Carvalho T., Santiago R., *From students to consumers. Reflections on the marketisation of Portuguese higher education*, „European Journal of Education" 2011, t. 46, nr 2, s. 271–284.
Elliot A., *Reinvention*, Routledge, London 2013.
Field K., *Faculty at For-Profits Allege Pressure to Keep Students Enrolled. Instructors say they have been encouraged to dumb down courses and change failing grades,* „The Chronicle of Higher Education", October 2011.
Firkowska-Mankiewicz A., *Zdolnym być… Kariery i sukces życiowy warszawskich trzydziestolatków*, IFiS PAN, Warszawa 1999.
Fortuna P., *Pozytywna psychologia porażki. Jak z cytryn zrobić lemoniadę*, GWP, Sopot 2012.
Gardner H., *Beyond markets and individuals. A focus on educational goals,* [w:] *Declining by degrees. Higher education at risk*, red. R.H. Hersh, J. Merrow, Palgrave Macmillan, New York 2005.
Giroux H.A., *Neoliberalism's war on higher education*, Haymarket Books, Chicago 2014.
Gmerek T., *Edukacja i nierówności społeczne. Studium porównawcze na przykładzie Anglii, Hiszpanii i Rosji*, Impuls, Kraków 2011.
Gromkowska-Melosik A., *Ściągi, plagiaty, fałszywe dyplomy*, GWP, Gdańsk 2005.
Harper R., *„Being" post-death at Zombie University*, [w:] *Zombies in the academy. Living death in higher education*, red. A. Whelan, R. Walker, C. Moore, Intellect, Bristol–Chicago 2013.
Hejwosz D., *Edukacja uniwersytecka i kształcenie elit społecznych*, Impuls, Kraków 2010.
Hejwosz-Gromkowska D., *Społeczne i pedagogiczne konsekwencje orientacji konsumenckiej w szkolnictwie wyższym,* „Kultura, Społeczeństwo, Edukacja" 2013, nr 2 (4), s. 83–101.
Inglehart R., *Pojawienie się wartości postmaterialistycznych*, [w:] *Socjologia. Lektury*, red. P. Sztompka, M. Kucia, Znak, Kraków 2006.
Kobierski K., *Ściąganie w szkołach. Raport z badań*, Impuls, Kraków 2006.
Land R., Gordon G., *Enhancing the future. Context and fidelity*, [w:] *Enhancing quality in higher education. International perspectives*, red. R. Land, G. Gordon, Routledge Taylor & Francis Group, New York–London 2013.
Lewicka M., *„Polacy są wielkim i dumnym narodem", czyli nasz portret (wielce) zróżnicowany,* [w:] *Jak Polacy przegrywają, jak Polacy wygrywają*, red. M. Drogosz, GWP, Gdańsk 2005.
Melosik Z., *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Wolumin, Poznań 2002.
Młodzież i sukces życiowy, red. D. Hildebrandt-Wypych, K. Kabacińska, Impuls, Kraków 2010.
Molesworth M., Nixon E., Scullion R., *Having, being and higher education. The marketisation of the university and the transformation of the student into consumer,* „Teaching in Higher Education" 2009, t. 14, nr 3, s. 277–287.
Murdock T.B., Anderman E., *Motivational Perspectives on Student Cheating. Toward an Integrated Model of Academic Dishonesty*, „Educational Psychologist" 2016, t. 41, nr 3, s. 129–145.
Novotney A., *Beat the cheat*, „Monitor on Psychology" 2011, t. 42, nr 6, http://www.apa.org/monitor/2011/06/cheat.aspx [dostęp: 29.12.2014]
Plagiarism and Cheating. What You Need to Know, http://www.mcgill.ca/students/srr/academicrights/integrity/cheating [dostęp: 29.12.2014].
Plagiarism guide, Swinburne University of Technology, http://www.research.swinburne.edu.au/research-students/documents/plagiarism_guide.pdf [dostęp: 29.12.2014].

Rekonstrukcje tożsamości w kulturze natychmiastowości, red. D. Hejwosz-Gromkowska, Wydaw. Naukowe UAM, Poznań 2014.
Rosa H., *Social acceleration. A New theory of modernity*, New York–Chichester–West Sussex 2013.
Singleton-Jackson J.A., Jackson D.L, Reinhardt J., *Students as Consumers of Knowledge. Are They Buying What We're Selling?*, „Innovative Higher Education" 2010, t. 35, s. 343–358.
Spring J., *Globalization of education. An introduction*, Routledge, New York–London 2009.

Cheating in academia. On success of business selling graduation works and on failure of university world

Abstract: The young generation is being taught to avoid a failure in the success-oriented society. Social acceleration and consumer society created the need of instant gratification. Success is no longer perceived as a slow climbing on the social ladder rather as a car racing. The meritocratic idea assumes that the success depends on individual abilities. In the western societies there is a belief that the university diploma is necessary on the contemporary, highly competitive job market. The individual who wants to graduate from the university is required to sacrifice time, to be hard working, patient and persistent. These features have barely anything in common with the consumer society which promises the instant gratification. Thus those who are less persistent or less gifted are seeking for different solutions. Cheating may be regarded as a one of them. The aim of the paper is to analyse the offer of the selected ghostwriting companies and to explain how do they rationalize cheating in the academia.

Keywords: cheating, consumer society, ghost writer, higher education

Słowa kluczowe: nieuczciwe zachowania w świecie akademickim, pisarze widma, społeczeństwo konsumpcyjne, sprzedaż prac dyplomowych

Anna Sladek
Uniwersytet Medyczny im. Piastów Śląskich we Wrocławiu

Wizje sukcesu edukacyjnego w szkole wyższej. Rozważania w perspektywie paradygmatów edukacyjnych

Pojęcie sukcesu uruchamia indywidualną i społeczną wyobraźnię w niemal każdym obszarze życia. Wciąż słyszy się o sukcesie życiowym, osobistym czy zawodowym. Sukces implikuje satysfakcję, szczęście, powodzenie, a jego brak kojarzy się z porażką. Zauważalna w późnej nowoczesności przemiana społeczna w stronę indywidualizmu spowodowała także wzrost znaczenia przypisywanego indywidualnemu sukcesowi. Można mówić więc o presji sukcesu – jego wizje uruchamiają potrzebę osiągnięć i stanowią motywację do działania dla wielu osób, mobilizując je do rozwoju. Na innych działają z kolei paraliżująco, wywołując lęk przed porażką oraz wzmacniając potrzebę bezpieczeństwa i stabilizacji.

Współczesne znaczenie sukcesu rodzi także potrzebę spojrzenia na niego w wymiarze edukacji. Co oznacza sukces edukacyjny? Jakie są jego uwarunkowania na każdym szczeblu edukacji? Czy sukces edukacyjny jest tak samo rozumiany przez wszystkie podmioty edukacji? To tylko niektóre z rodzących się pytań. W niniejszym opracowaniu chciałabym podjąć rozważania dotyczące sposobu rozumienia sukcesu edukacyjnego na poziomie szkoły wyższej z perspektywy czterech odmiennych paradygmatów edukacji. Jakie są wizje sukcesu edukacyjnego w każdym z paradygmatów? Na ile te wizje są obecne w polskim szkolnictwie wyższym? W jakim stopniu są to wizje nauczycieli, a w jakim studentów? W jakim stopniu proces edukacji, widziany z perspektywy poszczególnych paradygmatów, umożliwia studentom realizację ich własnych wizji sukcesu edukacyjnego? Powyższe pytania wyznaczyły zakres rozważań podjętych w niniejszym opracowaniu.

Pojęcie sukcesu – kontekst rozważań

W powszechnym rozumieniu termin *sukces* oznacza pomyślność w realizacji jakiegoś zamierzenia. W podstawowym ujęciu to „udanie się czegoś, pomyślny wynik jakiegoś przedsięwzięcia, imprezy itp.; powodzenie, triumf"[1]. W nowszych opracowaniach zwraca się uwagę, że sukces ma kilka znaczeń, istnieje wiele jego definicji i nie są one jednorodne. Definicje te akcentują kilka istotnych aspektów. W najszerszym ujęciu sukces to przede wszystkim osiągnięcie zamierzonego celu[2]. W tym kontekście akcent kładzie się na powszechność zjawiska i jego dostępność dla każdego człowieka. W ujęciu prakseologicznym sukces jest natomiast czymś elitarnym, wynikiem realizacji zadania unikalnego, ocenianym pozytywnie ze względu na swoją doniosłość[3]. To elitarne rozumienie wydaje się jednak tracić na znaczeniu na rzecz podejścia bardziej powszechnego, liberalnego, które akcentuje powszechny dostęp do sukcesu rozumianego w kategoriach efektywności, czyli osiągnięcia zamierzonego celu.

Kolejny aspekt, na jaki zwraca się uwagę w definiowaniu sukcesu, to wartość osiągniętego wyniku. Z tego powodu w niektórych definicjach akcentuje się, że jest to osiągnięcie tego, do czego dąży większość ludzi, na przykład wysokiej pozycji i autorytetu w jakiejś dziedzinie, popularności bądź pieniędzy[4]. Pojęcie sukcesu wskazuje zatem na cel oraz dążenie do czegoś, co jest uznane przez większość społeczeństwa za wartościowe. W tym wymiarze odsyła ono do norm społecznych, określenia tego, co wartościowe i ważne dla społeczności oraz co staje się także wartością dla jednostki. Sukces ma przy tym wymiar podmiotowy, jest bowiem zawsze czyjś. Ten wymiar subiektywnego spojrzenia na to zagadnienie odsyła do jeszcze jednego aspektu, a mianowicie możliwości jednostki. W tym znaczeniu „osiągnąć sukces" to osiągnąć coś, co dla człowieka stanowi wyzwanie, wymagając podjęcia wysiłku nieco powyżej jego możliwości. W tym sensie to, co dla jednej osoby będzie wyzwaniem, wyczynem opatrzonym mianem sukcesu, dla innej może być działaniem całkiem zwyczajnym. Sukces tak rozumiany jest zatem zależy od czynników wewnętrznych (możliwości wykonania przez jednostkę określonych czynności) oraz czynników zewnętrznych, czyli sytuacji wpływających na przebieg i wynik tych czynności[5].

Podsumowując, możemy zwrócić uwagę na trzy najważniejsze aspekty wskazywane w definicjach sukcesu. Po pierwsze, sukces zwraca uwagę na efekt, czyli

[1] *Sukces*, [w:] *Mały słownik języka polskiego*, red. S. Skorupka, H. Auderska, Z. Łempicka, Warszawa 1989, s. 787.

[2] *Sukces*, [w:] *Słownik języka polskiego*, t. 5, red. M. Bańko, Warszawa 2007, s. 221.

[3] K. Januszkiewicz, *Dylematy charakterystyki sukcesu*, [w:] „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Oeconomica" 2010, nr 234, s. 290.

[4] *Sukces*, [w:] *Słownik języka polskiego*…, s. 221.

[5] K. Januszkiewicz, dz. cyt., s. 291–292.

sam fakt osiągnięcia celu. Po drugie, akcentuje pewne normy, które dookreślają wartość osiąganych wyników działania. W tym znaczeniu sukces to także efekt, lecz oznaczający osiągnięcie czegoś wartościowego społecznie. Po trzecie, termin sukcesu akcentuje indywidualny wymiar pokonywania trudności. W tym rozumieniu osiągnięcie sukcesu oznacza pokonanie pewnych trudności lub własnych słabości. W ostatnim wymiarze akcentuje się nie tyle sam efekt działania, ile proces dochodzenia do niego, w którym najważniejsze jest pokonywanie barier. Osiągnięcie sukcesu wymaga zatem postarania się, włożenia odpowiedniego wysiłku, który pozwoli na pokonanie owych trudności.

Te trzy sposoby definiowania sukcesu pozwalają spojrzeć na trzy ważne aspekty rozpatrywania sukcesu edukacyjnego. Po pierwsze, rozumienie sukcesu jako efektywności działania, czyli działania zorientowanego na osiągnięcie zamierzonego celu, skłania do pytania o cele edukacji. W kontekście podejmowanych zagadnień oznacza to pytanie o to, jakie są cele edukacji akademickiej i kto je ustanawia. Po drugie, pytanie o to, kto i w jaki sposób sprawdza, czy zostały one osiągnięte. Istotą sukcesu edukacyjnego w tym rozumieniu nie jest samo postawienie celów, lecz przede wszystkim ich osiągnięcie. Efektywność tak rozumianych działań edukacyjnych oznacza przejście w całym procesie edukacyjnym od postawienia zamierzonych celów na początku procesu kształcenia, do ich osiągnięcia na końcu tego procesu.

Drugi z wymiarów definiowania sukcesu zwraca uwagę na wartości społeczne, leżące u podstaw edukacji. Pojawiają się tu zatem pytania: Jakie wartości leżą u podstaw edukacji akademickiej? Czy są one odpowiednio atrakcyjne dla wszystkich podmiotów edukacji, aby stać się dla nich wyznacznikiem sukcesu edukacyjnego? Innymi słowy są to pytania o to, na ile te wartości są zinternalizowane przez uczestników procesu kształcenia akademickiego i czy wyznaczają wartościowe cele tego kształcenia. Łącząc dwa pierwsze ze wspomnianych wymiarów sukcesu, zwracamy uwagę na wartości leżące u podstaw stawianych celów, a także na źródło stanowienia, realizację oraz sposób sprawdzania ich osiągnięcia.

Trzeci ze wspomnianych wymiarów definiowania sukcesu odsyła nas do wymiaru subiektywnych możliwości jednostki. W tym sensie sukces jest oceniany w kategoriach subiektywnych standardów. Osiągnięcie sukcesu edukacyjnego wiąże się zatem z pytaniem o wysiłek włożony w proces edukacji. W kontekście edukacji akademickiej to pytania: Co motywuje studentów do podjęcia wysiłku edukacyjnego i pokonywania trudności? Co stanowi dla nich wyzwanie w procesie kształcenia?

O ile pierwsze dwa aspekty odsyłają do pytania o wizję sukcesu obu podmiotów edukacji akademickiej, zarówno nauczycieli akademickich, jak i studentów, o tyle ostatni z aspektów, akcentując wymiar subiektywny, kładzie nacisk na motywację samych studentów w dążeniu do sukcesu edukacyjnego. Przyjrzyjmy się tym aspektom sukcesu edukacyjnego w procesie kształcenia w szkole wyższej.

Sukces edukacyjny w czterech paradygmatach edukacyjnych

Podejmując pytania o sukces edukacyjny w odniesieniu do procesu kształcenia w szkole wyższej, warto usytuować je w płaszczyźnie ogólniejszych rozważań nad edukacją i kształceniem. Podstawę takich rozważań może stanowić opis paradygmatów edukacyjnych. Zgodnie z socjologiczną definicją przyjętą przez Zbigniewa Kwiecińskiego paradygmat to:

> […] zbiór ogólnych i ostatecznych przesłanek w wyjaśnianiu jakiegoś obszaru rzeczywistości przyjętych w społeczności uczonych – przedstawicieli danej dyscypliny naukowej, a następnie upowszechniony jako wzór myślenia w normalnych zbiorowościach użytkowników nauki[6].

W tym sensie paradygmaty edukacji oznaczają pewne przyjęte i upowszechnione w środowisku sposoby definiowania edukacji i rozumienia jej funkcji. Na gruncie nauk pedagogicznych analizy paradygmatów dydaktycznych dokonała Dorota Kluz-Stańska, opisując pięć obecnych w polskiej edukacji, wśród nich: funkcjonalno-behawiorystyczny, humanistyczno-adaptacyjny, konstruktywistyczno-psychologiczny, konstruktywistyczno-społeczny i krytyczno-emancypacyjny[7]. Opisane paradygmaty opierają się na odmiennych podstawach rozumienia istoty i realizacji procesu kształcenia w obszarze edukacji.

Analizy paradygmatów edukacji obecnych w procesie kształcenia w szkole wyższej dokonała Anna Sajdak. Opierając się na propozycji Kluz-Stańskiej, wyodrębniła ona i opisała cztery dominujące paradygmaty dydaktyki szkoły wyższej: behawiorystyczny, humanistyczny, konstruktywistyczny oraz krytyczno-emancypacyjny[8]. W swojej charakterystyce Autorka zwróciła uwagę na trzy powiązane ze sobą aspekty: rekonstrukcję teoretycznych źródeł danego paradygmatu, opis procesu kształcenia studentów obecny w danym paradygmacie oraz opis uprawomocnionych w nim możliwości wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Opierając się na tej charakterystyce, a zwłaszcza opisie procesu kształcenia akademickiego, chciałabym dokonać analizy wizji sukcesu edukacyjnego obecnego w każdym z wyróżnionych czterech paradygmatów edukacji akademickiej, pod kątem wskazanych wcześniej trzech aspektów sukcesu edukacyjnego:

---

[6] Z. Kwieciński, *Mimikra czy sternik? Dylemat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego*, [w:] *Spory o edukację*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Warszawa–Toruń 1993, s. 18.

[7] D. Kluz-Stańska, *Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec Św. Wita,* [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, red. L. Hurło, D. Kluz-Stańska, M. Łojko, Kraków 2009, s. 62–73.

[8] Por. A. Sajdak, *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Kraków 2013.

1. Ustanowionych celów kształcenia oraz źródła tych celów i sposobów ich weryfikacji;
2. Wartości społecznych leżących u podstaw stawianych celów edukacji;
3. Indywidualnej motywacji studentów do podejmowania wysiłku edukacyjnego.

Przyjrzyjmy się tym aspektom sukcesu edukacyjnego w perspektywie czterech wskazanych paradygmatów dydaktyki szkoły wyższej.

Paradygmat behawiorystyczny[9] opiera się na założeniach psychologii behawioralnej oraz pozytywizmie i empiryzmie. W tym ujęciu głównym celem edukacji jest transmisja kulturowa, czyli przekaz i przyswojenie uznanego kanonu wiedzy. Zgodnie z tym podejściem cele kształcenia ustalane są przez nauczyciela akademickiego według określonych zewnętrznie efektów kształcenia, w oparciu o Krajowe Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego. Tak rozumiane cele kształcenia ustanawiane są jednak poza studentami i bez ich udziału. Nacisk kładzie się na operacjonalizację celów w postaci efektów kształcenia odniesionych do wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, które są opisane w kategoriach czynności studentów, tak by podlegały mierzalności i kontroli. Koncentracja na sprawdzalności i weryfikacji efektów kształcenia jest miarą skuteczności tego procesu, stąd też ich opis nie uwzględnia stanów wewnętrznych, które ze swej istoty nie podlegają prostej mierzalności (stanowią zatem obszar dość trudny do weryfikacji). Z tego powodu kompetencje społeczne są w tym ujęciu najczęściej sprowadzane do zdolności sprawnego działania zgodnie z wytyczonym wzorcem. Pierwszy aspekt rozumienia sukcesu edukacyjnego w paradygmacie behawiorystycznym, związany z osiągnięciem celu kształcenia, sprowadza się do wzrostu skuteczności i efektywności mierzonych zakresem osiągniętych efektów kształcenia, czyli wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych studentów. Nie ma tu miejsca na popełnianie przez nich błędów i uczenie się na ich podstawie, gdyż w procesie kształcenia są one traktowane jak porażka, nie mieszcząc się w kryteriach osiągnięcia wymaganych efektów.

Kolejny wymiar sukcesu edukacyjnego odnosi się do wartości leżących u podstaw tak pojętych celów edukacji akademickiej, które można odczytać z przyjętych założeń tego paradygmatu. Kluczową wartością w procesie kształcenia wydaje się wzrost sprawności i efektywności działania nauczycieli akademickich, a także – po stronie studentów – osiągnięcie w jak najpełniejszym stopniu założonych efektów kształcenia. Innymi słowy, wartością w tak rozumianej edukacji jest zgodność zachowań studentów, będących efektem procesu kształcenia, z oczekiwanym wzorcem określonym w opisie kierunkowych efektów kształcenia przyjętych na poziomie uczelni w postaci końcowego profilu zdobytej wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. Jednocześnie przyjmuje się,

[9] Tamże, s. 307–343.

że sprawność działania nauczycieli i osiągnięcia studentów wzrastają wprost proporcjonalnie do stosowania się ściśle do procedury postępowania określonej według wytycznych ministerialnych[10]. U podstaw tak rozumianego sukcesu edukacyjnego kryje się promowanie adaptacji i podporządkowania kulturowo przyjętym i uznanym społecznie wartościom oraz normom. Istotą jest zatem ich internalizacja przez osoby uczące się, a dzięki temu transmisja i powielanie zastanych wartości kultury, ujętych w postaci kanonu wiedzy i umiejętności. Nauczyciel staje się w ten sposób depozytariuszem wiedzy i jej przekazicielem, a jego rola jest w tym procesie dominująca – opracowuje całość procesu kształcenia, czyli cele i efekty, ustala treści, metody i formy kształcenia oraz wykorzystane środki, a następnie dokonuje ewaluacji. Rola studentów w procesie kształcenia sprowadza się natomiast do aktywnego uczestnictwa w realizacji procesu ukierunkowanego na zakładane efekty kształcenia, przy czym aktywność studentów rozumiana jest tu jako postępowanie zgodnie z oczekiwaniami nauczycieli, którzy ów proces realizują, czyli pilnym wypełnianiu zadań[11]. W tym przypadku wartość promowanej wizji sukcesu edukacyjnego w ujęciu behawiorystycznym sprowadza się do zdobycia uznania za postępowanie zgodne z uznanym wzorcem, spełnianie założonych oczekiwań nauczycieli i osiągnięcie w jak najpełniejszym stopniu założonych, standardowych efektów kształcenia. Widać wyraźnie, że wartości leżące u podstaw edukacji i oparte na nich cele kształcenia ewidentnie promują nauczycielską wizję sukcesu edukacyjnego. Jest to wizja uznana społecznie i określona zewnętrznie przez ekspertów oraz dopracowywana na poziomie poszczególnych uczelni. Brak w tym paradygmacie miejsca na wizje sukcesu edukacyjnego w ujęciu samych studentów. Potwierdza to także rodzaj motywowania promowany w procesie kształcenia. W ujęciu behawiorystycznym za kluczowy sposób uznaje się wzmocnienia pozytywne i negatywne, czego wyrazem jest system oceniania. Ocena ma być nagrodą lub karą za spełnianie (lub nie) oczekiwań stawianych studentom w procesie kształcenia. Sposób motywowania promuje motywację zewnętrzną, zdecydowanie nie docenia natomiast motywacji wewnętrznej studentów.

Inaczej wygląda proces kształcenia w paradygmacie humanistycznym[12], który opiera się na nurcie psychologii humanistycznej, kładącym nacisk na indywidualny rozwój człowieka i jego wspieranie w procesie edukacji. Celem procesu kształcenia jest wspomaganie studentów w odkrywaniu oraz urzeczywistnianiu własnych możliwości i potencjału rozwojowego. Cele kształcenia z założenia

[10] Por. A. Kraśniewski, *Jak przygotować programy kształcenia zgodnie z wymaganiami wynikającymi z Krajowych Ram Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, Warszawa 2011.

[11] Wydaje się, że ten sposób pojmowania aktywności jest dość powszechnie uznawany przez nauczycieli i nie wynika ze świadomego uznania jednego paradygmatu dydaktycznego. Por. D. Kluz-Stańska, dz. cyt., s. 70.

[12] A. Sajdak, dz. cyt., s. 344–386.

powinny być stawiane przez samych studentów lub ustalane wspólnie z nimi, zgodnie z ich osobistymi potrzebami rozwojowymi. Proces kształcenia jest z kolei nastawiony na indywidualizację, więc z założenia wydaje się trudny do wykonania w ramach instytucji edukacyjnych, jakimi są uczelnie wyższe. Realizacja tego procesu wymaga zatem stosowania odmiennych metod i form niż w paradygmacie behawiorystycznym, nastawionym na standardowe i frontalne nauczanie. Dominują osobowościowe modele uczenia się i nauczania (na przykład model niedyrektywnego uczenia się z doradcą C. Rogersa) oraz wspomaganie procesu kształcenia studentów poprzez takie formy jak mentoring, tutoring bądź coaching. Miarą osiągnięcia celu kształcenia w paradygmacie humanistycznym jest subiektywne poczucie studenta, że uzyskał w tym procesie wsparcie oraz podjął działania samorozwojowe. Realizacja tego celu nie podlega ocenie w kategoriach określonych przez nauczyciela, lecz wymaga procesu autokontroli i samooceny ze strony studenta. Cel edukacji w paradygmacie humanistycznym wynika ściśle z wartości, które leżą u jego podstaw, czyli wolności, niezależności, samodzielności oraz indywidualnej odpowiedzialności człowieka za własny rozwój. Wartości te wyznaczają działania edukacyjne ukierunkowane na wspieranie studentów w wytyczaniu indywidualnej drogi własnego rozwoju, przede wszystkim zorientowanej na poszerzanie samowiedzy i samoświadomości oraz realizację osobistych zainteresowań.

Wizja sukcesu edukacyjnego w paradygmacie humanistycznym oznacza samorozwój poszczególnych studentów zgodny z ich własnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi. Kluczowe sposoby ich motywowania wiążą się przede wszystkim ze wspieraniem motywacji wewnętrznej poprzez ukierunkowanie na osobiste potrzeby i motywy konkretnych studentów oraz stosowanie indywidualnych sposobów samooceny osiągnięcia własnych celów w procesie kształcenia. W paradygmacie tym – w przeciwieństwie do behawiorystycznego – wizja sukcesu edukacyjnego jest z założenia subiektywną opinią każdego studenta uczestniczącego w takim procesie. O ile jednak założenia humanistycznego paradygmatu edukacji cieszą się dużym powodzeniem wśród nauczycieli (także akademickich), o tyle jego realizacja nie jest już tak powszechna lub ulega deformacji[13]. Zasadnicza trudność sprowadza się do niemożności realizacji tego paradygmatu w sposób powszechny, co wynika z konieczności dostosowania realizacji procesu do indywidualnych potrzeb studentów. W warunkach masowego kształcenia na uczelniach wyższych jest to możliwe tylko w nielicznych sytuacjach, jak w przypadku zindywidualizowanego toku studiów, a także w ramach nielicznych zajęć, na przykład seminariów dyplomowych bądź zajęć ukierunkowanych na rozwój osobisty studenta, czyli tzw. kompetencje miękkie.

[13] Na przykład w postaci quasi-psychologicznych inspiracji warsztatowych. Por. D. Kluz-Stańska, dz. cyt., s. 68.

Niektóre uczelnie wprowadzają formy mentoringu[14] i tutoringu[15] na wzór brytyjskiego modelu uniwersytetu[16]. Nie są one jednak upowszechnione w kształceniu akademickim.

W paradygmacie konstruktywistycznym[17] – choć wewnętrznie dość zróżnicowanym i niejednorodnym – proces kształcenia jest zorientowany na rozwój poznawczy. U podstaw tego paradygmatu leżą poznawcze koncepcje rozwoju człowieka oraz konstruktywistyczne teorie uczenia się zakładające, że uczenie się polega na aktywnym konstruowaniu wiedzy przez jednostkę z wykorzystaniem indywidualnych i społecznych strategii poznawczych, a nie biernym jej rejestrowaniu z otoczenia[18]. Celem kształcenia staje się w tym ujęciu przede wszystkim tworzenie warunków dla aktywnego i autonomicznego procesu uczenia się studentów, a dzięki temu konstruowania własnej wiedzy. Cele kształcenia mogą być także formułowane w postaci efektów kształcenia zorientowanych jednak na osiągnięcie zakładanego poziomu rozwoju danych umiejętności i kompetencji społecznych. W zakresie wiedzy akcentuje się zatem jej rozumienie i konstruowanie, w umiejętnościach – kształtowanie umiejętności kognitywnych, zwłaszcza metapoznawczych, a w zakresie kompetencji społecznych – te, które wiążą się ze wzrostem samoświadomości własnego procesu uczenia się oraz wykorzystania uczenia się społecznego. Sukces edukacyjny w tym pierwszym wymiarze rozumiany jest w paradygmacie konstruktywistycznym jako ukształtowanie indywidualnych strategii uczenia się i ich wykorzystanie w procesie indywidualnego oraz społecznego konstruowania obrazu rzeczywistości społecznej. Warto zaznaczyć, że z założenia cele powinny być ustalane przez nauczyciela wspólnie ze studentami, dotyczą bowiem indywidualnego i społecznego procesu poznawania rzeczywistości. Wymaga to od nauczyciela dokonania na wstępie diagnozy poziomu wiedzy i umiejętności studentów oraz ich potrzeb. Kluczową wartością, która leży u podstaw tak rozumianego procesu kształcenia, jest wolność uczącego się podmiotu, a w jej efekcie indywidualny proces rozumienia i interpretowania rzeczywistości. Stąd też w kształceniu na pierwszy plan wysuwa się rozpoznanie indywidualnych strategii poznawczych i rozwijanie twórczego myślenia oraz rozwiązywania problemów. Wiedza ma charakter intersubiektywny i jest efektem procesu poznawczego, w którym najważniejsze

[14] Por. *Dobre praktyki mentora akademickiego. Doświadczenia projektu „Kuźnia Liderów – szkoła mentorów"*, red. M. Grewiński, Warszawa 2012.

[15] A. Sajdak, dz. cyt., s. 345.

[16] Por. D. Hejwosz, *Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych*, Kraków 2010, s. 209–212.

[17] A. Sajdak, dz. cyt., 387–429.

[18] B. Gofron, *Konstruktywistyczne ujęcie procesu uczenia się*, „Periodyk Naukowy Akademii Polonijnej" 2013, nr 1 (7), s. 161.; S. Dylak, *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*, http://www.cen.uni.wroc.pl/teksty/konstrukcja.pdf [dostęp: 16.02.2015].

jest reinterpretowanie oraz dekonstruowanie znaczeń przyjętych w danym społeczeństwie i kulturze.

Drugą wartością, która ma znaczenie w edukacji w tym paradygmacie, jest uczenie się poprzez społeczne negocjowanie znaczeń. Wartości te wyznaczają dwa dopełniające się wymiary procesu uczenia się: nacisk na rozpoznawanie i rozwijanie indywidualnych strategii myślenia i działania oraz społeczne uczenie się i rekonstruowanie znaczeń.

Trzeci wymiar sukcesu edukacyjnego związany jest z subiektywną motywacją do uczenia się. W paradygmacie konstruktywistycznym w procesie kształcenia akcentuje się diagnozę wiedzy i umiejętności oraz potrzeb studentów, udzielanie informacji zwrotnej o postępach w procesie uczenia się (kontrola i ocena formatywna), która ma sprzyjać rozwijaniu autokontroli i samooceny. Ważne jest zatem wzbudzanie motywacji wewnętrznej opartej na znajomości własnych strategii poznawczych oraz odpowiedzialności za własny proces myślenia i dochodzenia do wiedzy.

Podsumowując, w paradygmacie konstruktywistycznym sukces edukacyjny rozumiany jest jako doskonalenie indywidualnych kompetencji poznawczych służących konstruowaniu wiedzy osobistej o świecie (w procesie rekonstrukcji i negocjacji znaczeń). Dzięki temu jednostka rozwija swój potencjał poznawczy, który stanowi jej kapitał społeczny sprzyjający rozumieniu rzeczywistości i samej siebie oraz odnalezieniu się w zmieniającym się świecie. Wizja sukcesu edukacyjnego w paradygmacie konstruktywistycznym jest wspólnie konstruowana przez nauczyciela i studentów.

W paradygmacie krytyczno-emancypacyjnym[19] podstawą rozumienia edukacji są teorie krytyczne i emancypacyjne. Paradygmat ten jest oparty na wielu źródłach teoretycznych, przez co wewnętrznie jest dość zróżnicowany, lecz u jego podstaw leży problematyka sytuacji społecznej uczącego się, rozpoznania jego sytuacji zniewolenia, ograniczenia rozwoju i podejmowania działań ukierunkowanych na wyzwolenie i wzrost samoświadomości. W tym kontekście celem procesu kształcenia akademickiego staje się kształtowanie środowiska edukacyjnego sprzyjającego rozwojowi kompetencji emancypacyjnych, a także rozwój osoby ukierunkowany na poszerzanie jej autonomii i niezależności myślenia. Tak rozumianym celom ma sprzyjać przede wszystkim rozwijanie kompetencji krytycznego myślenia oraz umiejętności rozpoznawania opresyjnych warunków własnego rozwoju i wyzwalania się z nich w stronę poszerzania (emancypacji) możliwości doskonalenia samego siebie oraz rozwoju społeczności. W tym ujęciu edukacji stawia się także cele dalekosiężne, zorientowane na dokonywanie zmian w zakresie kształtowania krytycznej świadomości, otwartości na inność, kwestionowania porządku opresyjnego oraz relacji dominacji,

[19] A. Sajdak, dz. cyt., s. 429–467.

hegemonii i władzy, a w rezultacie konstruktywnej krytyki zastanego porządku społecznego, który tworzy ograniczenia rozwoju określonym grupom społecznym[20]. Wartością leżącą u podstaw tak rozumianych celów edukacji jest zatem wolność, podmiotowość i autonomia jednostek oraz społeczeństw, ich prawo do indywidualnego rozwoju niezależnie od społecznie tworzonych ograniczeń i barier, a także odpowiedzialność za ten proces. Dlatego celem staje się rozwój świadomości owych barier w życiu społecznym, dążenie do ich ujawnienia i emancypacji oraz rekonstrukcji nowego ładu społecznego. Wartości leżące u podstaw edukacji mają nie tylko charakter indywidualny, lecz także społeczny. Cele są bowiem ukierunkowane jednocześnie na wolność i emancypację jednostki oraz społeczności. Z tego powodu za podstawę procesu kształcenia uznaje się konstruktywny dialog. Sukces edukacyjny w paradygmacie krytyczno-emancypacyjnym wiąże się nie tyle z osiągnięciem stanu wyzwolenia i emancypacji jednostki (co z założenia jest właściwie niemożliwe), ile z nieustannym procesem rozpoznawania własnych ograniczeń rozwoju i wyzwalaniem się z nich, a także przekładaniem tego procesu na wymiar społeczny, czyli konstruktywną krytyką zastanej rzeczywistości i obroną jednostek oraz grup zniewolonych.

Tak rozumiany proces emancypacji w procesie edukacji dotyczy wszystkich jego podmiotów, a zatem zarówno nauczycieli, jak i studentów. Ważnym wymiarem edukacji staje się proces motywacji oparty na partnerstwie, dialogu i współdziałaniu we wspólnym uczeniu się i emancypacji. Podstawą tego jest uznanie wolności i samodzielności jednostki poprzez powierzenie jej samokontroli i samooceny w procesie kształcenia. Sposobem motywowania do wysiłku edukacyjnego jest podkreślanie wartości dążenia do przekraczania granic i nieustannego procesu uczenia się oraz rozwoju. Sama wartość uczenia się, transgresji staje się wewnętrznym motywem podejmowania edukacji. W paradygmacie krytyczno-emancypacyjnym sukces także powinien być współkreowany przez nauczycieli i studentów. Uznaje się bowiem, że wszystkie podmioty edukacji są współodpowiedzialne za rozwój własny oraz członków społeczności. Krytyka opresyjnych warunków rozwoju oraz aktywny udział w odkrywaniu i pokonywaniu tych ograniczeń stanowią podstawowy sposób tworzenia sprzyjających warunków rozwoju zarówno indywidualnego, jak i społecznego, co stanowi wizję sukcesu edukacyjnego. Wydaje się, że potencjał rozwojowy krytyczno-emancypacyjnego paradygmatu jest bardzo duży, zwłaszcza w kontekście dostrzegania jego powiązań z koncepcją uniwersytetu liberalnego W. Humboldta[21], jednak jego recepcja w polskiej szkole wyższej jest stosunkowo niewielka. Może on stanowić atrakcyjny wzorzec edukacji dla nauczycieli akademickich, jednak jego stosowanie w kształceniu masowym może być trudne.

[20] M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańsk 2006, s. 79–80.

[21] Por. A. Sajdak, dz. cyt., s. 443.

Każdy z prezentowanych paradygmatów dydaktyki szkoły wyższej promuje nieco inną wizję sukcesu edukacyjnego. W paradygmacie behawiorystycznym sukces edukacyjny oznacza skuteczne i efektywne działanie nauczyciela, czyli osiągnięcie zakładanych efektów kształcenia. Nie ma w nim miejsca na wizje sukcesu samych studentów. W paradygmacie humanistycznym sukces edukacyjny oznacza samorozwój studenta zgodny z jego potrzebami i zainteresowaniami. Tutaj z kolei podstawę kreowania całego procesu kształcenia stanowią studenckie wizje sukcesu edukacyjnego. Jest to jednak proces realizowany w wymiarze indywidualnym, co zdecydowanie ogranicza zakres jego stosowania, choć bywa oceniany jako atrakcyjny. W paradygmacie konstruktywistycznym sukces edukacyjny oznacza rozwój indywidualnych kompetencji poznawczych, strategii myślenia i działania sprzyjających poznawaniu świata. W tym paradygmacie podstawą jest współudział nauczycieli i studentów w tworzeniu takiej wizji sukcesu. Koncentracja na rozwoju kompetencji poznawczych, procesie badania rzeczywistości oraz społecznym uczeniu się czyni ten paradygmat atrakcyjnym w obszarze edukacji akademickiej, stąd można obserwować poszerzanie zakresu jego stosowania. W paradygmacie krytyczno-emancypacyjnym sukces edukacyjny postrzegany jest jako proces wyzwalania jednostki i społeczności z ograniczających warunków rozwoju, czyli proces rozwoju samoświadomości i emancypacji. W tym paradygmacie uznaje się także, że nauczyciele i studenci są współodpowiedzialni za kreowanie wspólnej wizji sukcesu edukacyjnego i jego urzeczywistnianie. Choć ta wizja może wydawać się atrakcyjna dla podmiotów edukacji akademickiej, to jest w niej jednak słabo obecna.

Podsumowując, warto zauważyć, że w polskich uczelniach wyższych obecne są dwa dominujące paradygmaty edukacji: behawiorystyczny oraz konstruktywistyczny[22]. Pozostałe tworzą dobry kontekst do wprowadzania zmian w procesie kształcenia, choć nie wydaje się, aby w najbliższym czasie uległy znacznemu upowszechnieniu. Podobnie także promowane przez te paradygmaty wizje sukcesu edukacyjnego.

Propozycja spojrzenia na studenckie wizje sukcesu edukacyjnego i ich miejsce w edukacji akademickiej

Podsumowując rozważania dotyczące wizji sukcesu edukacyjnego obecnych w szkołach wyższych, chciałabym spojrzeć na ten problem z perspektywy studentów. W tym celu proponuję przyjrzenie się propozycji typologii motywacji

[22] Tamże, s. 362.

szwedzkich studentów dokonanej przez Agnieszkę Bron i Camillę Thunborg[23]. Autorki, na podstawie badań biograficznych przeprowadzonych wśród studentów kilku szwedzkich uczelni, przedstawiły typologię motywacji studentów do uczenia się i studiowania, biorąc pod uwagę motywy podjęcia i kontynuacji lub rezygnacji ze studiów oraz stopień zaangażowania w proces studiowania. W efekcie wyodrębniły one osiem typów motywacji studentów:

1. Samorealizator – jego głównym motywem studiowania jest chęć zmiany życia i stania się kimś innym;
2. Jednotorowy – zainteresowany daną dziedziną, zdobyciem konkretnej wiedzy i umiejętności, co stanowi główny motyw jego studiowania;
3. Altruistyczny – jego głównym motywem jest chęć zdobycia kompetencji do pomocy innym (czasem rezygnuje ze studiów dla innych zajęć, w które się zaangażuje);
4. Instrumentalny – motywuje go chęć polepszenia swojej pozycji społecznej i życiowej bądź chęć dostania pracy marzeń, nie jest jednak zainteresowany rozwojem, studiowaniem, to dla niego raczej środek do osiągnięcia celu;
5. Obawiający się porażki – jego motywacja jest negatywna, obawia się bowiem porażki w edukacji. To student zaangażowany, lecz pełen obaw, że sobie nie poradzi, często jest niewidoczny w procesie kształcenia, próbuje bowiem nie rzucać się w oczy, często się wycofuje;
6. „Chwilowo parkujący" – uciekający przed pracą, obowiązkami, nastawiony na przetrwanie, co wyznacza jego główną motywację, nie jest zainteresowany uczeniem się i rozwojem;
7. Ambiwalentny – ciągle pytający o siebie, niepewny co chce robić, zahamowany; jego motywacja jest związana z poszukiwaniem własnej tożsamości i drogi na życie, edukacja może stanowić dla niego alternatywę, jeśli uzyska w niej coś interesującego i odnajdzie siebie, wymaga wsparcia;
8. Uczący się całe życie – jest zainteresowany uczeniem się, samorozwojem, poszerzaniem swoich doświadczeń, nie interesują go natomiast stopnie, nie dba o dyscyplinę i nie zabiega o wsparcie; jego motywacja studiowania związana jest raczej z własną, ciągle otwartą wizją ciągłego rozwoju, a nie ze spełnianiem oczekiwań nauczycieli.

[23] Całość charakterystyki opieram się na wynikach badań autorek przedstawionych w trakcie wykładu otwartego *Studenci w Szwecji – motywy, zaangażowanie,* tożsamość, który odbył się w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego 13 września 2012 r.

Zaprezentowana typologia motywacji studentów do podjęcia i kontynuowania studiów jest oczywiście propozycją, a jej odniesienie do polskiej rzeczywistości wymagałoby podjęcia szerszych badań. W kontekście podjętych rozważań na temat sukcesu w edukacji akademickiej wydaje się, że dają one sposobność przyjrzenia się możliwym motywom podejmowania wysiłku edukacyjnego przez studentów, innymi słowy – subiektywnego spojrzenia na sukces edukacyjny z ich perspektywy. Spróbujmy zastanowić się, jakie typy motywacji dają studentom szansę realizacji sukcesu edukacyjnego w poszczególnych paradygmatach edukacji akademickiej.

W perspektywie subiektywnej wizji sukcesu edukacyjnego paradygmat behawiorystyczny wydaje się najbardziej atrakcyjny dla studenta jednotorowego oraz instrumentalnego. Warunkiem jest jednak wybór kierunku studiów zgodny z indywidualnymi zainteresowaniami (student jednotorowy) lub dający możliwość osiągnięcia wymarzonej pracy bądź pozycji społecznej (student instrumentalny). Paradygmat behawiorystyczny może być także częściowo atrakcyjny dla studenta altruistycznego, pod warunkiem, że daje mu możliwość zdobycia potrzebnej wiedzy i umiejętności sprzyjających pomocy innym. Taki student jest jednak zainteresowany praktycznym wymiarem edukacji, w szczególności zdobywaniem doświadczenia, a jeśli nie otrzyma tego w trakcie nauki akademickiej, to swoje zainteresowania przekieruje na inne instytucje oraz formy, które mu taką możliwość zaoferują.

Paradygmat humanistyczny wydaje się z kolei najbardziej atrakcyjny dla studenta samorealizatora, który studiuje po to, by zmienić swoje życie, rozwinąć się, stać się kimś innym. Dominuje u niego motyw samorozwoju. Biorąc jednak pod uwagę indywidualizację tak rozumianego procesu kształcenia, wydaje się, że to ujęcie może być pomocnym wsparciem dla kilku grup studentów, u których motywacja do studiowania jest słaba lub chwiejna, czyli tych uczących się przez całe życie, obawiających się porażki, ambiwalentnych, a także „chwilowo parkujących". Dla uczącego się przez całe życie paradygmat humanistyczny może być atrakcyjny, lecz nie musi, ponieważ w przeciwieństwie do samorealizatora ten typ studenta nie potrzebuje wsparcia. Może jednak potrzebować kogoś, kto pomoże mu spojrzeć na własne cele, dostrzec inne obszary rozwoju, zainspiruje go i zaciekawi. Inaczej wygląda sytuacja studenta obawiającego się porażki. Taka osoba wymaga indywidualnego wsparcia, aby nie stracić zaangażowania i wzmocnić poczucie własnej wartości, co może stanowić najistotniejszy sposób na zbudowanie własnej wizji sukcesu edukacyjnego (dzięki wsparciu nauczycieli). Najpierw jednak taki student musi zostać zauważony w procesie kształcenia; paradygmat humanistyczny daje mu zatem największe możliwości. Podobnie może wyglądać sytuacja ze studentem ambiwalentnym. Wymaga on wsparcia ze strony nauczycieli, zwłaszcza w poszukiwaniu siebie i własnych zainteresowań. Paradygmat ten może stanowić także

szansę zaangażowania studentów „chwilowo parkujących" poprzez próbę dotarcia do ich zainteresowań pozaedukacyjnych i zmianę nastawienia. Biorąc pod uwagę negatywną wizję sukcesu edukacyjnego, warto najpierw zastanowić się, co – poza możliwością moratorium, czyli odroczenia podjęcia obowiązków dorosłości – może im zaoferować edukacja akademicka. Indywidualne wsparcie bez rozpoznania osobistych potrzeb takiego studenta nie spełni swojego zadania.

Edukacja w paradygmacie konstruktywistycznym może być najbardziej atrakcyjna dla samorealizatora, dając mu możliwość rozwoju kompetencji związanych z poznawaniem świata oraz konstruowaniem wiedzy o sobie i świecie. Podobnie sytuacja wygląda u studenta uczącego się przez całe życie, a także jednotorowego. W tym ostatnim przypadku, jeśli kierunek studiów zgadza się z zainteresowaniami danej osoby, zdobyte kompetencje poznawcze mogą być przez nią wykorzystywane do konstruowania wiedzy o interesującym obszarze rzeczywistości. Wydaje się, że jest to także paradygmat atrakcyjny dla studentów altruistycznych. Każdy z wymienionych typów będzie oczekiwał odmiennej wiedzy i umiejętności, lecz nastawienie na rozwój kompetencji metapoznawczych i konstruowanie wiedzy osobistej może zostać przez nich wykorzystane do zaspokajania własnych motywów studiowania, a także realizacji indywidualnej wizji sukcesu edukacyjnego.

Paradygmat krytyczno-emancypacyjny natomiast wydaje się najbardziej atrakcyjny dla studenta uczącego się przez całe życie, dając mu przede wszystkim możliwość ciągłej nauki, poszerzania doświadczeń i wyzwalania się z ograniczeń bez potrzeby sprawdzania osiągnięć. Z kolei dla samorealizatora będzie on przede wszystkim możliwością zmiany życia, stania się kimś poprzez podejmowane zadania emancypacji w wymiarze społecznym. W pewnym stopniu tym paradygmatem edukacji może być zainteresowany także student altruistyczny, jeśli proces emancypacji i wyzwalania z opresyjnych warunków pozwoli mu zaspokoić potrzebę pomocy innym. Paradygmat ten może sprawdzić się także w przypadku studenta ambiwalentnego, jeśli uda się go zaangażować w proces krytycznego spojrzenia na własną rzeczywistość i wyzwolenia z ograniczeń rozwoju.

Biorąc pod uwagę fakt, że w szkole wyższej dominuje przede wszystkim paradygmat behawiorystyczny oraz konstruktywistyczny, można zauważyć, że możliwość urzeczywistnienia własnej wizji sukcesu mają tylko studenci o ustalonych, jasno sprecyzowanych zainteresowaniach lub celach życiowych (studenci jednotorowi, instrumentalni, altruistyczni), a także częściowo studenci nastawieni na własny rozwój (samorealizatorzy i uczący się przez całe życie), jeśli uda się utrzymać ich zaangażowanie w proces studiowania poprzez połączenie wizji sukcesu studentów i nauczycieli. Studenci o mniej sprecyzowanych zainteresowaniach, których wizja sukcesu życiowego jest niejasna lub

słabo związana z edukacją, mają w obecnych, dominujących paradygmatach dydaktycznych zdecydowanie mniejsze szanse na zauważenie, a tym bardziej osiągnięcie sukcesu edukacyjnego. Niepokój może budzić zwłaszcza małe ukierunkowanie na te grupy studentów, które z różnych powodów są bliższe wycofaniu się z edukacji, a ich stopień zaangażowania spada. Przy tym analiza poszczególnych paradygmatów dydaktyki szkoły wyższej pozwala zwrócić uwagę, że proces kształcenia zgodny z paradygmatem humanistycznym czy krytyczno-emancypacyjnym może być jednym ze sposobów na poszerzenie możliwości dotarcia do tych grup studentów, które obecnie wydają się coraz słabiej związane z systemem edukacji na poziomie wyższym i nie dostrzegają w nim możliwości realizacji swoich aspiracji i wizji sukcesu. W świetle stałego spadku liczby studentów na uczelniach to zagadnienie wydaje się istotne i warte dalszej eksploracji badawczej.

Bibliografia

Bron A., Thunborg C., *Studenci w Szwecji – motywy, zaangażowanie, tożsamość*, wykład otwarty w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, 13.11.2012.

Czerepaniak-Walczak M., *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, GWP, Gdańsk 2006.

Dobre praktyki mentora akademickiego. Doświadczenia projektu „Kuźnia Liderów – szkoła mentorów", red. M. Grewiński, Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP, Warszawa 2012.

Dylak S., *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*, http://www.cen.uni.wroc.pl/teksty/konstrukcja.pdf [dostęp: 16.02.2015].

Gofron B., *Konstruktywistyczne ujęcie procesu uczenia się*, „Periodyk Naukowy Akademii Polonijnej" 2013, nr 1 (7), s. 159–173.

Hejwosz D., *Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych*, Impuls, Kraków 2010.

Januszkiewicz K., *Dylematy charakterystyki sukcesu*, [w:] „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Oeconomica" 2010, nr 234, s. 289–297.

Kluz-Stańska D., *Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec Św. Wita*, [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, red. L. Hurło, D. Kluz-Stańska, M. Łojko, Impuls, Kraków 2009.

Kraśniewski A., *Jak przygotować programy kształcenia zgodnie z wymaganiami wynikającymi z Krajowych Ram Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, MNiSW, Warszawa 2011.

Kwieciński Z., *Mimikra czy sternik? Dylemat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego*, [w:] *Spory o edukację*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Warszawa-Toruń 1993.

Sajdak A., *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Impuls, Kraków 2013.

Sukces, [w:] *Mały słownik języka polskiego*, red. S. Skorupka, H. Auderska, Z. Łempicka, PWN, Warszawa 1989.

Sukces, [w:] *Słownik języka polskiego*, t. 5, red. M. Bańko, PWN, Warszawa 2007.

The visions of educational success in higher education. The deliberations in perspective of educational paradigms

Abstract: This paper presents the description of the vision of educational success in four educational paradigms in higher education. Every paradigm emphasizes different educational aims and values, which are the basis of these aims. The educational process in every paradigm gives students varied possibilities to achieve their own vision of educational success. Some of them have more chance to complete a higher school with a sense of achievement of the success. But for others their own vision of educational success lies outside the school and teachers' vision of educational success.

Keywords: educational paradigm, educational success, higher school

Słowa kluczowe: paradygmaty edukacyjne, sukces edukacyjny, szkoła wyższa

Edyta Nieduziak
Uniwersytet Śląski w Katowicach

Studenckie definiowanie sukcesu

Zajmowanie się zjawiskiem sukcesu w czasach ogólnoświatowego kryzysu może wydawać się przedsięwzięciem w pewnym sensie niestosownym. Perspektywa makrospołeczna narzuca jednak wychowaniu swoisty kontekst, który wraz z innymi czynnikami współdecyduje o efektach tego ważnego procesu. Sam sukces może być takim efektem. Co jednak kryje się pod nazwą tej dynamicznej kategorii? Zależy to od kontekstu – od często przywoływanych definicji potocznych i słownikowych, kojarzących sukces z samookreśleniem, powodzeniem i szczęściem[1], przez liczne rozumienia sukcesu w kulturze masowej bądź polityce, które ujmują go niemalże jako społeczną powinność[2], kończąc na naukowych ujęciach tego problemu: socjologicznych, psychologicznych, pedagogicznych, a także ekonomicznych[3]. Obok nich funkcjonują w literaturze przedmiotu liczne definicje wskazujące na niejednoznaczność tego pojęcia, wynikającą z jego relatywizmu. Inaczej bowiem uzasadniają sukces ekonomiści, odwołując się często do materialnych wyznaczników tego zjawiska, takich jak posiadanie określonych dóbr materialnych (samochodu, domu bądź odpowiednio wysokich zarobków), inne jego aspekty podkreślają natomiast psychologowie zwracający uwagę na poczucie własnej wartości czy zaspokojenie określonych potrzeb, w tym potrzeby osiągnięć[4].

Sukces ma zatem swoją obiektywną i subiektywną stronę, obie z nich, współistniejąc, współdecydują o sposobach rozumienia tego zjawiska. Stanisława Byra zauważa, że rozumienie sukcesu życiowego uwarunkowane jest kontekstem kulturowym, który wiąże się z tak ważnymi procesami jak interpretacja świata, swojego w nim miejsca, konstruowanie systemu wartości, a także z samym dążeniem

[1] Por. *Sukces*, [w:] *Słownik języka polskiego,* t. 8, red. W. Doroszewski, Warszawa 1966; *Sukces*, [w:] *Słownik języka polskiego PWN,* t. 3, red. M. Szymczak, Warszawa 1998; *Sukces*, [w:] *Słownik współczesnego języka polskiego*, t. 4, red. B. Dunaj, Kraków 2001.

[2] Por. S. Witek, *Jak osiągnąć sukces zawodowy?*, Jelenia Góra 1999; W. Glasser, *Każdy uczeń może osiągnąć sukces*, Łódź 2005; P. Tough, *Jak dzieci osiągają sukces*, Warszawa 2014.

[3] Por. S. Byra, *Sukces niejedno ma imię*, „Pedagogika Społeczna" 2005, nr 1, s. 68–69.

[4] Por. J. Maciuszek, *Sztuka udanego życia czyli jak osiągnąć szczęście, sukces i powodzenie*, Kraków 1996, s. 12–17.

do sukcesu i sposobami osiągania go[5]. Dlatego poza odkrywaniem subiektywnych znaczeń przypisywanych temu pojęciu, istotna wydaje się również próba uchwycenia zależności pomiędzy społecznie przyjmowanym, czy wręcz propagowanym, wzorem sukcesu a tym funkcjonującym u osób, z którymi pedagodzy mają kontakt, czy też z którymi przychodzi im realizować proces dydaktyczno-wychowawczy. Należy dodać, że badania dotyczące sukcesu, mające już swoją tradycję, często wskazywały na tak konkretne jego przejawy, jak rodzina, praca czy powodzenie materialne[6]. Ta trwałość nie wydaje się jednak wystarczającym argumentem do zaprzestania badań. Wręcz odwrotnie, stawia pytanie, czy gwałtowne zmiany społeczne, jakich doświadczają współczesne społeczeństwa, zwłaszcza wysoko cywilizowane i zglobalizowane, mogą przekładać się na nowe, inne rozumienie życiowego sukcesu?

Takie właśnie pytanie legło u podstaw badania przeprowadzonego na losowo wybranej próbie 68 studentów różnych kierunków studiów I i II stopnia posiadających programy, w których przewidziano zajęcia z pedagogiki. Przed studentami postawiono zadanie zdefiniowania sukcesu. Bezpośrednią inspiracją i punktem wyjścia do przeprowadzenia badań stało się doświadczenie związane z prowadzeniem zajęć z przedmiotu aksjologiczne podstawy pracy pedagogicznej i wykorzystywaniem podczas nich ćwiczeń pisemnych do rozwoju osobowości opracowanych przez Sidney'a B. Simona, Roberta C. Hawley'a i Davida D. Brittona[7], a przeznaczonych dla wykładowców uczelni kształcących nauczycieli[8]. Przywołana książka zawiera zbiór różnego rodzaju ćwiczeń, inspirujących do autorefleksji. Jej autorzy mają bogatą praktykę w prowadzeniu zajęć warsztatowych; Simon związany był z Centrum Edukacji Humanistycznej Uniwersytetu Massachusetts-Amherst, Hawley z Towarzystwem Badań Edukacyjnych w Massachusetts, zaś Britton ze szkołą alternatywną w Hinesburgu-Vermont. Cechą łączącą działania amerykańskich badaczy jest odwoływanie się do założeń psychologii humanistycznej. Podejście takie wydaje się zupełnie zrozumiałe, biorąc pod uwagę fakt, że książka, na której opiera się polskie wydanie, opublikowana

[5] S. Byra, dz. cyt., s. 66.

[6] Por. A. Firkowska-Mankiewicz, *Czym jest sukces życiowy dla współczesnego Polaka? Kontekst socjodemograficzny i psychologiczny,* [w:] *Elementy nowego ładu*, red. H. Domański, A. Rychard, Warszawa 1997, s. 304–305; Z. Bauman, *Wzory sukcesu warszawskiej młodzieży*, „Studia Socjologiczne" 1961, nr 3, s. 103–138; J. Kostecka, *Studenci o sukcesie,* [w:] *Dzisiejsze czasy – edukacja wobec przemian w kulturze współczesnej*, red. W. Jakubowski, Kraków 2006, s. 140–141; H. Świda-Ziemba, *Młodzi w nowym świecie*, Kraków 2005; D. Hejwosz, *Społeczne konstrukcje sukcesu życiowego młodzieży polskiej,* [w:] *Młodzi i sukces życiowy*, red. D. Hildebrandt-Wypych, K. Kabacińska, Kraków 2010, s. 185–222.

[7] Zob. S.B. Simmon, R.C. Hawley, D.D. Britton, *Krystalizacja wartości. Ćwiczenia pisemne dla rozwoju osobowości*, Toruń–Poznań 1992.

[8] Z. Kwieciński, *Słowo wstępne,* [w:] S.B. Simmon, R.C. Hawley, D.D. Britton, dz. cyt., s. 5–7.

została w 1973 roku, a więc w czasach rozkwitu psychologii humanistycznej. Daty nie wydają się tu jednak szczególnie istotne, wyjaśniają tylko źródła inspiracji oraz teoretyczne założenia podejmowanych przedsięwzięć. Autorzy nie koncentrują się bowiem na kategorii sukcesu, lecz na złożonym procesie kształtowania osobowości, a dokładniej – na wspomaganiu rozwoju tożsamości. Definiowanie sukcesu jest zaledwie jednym z wielu dodatkowych ćwiczeń, które mają pomóc młodemu człowiekowi w „zbudowaniu własnej jaźni, znalezieniu odpowiedzi na pytanie – kim jestem, odkrywaniu wartości i uczeniu się jak żyć, by nasze życie było odbiciem tych wartości”[9]. W założonym przez siebie modelu rozwoju osobowego i tożsamościowego, w którym znalazło się miejsce również dla kategorii sukcesu, badacze zwracają uwagę na znaczenie takich procesów jak identyfikacja siebie w aspekcie uczuć, relacji i wartości, samoświadomość i wiara w siebie czy relacje interpersonalne, w tym umiejętność porozumiewania się w sferze werbalnej[10]. Wymienione kompetencje są również przytaczane jako składowe sukcesu zawodowego i życiowego. O samoświadomości, samoocenie i samowychowaniu oraz aktywności własnej jako elementach zawodowego sukcesu nauczycieli pisali między innymi Stefan Witek i Joanna Michalak[11], znaczenie umiejętności społecznych podkreślali także inni autorzy[12]. Simon, Hawley i Britton odwołują się do modelu świadomości i relacji interpersonalnych Jo-Hari[13], który w określaniu siebie, tego, co o sobie wiemy oraz jak jesteśmy odbierani przez innych łączył dwie perspektywy: wewnętrzną (własną) oraz zewnętrzną (innych)[14].

Właśnie ten model został wykorzystany przy konstruowaniu ankiety służącej definiowaniu sukcesu, wykorzystanej w przedstawionym poniżej sondażu diagnostycznym. Osoby badane, udzielając odpowiedzi, wskazywały na: oceny własne, przewidywane oceny innych osób tej samej płci oraz przewidywane oceny osób płci przeciwnej. Taki zabieg pozwolił dokonać porównań pomiędzy deklarowaną definicją własną sukcesu a tym, jak wydaje się badanym, że sukces określają

[9] S.B. Simmon, R.C. Hawley, D.D. Britton, dz. cyt., s. 16.

[10] Tamże, s. 20–67.

[11] S. Witek, dz. cyt., s. 16–24. Zob. też J. Michalak, *Uwarunkowania sukcesu zawodowego nauczycieli. Studium przypadków*, Łódź 2007.

[12] Por. J. Maciuszek, dz. cyt., s. 87–110; J. Kostecka, dz. cyt., s. 140–141.

[13] J. Luft, *Of Human Interaction*, Palo Alto 1969. Cyt. za: S.B. Simmon, R.C. Hawley, D.D. Britton, dz. cyt., s. 21.

[14] Przytaczany model dzieli jaźń na cztery sfery: 1) znaną sobie i znaną innym, 2) znaną sobie, lecz nieznaną innym, 3) nieznaną sobie, lecz znaną innym, 4) nieznaną ani sobie, ani innym. Zdaniem autora wzrost samowiedzy następuje przy poszerzeniu sfer 3 na 1, tzn. kiedy jednostka dowiaduje się pewnych rzeczy na swój temat znanych tylko innym. Zazwyczaj towarzyszy temu procesowi równoczesne przesunięcie z pola 2 na 1, czyli poprzez dzielenie się z innymi informacjami poprzednio przed nimi ukrytymi. „Jest to wynagrodzenie za podjęcie ryzyka. Jednostka odsłaniająca część swojej jaźni znanej dotąd tylko jej, odsłania z kolei samej sobie część swojej jaźni znaną tylko innym”. S.B. Simmon, R.C. Hawley, D.D. Britton, dz. cyt., s. 22.

osoby tej samej płci lub przeciwnej. Ze względu na fakt, że badanie miało charakter grupowy, zebrany materiał umożliwił także wyłonienie kategorii najbardziej charakteryzujących sukces definiowany przez osoby określonej płci, a następnie skonfrontowanie ich z przewidywanymi ocenami innych, zależnie od płci.

Osoby badane dokonywały oceny 20 stwierdzeń dotyczących sukcesu, które reprezentowały cztery podstawowe, przyjęte przez autorów ankiety, obszary tożsamości: schematy, wpływy, kompetencje oraz ciało. Pod pojęciem schematów rozumieją oni pewne skłonności w zachowaniach oraz świadomość, że są one zaplanowane bądź przypadkowe[15]. Wpływy dotyczą wydarzeń oraz osób, które zdecydowały lub decydują o wartościach, przedsięwzięciach i wyborach dokonywanych przez badanych[16]. Kompetencje wiążą się ze zdolnością syntetyzowania i przechowywania doświadczeń, zarówno poznawczych, emocjonalnych, jak i dotyczących kontroli ciała, relacji interpersonalnych, sfery wolicjonalnej czy wynikających z wrażliwości etycznej i predyspozycji twórczych[17]. Z kolei obszar ciała odnosi się do jego świadomości – zwłaszcza takich cech jak słabość i siła – oraz akceptowania jego ograniczeń[18].

Ocena wymagała od badanych przydzielenia stwierdzeń do pięciu kategorii (zawierających po cztery stwierdzenia), którym przypisywali odpowiednią wartość od 1 przy twierdzeniach, które uważali za najważniejsze, po 5 przy tezach najmniej istotnych. Przy sumowaniu wyników zastosowana procedura pozwoliła na wyodrębnienie odpowiedzi najbardziej typowych dla badanej grupy, tj. stwierdzeń definiujących sukces, które badani uważali za najważniejsze (kategorie 1 i 2), następnie stwierdzeń, które w ich opinii i odczuciu są najmniej istotne (kategoria 4 i 5). Stwierdzenia, które znalazły się w kategorii 3, sugerują bardziej zróżnicowane oceny i niższą pozycję w hierarchii. W perspektywie indywidualnej są to twierdzenia, z którymi badani choć się identyfikują, to nie tak silnie jak ze stwierdzeniami zawartymi w kategorii 1 i 2 i nie tak słabo, jak z tymi z kategorii 4 i 5. W perspektywie wyników grupowych w kategorii 3 znalazły się określenia przeciętnie ważne dla definiowania sukcesu według badanych.

Analizę uzyskanych wyników rozpoczęto od oszacowań dokonanych przez kobiety. W kategorii 1, czyli stwierdzeń najważniejszych dla zdefiniowania sukcesu, znalazły się wyrażenia takie jak: „cieszyć się dobrym zdrowiem", „cieszyć się serdecznym i podtrzymującym na duchu życiem rodzinnym", „rozwijać się intelektualnie", „mieć szanowane potomstwo".

W kategorii 2, a więc wśród wypowiedzi nieco mniej ważnych, aczkolwiek nadal istotnych, znalazły się takie wartości jak: „potrafić nawiązywać i podtrzymywać przyjaźnie", „okazywać sprawność intelektualną".

[15] Tamże, s. 25.
[16] Tamże, s. 37.
[17] Tamże, s. 43.
[18] Tamże, s. 48.

Do stwierdzeń oszacowanych jako najmniej wartościowe dla zdefiniowania sukcesu zaliczono: w kategorii 5 – „posiadać umiejętności artystyczne", „uczestniczyć w aktywnych i satysfakcjonujących zajęciach sportowych", „angażować się w społecznie znaczące działania", „posiadać władzę nad rzeczami" (chodziło tu, na przykład, o umiejętność naprawienia samochodu, zbudowania łodzi bądź programowania komputera); w kategorii 4 natomiast – „być zdolną do wpływania na innych", „zdobyć uznanie płci przeciwnej", „elastyczność" i po raz kolejny „angażować się w społecznie znaczące działania".

Kategorię 3, czyli ocen bardziej przeciętnych, utworzyły następujące stwierdzenia: „cieszyć się aktywnym i satysfakcjonującym życiem seksualnym" oraz „być zdolną do wzbudzania w innych miłości". Wysoko oceniane stwierdzenia zaliczyć można do obszaru kompetencji i wpływów. Warto jednak dodać, że wśród ocen kobiet w żadnej z kategorii nie znalazły się wyrażenia: „posiadać rzeczy sprawiające przyjemność", „być atrakcyjną fizycznie", „zdobyć prestiż" oraz „być zdolną do obdarzania miłością". Nie oznacza to, że podane stwierdzenia nie były przez respondentki brane pod uwagę, lecz że ich miejsce w poszczególnych kategoriach było tak różne, że ostatecznie nie osiągnęły dostatecznie wysokich wartości, by je zaszeregować do odpowiedniej kategorii charakteryzującej badaną grupę.

Zadeklarowane oceny okazały się dość podobne do przewidywanych ocen sukcesu według innych kobiet. W kategorii 1 ponownie jako najważniejsze okazało się zdrowie, w kategorii 2 – przyjaźń, zaś wśród najmniej cenionych wymieniono umiejętności artystyczne oraz zaangażowanie społeczne (kategoria 5), w kategorii 4 natomiast – elastyczność. Warto zwrócić uwagę, że w przewidywanych ocenach wysoko zostały zaklasyfikowane stwierdzenia dotyczące ciała: zdrowie, atrakcyjność fizyczna (kategoria 1), satysfakcja seksualna (kategoria 2) oraz, co może się z tym wiązać, posiadanie rzeczy sprawiających przyjemność, które to stwierdzenie zalicza się do obszaru schematów. To, jak sukces definiują kobiety w dużej mierze zgadza się z tym, jak wydaje im się, że sukces oceniają inne przedstawicielki płci żeńskiej. Wiele wskazuje jednak na to, że zakładają one, że ich sukces jest przez inne kobiety definiowany poprzez atrakcyjność fizyczną, zdrowie, a co za tym idzie – wygląd. Być może zgodne jest to ze znanym powiedzeniem: „Jak cię widzą, tak cię piszą".

W przewidywanych przez mężczyzn ocenach sukcesu kobiet w kategoriach najwyższych pojawiły się większe rozbieżności. Zdaniem mężczyzn kobiety definiują sukces przez pryzmat posiadania szanowanego potomstwa – tu zgodność z deklaracjami kobiet – lecz także przez atrakcyjność fizyczną oraz zdolność wpływu na innych. Dodajmy, że to ostatnie stwierdzenie znalazło się w kategorii niżej cenionej przez kobiety (kategoria 4). Zważywszy na fakt, że to stwierdzenie było wysoko notowane przez mężczyzn – znajdując się w kategorii 1 i 2 – można przypuszczać, że badani mężczyźni uważają tę umiejętność za istotną dla kobiet, gdy tymczasem one same mają w tym względzie odmienną opinię.

Większa zgodność ocen pojawiła się w przypadku stwierdzeń nisko waloryzowanych (kategorie 4 i 5). Same kobiety niezbyt wysoko oceniały wartość władzy nad rzeczami oraz uczestnictwa w aktywnych i satysfakcjonujących zajęciach sportowych. Podobnie wypadły w oczach mężczyzn, według których te aktywności nie są przez kobiety cenione w ich rozumieniu sukcesu.

Oceny mężczyzn odnosiły się przede wszystkim do obszaru ciała. Do kategorii 1 zaliczyli oni bowiem określenia: „cieszyć się dobrym zdrowiem" oraz „cieszyć się aktywnym i satysfakcjonującym życiem seksualnym". To ostatnie powtórzyło się w kategorii 2, obok takich składowych sukcesu jak: „zdobyć uznanie płci przeciwnej" i „być atrakcyjnym fizycznie". Najniżej cenione wartości definiujące sukces związane były z umiejętnościami artystycznymi, zaangażowaniem społecznym (kategoria 5) oraz byciem zdolnym do obdarzania miłością – kategoria 4. Kategoria 3, ukazująca przeciętne znaczenie stwierdzeń, zawarła stwierdzenia: „bycie zdolnym do wpływania na innych", „uczestniczenie w aktywnych i satysfakcjonujących zajęciach sportowych" oraz „posiadanie rzeczy sprawiających przyjemność".

W przewidywaniach oceny sukcesu przez innych mężczyzn panowie byli zgodni tylko w kategoriach skrajnych, tzn. zakładali, że pozostali oceniają jako najważniejszą dla sukcesu satysfakcję seksualną – i w tym stwierdzeniu opinie własne oraz przewidywane opinie innych były zgodne. Podobnie rzecz się ma w kategoriach najniżej cenionych elementów sukcesu, a więc umiejętnościach artystycznych. W pozostałych kategoriach mężczyźni wskazywali jako elementy ważne dla sukcesu stwierdzenia, które nie były silnie reprezentowane w ich własnej ocenie. Oznacza to, że przewidują, że inni mężczyźni cenią w sukcesie takie wartości jak władza nad rzeczami oraz okazje do ryzyka i przygody (kategoria 2), a w mniejszym stopniu posiadanie potomstwa oraz rozwój intelektualny. Jako mało cenioną cechę definiującą sukces wskazali elastyczność.

Przewidywane przez kobiety oceny sukcesu mężczyzn okazały się dość podobne do przewidywanych przez mężczyzn (lecz nie ocen własnych mężczyzn). I tak w kategorii stwierdzeń najwyżej cenionych, jak przypuszczają kobiety, znalazły się: satysfakcja seksualna i zdrowie – co akurat jest zgodne z ocenami własnymi mężczyzn – posiadanie rzeczy sprawiających przyjemność – tu zgodność z przewidywanymi ocenami sukcesu przez mężczyzn – oraz władza nad rzeczami. To ostanie określenie sugeruje, że według kobiet miarą sukcesu mężczyzn mogą być umiejętności praktyczne, gdy tymczasem panowie nie przywiązywali do tego aż tak dużego znaczenia. Przewidywane oceny kobiet okazały się zgodne z przewidywaniami mężczyzn także w kategoriach 3 i 4, gdzie wskazano na rozwój intelektualny jako element definiujący sukces, jednakże o przeciętnym nasileniu. Nisko w hierarchii stwierdzeń dotyczących sukcesu znalazły się zaangażowanie społeczne oraz umiejętności artystyczne. Zauważalna jest zgodność ocen własnych mężczyzn, ich przewidywań oraz przewidywań kobiet w kategorii

stwierdzeń najważniejszych. Wszystkie podkreślały wagę doświadczeń płynących z ciała.

Warto zwrócić jeszcze uwagę na fakt, że w przewidywanej ocenie kobiet taki element sukcesu jak posiadanie szanowanego potomstwa zostało ocenione niżej (kategoria 4), niż w przewidzianej ocenie mężczyzn (kategoria 3). Natomiast ta składowa nie uzyskała dostatecznie dużej wartości w ocenach własnych mężczyzn, by móc przypisać ją do wybranej kategorii.

Wypowiedzi udzielane przez mężczyzn charakteryzowały się większą spójnością, co oznacza, że wybrane stwierdzenie, które zostało zaklasyfikowane do danej kategorii, uzyskiwało dużą ilość wskazań, stając się charakterystycznym dla badanej grupy. Stwierdzenia nie ujęte w wynikach grupowych to te, których wskazania były rozproszone w różnych kategoriach i tym samym nie uzyskiwały one dostatecznie wysokich wartości, by reprezentować grupę. Innymi słowy, ich miejsce w indywidualnych hierarchiach wartości było bardzo różnorodne. Wśród taki stwierdzeń, które trudno było zaliczyć do określonej kategorii, znalazły się: „bycie zdolnym do wzbudzania w innych miłości", „zdobycie prestiżu", „cieszenie się serdecznym i podtrzymującym na duchu życiem rodzinnym".

Interesujące jest także zestawienie dokonanych przez kobiety i mężczyzn ocen określeń, które definiują sukces. Największa zgodność wystąpiła w kategoriach ocenianych najniżej. Zarówno kobiety, jak i mężczyźni nisko cenią umiejętności artystyczne oraz zaangażowanie społeczne jako wyznaczniki sukcesu. Kobiety zdają się jednak nieco wyżej cenić znaczące działania społeczne – wymieniały je zarówno w kategorii 5 (najniższej), jak i 4. Poza przywołanymi stwierdzeniami w obu grupach osoby wskazały na aktywność sportową, wywieranie wpływu na innych oraz satysfakcję seksualną, przypisując im jednak inną wartość. I tak uczestnictwo w zajęciach sportowych, niewiele znaczące dla zdefiniowania sukcesu przez kobiety (kategoria 5), dla mężczyzn okazuje się ważne (kategoria 3), aczkolwiek nie najważniejsze. Nieco mniejsze rozbieżności dotyczą bycia zdolnym do wpływania na innych, jednakże jest ono mniej istotne dla sukcesu kobiet (kategoria 4), niż mężczyzn (kategoria 3). Ostatnie stwierdzenie, dotyczące aktywnego i satysfakcjonującego życia seksualnego, okazuje się bardzo ważnym składnikiem sukcesu mężczyzn (kategoria 1 i 2), kobiety zaś tę sferę życia oceniają jako przeciętnie ważną dla sukcesu, umieszczając ją w kategorii 3.

Warto dodać, że oceny kobiet były bardziej różnorodne i rozproszone niż wskazania mężczyzn, aczkolwiek ich własne oceny okazały się dość bliskie przewidywanej ocenie ze strony osób tej samej płci. Może to sugerować, że kobiety, definiując sukces, biorą jednak pod uwagę, obok indywidualnych preferencji, panujące opinie i włączają je do systemu własnej oceny (może nawet systemu wartości). Być może czynnikiem warunkującym taki stan rzeczy jest sposób wychowywania dziewczynek, w którym zwraca się większą uwagę na opinie środowiska, niż w procesie wychowania i socjalizacji chłopców.

Z kolei rozbieżność ocen własnych mężczyzn z przewidywanymi ocenami innych mężczyzn i kobiet może sugerować pewnego rodzaju świadomość niekonsekwencji czy nawet relatywizmu. Mają oni swoje przekonania na temat tego, czym jest sukces i wiedzą, że nie są one powszechnie przyjętym standardem. Ciekawe jest także częste wskazywanie i silne waloryzowanie w wyborach stwierdzeń dotyczących obszaru ciała, czyli satysfakcji seksualnej, atrakcyjności fizycznej i uprawiania sportu. Choć przedstawiciele obu płci różnili się w sile tej waloryzacji, to jednak wspólnie wskazywali na te elementy sukcesu, zgadzając się co do silnej pozycji zdrowia jako cechy niezbędnej w definiowaniu sukcesu. Duże znaczenie tych wskazań można połączyć z wpływami współczesnej kultury i przekazów medialnych propagujących kult ciała, piękny wygląd i praktyki służące zdrowiu, częściej jednak związanych z modą, niekoniecznie zaś z dbałością o dobrą kondycję psychofizyczną. Martwić może niski status określeń wskazujących na posiadanie kompetencji społecznych jako elementu definiującego sukces. To kobiety częściej uznawały znaczenie relacji interpersonalnych, na przykład przyjaźni, lecz już zaangażowanie się w społecznie znaczące działania we wszystkich ocenach plasowało się w najniższych kategoriach, tak jakby sukces rozumiany był tylko w kontekście osiągnięć indywidualnych. Za taką interpretacją przemawia również fakt, że stwierdzeniu „zdobyć prestiż" przypisywano tak różne wartości, że ostatecznie nie stało się ono reprezentatywne dla definiowania sukcesu przez badaną grupę.

Podsumowując, należy raz jeszcze przypomnieć, że zaprezentowane badania wpisują się w nurt tych poszukiwań, które ujmują sukces w jego subiektywnym znaczeniu, a zaproponowana interpretacja nie pretenduje do wniosku ostatecznego. Z pewnością wskazane wypowiedzi wpisują się w samorealizacyjny wymiar sukcesu[19], lecz mogą także stać się przyczynkiem do szerszych interpretacji kulturowego kontekstu wyznaczającego jego rozumienie. Tym bardziej, że – jak pisze Elżbieta Tarkowska – „rozmaite wzory sukcesu najczęściej koegzystują ze sobą, przy czym w danym okresie zwykle jeden ze wzorów jest wzorem dominującym"[20]. Samo zaś zjawisko sukcesu ze swej natury posiada cechy zmienności, a uchwycenie tych zmian może przełożyć się na działania wychowawcze, terapeutyczne, wspierające bądź pomocowe.

Bibliografia

Bauman Z., *Wzory sukcesu warszawskiej młodzieży*, „Studia Socjologiczne" 1961, nr 3, s. 103–138.

[19] A. Firkowska-Mankiewicz, *Zdolnym być… Kariery i sukces życiowy warszawskich trzydziestolatków*, Warszawa 1999, s. 17–18.

[20] E. Tarkowska, *Kategoria stylu życia a inspiracje antropologiczne,* [w:] *Styl życia. Koncepcje i propozycje*, red. A. Siciński, Warszawa 1976, s. 82.

Byra S., *Sukces niejedno ma imię*, „Pedagogika Społeczna" 2005, nr 1, s. 65–73.
Firkowska-Mankiewicz A., *Czym jest sukces życiowy dla współczesnego Polaka? Kontekst socjodemograficzny i psychologiczny,* [w:] *Elementy nowego ładu*, red. H. Domański, A. Rychard, Wydaw. Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa 1997.
Firkowska-Mankiewicz, *Zdolnym być… Kariery i sukces życiowy warszawskich trzydziestolatków*, Wydaw. Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa 1999.
Glasser W., *Każdy uczeń może osiągnąć sukces*, Pracownia Alternatywnego Wychowania, Łódź 2005.
Hejwosz D., *Społeczne konstrukcje sukcesu życiowego młodzieży polskiej,* [w:] *Młodzi i sukces życiowy*, red. D. Hildebrandt-Wypych, K. Kabacińska, Impuls, Kraków 2010.
Kostecka J., *Studenci o sukcesie,* [w:] *Dzisiejsze czasy – edukacja wobec przemian w kulturze współczesnej,* red. W. Jakubowski, Impuls, Kraków 2006.
Maciuszek J., *Sztuka udanego życia czyli jak osiągnąć szczęście, sukces i powodzenie*, Wydaw. Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków 1996.
Michalak J., *Uwarunkowania sukcesu zawodowego nauczycieli. Studium przypadków*, Wydaw. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2007.
Simmon S.B., Hawley R.C., Britton D.D., *Krystalizacja wartości. Ćwiczenia pisemne dla rozwoju osobowości*, Edytor, Toruń–Poznań 1992.
Sukces, [w:] *Słownik języka polskiego,* t. 8, red. W. Doroszewski, PWN, Warszawa 1966.
Sukces, [w:] *Słownik języka polskiego PWN,* t. 3, red. M. Szymczak, PWN, Warszawa 1998.
Sukces, [w:] *Słownik współczesnego języka polskiego,* t. 4, red. B. Dunaj, SMS, Kraków 2001.
Świda-Ziemba H., *Młodzi w nowym świecie*, Wydaw. Literackie, Kraków 2005.
Tarkowska E., *Kategoria stylu życia a inspiracje antropologiczne,* [w:] *Styl życia. Koncepcje i propozycje,* red. A. Siciński, PWN, Warszawa 1976.
Tough P., *Jak dzieci osiągają sukces*, przekł. A. Nowak, Nasza Księgarnia, Warszawa 2014.
Witek S., *Jak osiągnąć sukces zawodowy?,* Wydaw. Nauczycielskie, Jelenia Góra 1999.

Students define success

Abstract: The article presents the results of research on the understanding of the concept of success by students of undergraduate and graduate different disciplines. Theoretical assumptions of the study refer to the belief that reasoning is conditional upon the success of the cultural context that is associated with such important processes as the interpretation of the world, their place in it, the construction of the system but also the desire for success and means of achieving it. In these studies, the definition of success used sheet developed by S.B. Simon, R.C. Hawley, D.D. Britton used for written exercises for the development of personality. The results indicate the different definition of success for women (greater importance they attribute to social competence) than by men (who stressed the importance of the experiences of the area of the body, e.g. physical attractiveness and sexual satisfaction). The reasons for this state of affairs can be seen in different models of education of girls and boys also in the impact of popular culture, strongly emphasizing the cult of the body.

Keywords: identity, student, success

Słowa kluczowe: student, sukces, tożsamość

Iwona Zychowicz
Politechnika Koszalińska

Sukces w opinii studentów Politechniki Koszalińskiej

Od wielu lat przedstawiciele nauk społecznych, opisując rzeczywistość społeczną, podejmują starania, by ustalić i scharakteryzować rozmaite formy społecznej partycypacji jednostek, ich związków i relacji[1]. Społeczne uczestnictwo ludzi wyznaczone jest zarówno przez usytuowanie ich w przestrzeni społeczno-ekologicznej, nabywanie statusu społecznego, przynależność do określonych grup i społeczności, jak i – dzięki ujawnianiu wymaganych społecznie cech psychofizycznych – działanie właściwe dla tych układów społecznych, których są członkami (odgrywanie ról społecznie uwzorowanych). Obraz przebiegu życia poszczególnych jednostek aktualizuje się w określonych fazach: poprzez uczestnictwo przedmiotowe (wymuszające adaptację do układu społecznej identyfikacji), uczestnictwo przedmiotowo-podmiotowe (podejmowanie ról stabilizujących jednostkę życiowo, określających jej status), uczestnictwo podmiotowo-przedmiotowe (w którym dominują role stabilizujące jednostkę we własnej rodzinie i/lub zawodzie, rolach publicznych, umożliwiających uczestnictwo w reprodukcji struktury społecznej i odpowiadającego jej obszaru kulturowego) i w końcu uczestnictwo podmiotowe (uwalniające jednostkę od obowiązków wobec społeczeństwa, w którym wartością jest to, co osiągnęła ona dotychczas)[2].

Współczesne społeczeństwa kreują swoiste scenariusze biograficzne wyznaczone sekwencją określonych ról: członka rodziny, członka grup, instytucji edukacyjnych i profesjonalizujących, ról związanych z ulokowaniem jednostki w strukturze społecznej, a także tych, które umożliwiają jej uwolnienie się od oczekiwań społecznych. Wielość i różnorodność pełnionych ról pozostają zagadnieniem skomplikowanym poznawczo i doczekały się dyskusji przedstawicieli różnych środowisk[3].

[1] Por. J. Modrzewski, *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne*, Poznań 2007.

[2] Tamże, s. 86–87.

[3] Zob. A. Lipińska-Grobelny, *Wielość ról a równowaga między życiem osobistym i zawodowym*, [w:] *Rodzina i kariera. Równoważenie czy konflikt ról?*, red. I. Janicka,

Żyjemy w świecie kultury „migotliwego ekranu", nakazu nieustannej zmiany, natychmiastowości osiągnięć, potrzeby ciągłej kontroli własnego życia. Kultury, w której własna przyjemność staje się priorytetem – nie ma w niej jednoznacznie ukształtowanego stylu życia, brak wyraźnych drogowskazów gwarantujących uzyskanie stanu wewnętrznej homeostazy, a w konsekwencji poczucia bezpieczeństwa. Nie ma tego miejsca także w społeczeństwie, w którym tożsamość jednostki konstruowana jest przez ciąg niepowiązanych ze sobą (często sprzecznych) dyskursów społecznych[4]. W kulturze instant[5] trudno ustalić, jaki kształt powinno przybrać uczestnictwo przedmiotowo-podmiotowe jednostki. Jakie zachowania, aspiracje, umiejętności niezbędne będą dla osiągnięcia życiowego sukcesu?

Współczesność oferuje jednostce chroniczny brak wolnego czasu i maniakalne społeczeństwo, w którym tempo życia powoduje, że stajemy się „hiperaktywni i ciągle zajęci"[6]. Proponuje także rzeczywistość, w której ludzie z pozoru inteligentni, często dobrze wykształceni, w pogoni za sukcesem gotowi są poświęcić własną rodzinę, przyjaciół, wartości, które cenili, często aż do granicy destrukcji[7]. Świat, w który wchodzą współcześni młodzi ludzie, to świat krótkotrwałych, ekscytujących kontaktów, „przemykania się po powierzchni życia"[8], świat „tu i teraz". Jak w takiej rzeczywistości zdefiniować sukces?

Założono, że z punktu widzenia budowania relacji przedmiotowo-podmiotowych i podmiotowo-przedmiotowych młodość to okres edukacyjny, specjalizacyjny, decydujący w życiu jednostki. Oznacza to, że przyglądamy się badawczo tej kategorii wieku społecznego, od której wymaga się ujawnienia kompetencji, uznanych w ocenie układów aktualnej i perspektywicznej partycypacji społecznej za wystarczające do podejmowania i realizowania zadań związanych z reprodukcją danego układu we wszystkich jej aspektach[9]. Założono także, że szkoła wyższa pozostaje nadal ważnym czynnikiem kulturotwórczym, kształtującym wzory wyborów kulturowych, sprzyjając powstawaniu idei, stylów, gustów, które umożliwiają wypracowanie indywidualnych scenariuszy biograficznych[10].

M. Znajmiecka-Sikora, Łódź 2014.

[4] Z jednej strony status społeczny jednostki zdają się wyznaczać udokumentowane umiejętności, z drugiej – obserwacja rzeczywistości społecznej i rynku pracy każe zastanowić się nad podejmowaniem trudu studiowania, zwłaszcza kiedy związane jest ono z ponoszeniem kosztów.

[5] Zob. Z. Melosik, *Wychowanie obywatelskie. Nowoczesność, ponowoczesność (próba konfrontacji),* [w:] *Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne*, red. Z. Melosik, K. Przyszczypkowski, Toruń–Poznań 1998.

[6] R. Holden, *Inteligencja sukcesu*, Warszawa 2005, s. 18.

[7] Prasa pełna jest przykładów przedstawicieli życia społecznego, politycznego bądź „celebrytów" gotowych dla osiągnięcia doraźnych korzyści porzucać dotychczasowe ideały i rodzinę.

[8] R. Holden, dz. cyt., s. 3.

[9] J. Modrzewski, dz. cyt., s. 143.

[10] Pomimo obserwowanej od wielu lat dewaluacji założonych i rzeczywistych funkcji

Stąd zainteresowanie opinią wyodrębnionej kategorii społecznej – młodzieży akademickiej.

Warto przypomnieć, że osoby studiujące bywają rozmaicie identyfikowane, pozostając przedmiotem zainteresowania wielu dziedzin wiedzy przyczyniających się do konstruowania teoretycznego obrazu tej kategorii społecznej, sytuowanej wobec szerszego układu społecznego (miasta, regionu, państwa)[11]. Często akcentuje się rolę studiów wyższych w indywidualnym konstruowaniu osobowości, postrzeganej jako zmiany w obrębie tożsamości, samodzielności, odpowiedzialności, sensu życia, zdolności do rozumienia ludzi, tolerancji, przynależności i niezależności, umiejętności wypełniania zadań życiowych i osiągania kompetencji dorosłości[12] przez te kategorie młodzieży[13].

Literatura poruszająca zagadnienia młodości postrzega często młodzież w kategoriach grupy społecznej wytwarzającej „wspólnotę świadomości", wspólne normy i wzory zachowań, często odmienne od przyjętych w społeczeństwie, pozostające efektem wspólnych działań i uzgodnień[14]. Dyscypliny socjologiczne, traktujące młodzież studiującą w kategoriach fenomenu społeczno-historycznego[15], starają się wyodrębnić ją spośród innych, przydając „wiekowi studiów" szczególną wagę w konstruowaniu indywidualnej i społecznej biografii i traktując wyższe wykształcenie jako jeden z istotniejszych czynników społecznej alokacji absolwentów szkół kwalifikowanych jako wyższe[16]. Poznawczo osobami studiującymi interesuje się wiele dziedzin wiedzy pedagogicznej[17], eksponując

szkolnictwa kwalifikowanego jako wyższe. Por. R. Góralska, *Studenci uniwersytetu końca XX wieku. Raport z badań młodzieży Uniwersytetu Mikołaja Kopernika*, Toruń 2003; I. Zychowicz, *Studenci Koszalina. Edukacja i socjalizacja,* Koszalin 2014; J. Thieme, *Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku*, Warszawa 2009.

[11] Por. D. Markowski, *Młodzież jako kategoria struktury socjodemograficznej*, [w:] *Socjalizacja w kategoriach wieku społecznego. Dzieciństwo i młodość. Standaryzacja socjalizacji inkluzyjnej*, red. D. Sipińska, J. Modrzewski, A. Matysiak-Błaszczyk, Leszno 2010; D. Markowski, *Wielkie struktury społeczne. Teorie, realia*, Tyczyn 2002.

[12] H. Sęk, A. Sommerfeld, *Być dorosłym?!,* Legnica 1990, s. 6. Zob. też J. Modrzewski, *Społeczna konstrukcja i destrukcja dorosłości*, [w:] *Socjalizacja w kategoriach wieku społecznego. Dzieciństwo i młodość. Standaryzacja socjalizacji inkluzyjnej*, red. D. Sipińska, J. Modrzewski, A. Matysiak-Błaszczyk, Leszno 2010.

[13] Jest to model wyłaniający się z teorii psychologicznych. Zob. M. Susułowska, Z. Nęcki, *Psychologiczna analiza przebiegu studiów wyższych*, Warszawa 1977; E. Bielska, *Ponowoczesne konteksty liberalizmu a preferencje młodzieży akademickiej wobec wybranych aspektów stylów życia*, Katowice 2006.

[14] H.M. Griese, *Socjologiczne teorie młodzieży*, Kraków 1996, s. 132.

[15] Tamże, s. 19. Genezę i historię zainteresowań poznawczych młodzieżą znaleźć można w pracy K.J. Tillmanna, *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, Warszawa 1996 oraz E. Kubiak-Szymborskiej, *Podmiotowość młodzieży akademickiej. Studium statusu podmiotowego studentów okresu transformacji,* Bydgoszcz 2003.

[16] Zob. W. Adamski, K. Zagórski*, Szanse zdobywania wykształcenia w Polsce,* Warszawa 1979.

[17] Wśród nich ukonstytuowała się subdyscyplina zwana w Polsce pedagogiką szkoły

prakseologiczne aspekty realizowanego przez nie procesu studiowania, związane z jego modelowaniem (doskonaleniem), zwracając także uwagę na procesy temu towarzyszące (socjalizację, profesjonalizację)[18].

Zainteresowanie młodzieżą w ogóle, a młodzieżą studiującą w szczególności, kreślenie teoretycznych obrazów zgodnie z akceptowanymi i eksponowanymi w poszczególnych dziedzinach aspektami poznawczymi prowokują, by zadać pytanie o istotę młodości. O to, czym ona jest; o jej cechy specyficzne i historycznie kształtujące się konfiguracje, ujmując ją we względnej izolacji od innych kategorii społecznych[19] lub w powiązaniu z tymi, które współtworzą rzeczywistość społeczną (na przykład wiekiem bądź położeniem społecznym)[20].

Współczesna młodzież, doświadczająca przekształceń instytucjonalnej organizacji państwa, chaosu systemów wartości, braku poczucia stabilności i bezpieczeństwa, rozpada się na szereg różnorodnych w swym indywidualnym obrazie „życiorysów", biografii, wykazując jednocześnie podobieństwa i różnice[21]. Staje przed zadaniem określenia wobec świata własnej osoby, przynależności regionalnej, narodowej bądź nawet globalnej[22]. Zbiorowość studentów to osoby przypisane szkole kwalifikowanej jako wyższa, której lokalizacja wyznacza ich przestrzenne usytuowanie w sensie terytorialnym[23]. Odrębność (w sensie grupy przeznaczonej dla określonej kategorii osób) wyznaczona jest także uruchamianymi wobec niej mechanizmami selekcji (zdanym egzaminem maturalnym,

wyższej. O jej genezie, przedmiocie, dorobku zob. J. Modrzewski, *Z zagadnień socjopedagogiki szkoły wyższej*, [w:] *Pamięć i obecność społeczna*, red. W. Ambrozik, T. Frąckowiak, S. Wawryniuk, Poznań 1994.

[18] Zob. prace poświęcone środowisku młodzieży studiującej K. Jaskota, B. Hajduk, E. Bielskiej i in.

[19] Zob. H.M. Griesse, dz. cyt., s. 81.

[20] Por. I. Zychowicz, dz. cyt.

[21] Literatura przynosi wiele prób typologii i systematyzacji młodzieży, zob. A. Sosnowski, *Wyznaczniki zmiany społecznej. Młodzież, lokalność, transformacja,* Szczecin 2002; G. Adamczyk, *Wartości społeczne w świadomości młodzieży niemieckiej i polskiej. Studium socjologiczne*, Lublin 2003; Z. Remiszewska, *Kryzysy egzystencjalne młodzieży a edukacja szkolna,* Opole 2007; *Środowisko, młodzież, zdrowie. Pedagogiczne i psychologiczne wymiary zagrożeń życia i rozwoju młodzieży*, red. J.A. Malinowski, A. Zandecki, Toruń 2001; *Młodzież wobec (nie)gościnnej przyszłości*, red. R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik, Wrocław 2005; R. Dolata, K. Koseła, A. Wiłkomirska, A. Zielińska., *Młodzi obywatele. Wyniki międzynarodowych badań młodzieży,* Warszawa 2004.

[22] Zob. badania prowadzone przez Społeczny Zespół Badań Kultury i Oświaty Pogranicza, funkcjonujący przy Zakładzie Pedagogiki Ogólnej Instytutu Uniwersytetu Śląskiego (filia w Cieszynie) w latach 90. XX w. Zob. też *Hierarchia wartości i plany życiowe dzieci z Zaolzia*, red. T. Lewowicki, Cieszyn 1992; *Kulturowe, społeczne i edukacyjne wyznaczniki dróg życiowych młodzieży z Zaolzia*, red. T. Lewowicki, Katowice 1994; *Tożsamość narodowa młodzieży na pogranicza,* red. Z. Jasiński, A. Kozłowska, Opole 1997; J. Nikitorowicz, *Dylematy tożsamościowe młodzieży z pogranicza wschodniej Polski, zachodniej Białorusi i Ukrainy*, „Pogranicze. Studia społeczne" 1999, t. 8, s. 215–230.

[23] Kryterium staje się poczucie przynależności do zbiorowości określonego ośrodka akademickiego odczuwane przez młodzież studiującą.

egzaminem wstępnym, stanem zdrowia, określonymi predyspozycjami intelektualnymi) decydującymi o jej wielkości i składzie. Odrębność tę podkreślają także wzorce pielęgnowane w środowisku studentów, normy, sposoby zachowań, tworzące specyficzną subkulturę, a także charakterystyczne formy aktywności pozaedukacyjnej (własne kluby, organizacje studenckie), przesądzające o autonomiczności tego środowiska i zezwalające na ulokowanie go w kategoriach grup społecznych. Szkoły wyższe, ich społeczna organizacja, „klimat intelektualny", możliwości zaspokajania potrzeb poznawczo-intelektualnych i profesjonalizujących powinny wyznaczać warunki aktualizacji akademickiej fazy socjalizacji, uznawanej przez wielu za najważniejszy mechanizm psychospołeczny uruchamiany wobec osób studiujących[24].

Przedstawione badania stanowią wycinek projektu badawczego dotyczącego aktualności socjalizacyjnej funkcji szkolnictwa wyższego, realizowanego podczas seminariów dyplomowych i magisterskich prowadzonych na kierunku pedagogika w Instytucie Technologii i Edukacji Politechniki Koszalińskiej. Celem referowanych badań była operacjonalizacja pojęcia sukcesu. Założono, że w opinii badanych studentów jest ono równoznaczne z wysoką oceną jakości życia, która pozostaje konsekwencją zaspokojenia potrzeb według ustalonych indywidualnie standardów. Założono również, że standardy te (konsekwencja uczestnictwa podmiotowo-przedmiotowego w środowisku szkoły wyższej) umożliwiają określenie poczucia spełnienia, uzyskania indywidualnego dobrostanu, identyfikowanego w kategoriach sukcesu życiowego. Czynnikiem różnicującym wyobrażenie badanych o tym, czym jest sukces, może być ich płeć, wiek, pochodzenie terytorialne, a także status społeczny rodziców.

Organizacja badań

Referowane badanie przeprowadzono we wrześniu 2014 roku z wykorzystaniem metody sondażu diagnostycznego, umożliwiającego zgromadzenie wiedzy o opiniach i poglądach badanej zbiorowości. Wybór metody doboru próby do badań uzasadniony był celem oraz warunkami technicznymi. Badaniu poddano 243 osoby. Respondenci to studenci I roku studiów licencjackich (103 osoby) oraz studenci I roku studiów magisterskich (143 osoby) na kierunku pedagogika. Opis badanej grupy młodzieży rozpoczęto od wskazania cech, takich jak płeć, wiek, miejsce zamieszkania.

[24] Zob. T. Frąckowiak, *Uspołecznienie młodzieży poprzez studia wyższe*, Poznań 1980; B. Bromberek, *Młodzież studencka – jej kształcenie i koncepcje życia. Analiza wyników badań podłużnych przeprowadzonych w uczelniach Poznania*, Warszawa–Łódź 1988.; J. Modrzewski, *Środowisko młodzieży studiującej…*

Wśród badanych przeważały kobiety (82,3%) – zarówno w grupie studentów I roku studiów licencjackich (grupa I, 76,7%), jak i w grupie studentów I roku studiów magisterskich (grupa II, 86,3%). Z całą pewnością jest to konsekwencja wyboru terenu badań. Od wielu lat pedagogika postrzegana jest w kategoriach kierunku dalece sfeminizowanego. Badani to osoby w wieku 19–23 lat. W grupie pierwszej znalazły się osoby w wieku 19–20 lat (82% kobiet i 95% mężczyzn to 19-latkowie), grupę drugą reprezentują studenci w wieku 22–23 lata (80,6% kobiet i 52% mężczyzn to 22-latkowie). Przedstawiciele obu grup to reprezentanci opisywanej wyżej kategorii osób „zawieszonych" pomiędzy młodością a dorosłością, w wieku przypisanym standardowo poszczególnym latom studiów.

Niezwykle ważną kategorią opisu kontekstu kształtowania biografii społecznej jednostki wydaje się pojęcie środowiska, ponieważ stanowiąc źródło zewnętrznych bodźców rozwojowych, przyczynia się ono do kształtowania osobowości społecznej jednostki, pozwala na kompletowanie oczekiwanych kompetencji społecznego uczestnictwa i współwyznacza rzeczywiste możliwości realizacji tych oczekiwań[25]. Kompletowanie kapitału społecznego i kulturowego jednostki, niezbędnego do formułowania indywidualnych standardów (także tych określających sukces życiowy), pozostaje więc wypadkową oddziaływań wielu czynników środowiskowych i pozaśrodowiskowych[26]. Istotne badawczo jest określenie pochodzenia terytorialnego i społecznego badanej młodzieży. Biorąc pod uwagę pochodzenie respondentów, zauważyć należy, że większość badanych (66,2%, w grupie I – 54%, w grupie II – 61,3%) pochodzi ze środowiska miejskiego[27].

Jeśli chodzi o pochodzenie społeczne badanych, odnotowano dużą grupę badanych, których rodzice mają wykształcenie zawodowe (41,3%; I – 39,5%, II – 42%),

[25] Por. D. Lalak, T. Pilch, *Środowisko,* [w:] *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, red. D. Lalak, T. Pilch, Warszawa 1999; W. Ambrozik, *Dewiacje wychowawcze w środowisku wiejskim*, Poznań 1997; W. Wincławski, *Typowe środowiska współczesnej Polski*, Warszawa 1976; Z. Tyszka, *Wieś, miasto, region uprzemysławiany. Typologia środowisk egzystencji rodzin polskich*, „Roczniki Socjologii Rodziny" 1990, t. 2, s. 49–64.

[26] I. Zychowicz, dz. cyt., s. 115.

[27] Socjalizacyjna funkcja różnych typów miejscowości (wieś, miasto) wyznaczona jest funkcjami, jakie pełnią one wobec zamieszkujących w nich osób i właściwościami środowiskowymi. Społeczność miejską charakteryzować będą: uczestnictwo młodzieży w dużej liczbie grup celowych, dominacja więzi rzeczowych, obniżenie społecznego znaczenia rodziny, anonimowość, racjonalizacja myślenia, duża ruchliwość przestrzenna, zróżnicowanie struktury zawodowej, bezosobowa kontrola społeczna. Społeczność wiejska to mała zbiorowość o dużym poczuciu jedności, gdzie dominuje rolniczy charakter pracy, kultura ludowa, ograniczona liczba instytucji kulturalnych, naoczność zachowań, a co za tym idzie – większa kontrola społeczna. Por. B. Misztal, *Socjologia miasta*. Warszawa 1978; T. Pilch, *Środowisko lokalne – struktura, funkcje, przemiany*, [w:] *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*, red. T. Pilch, I. Lepalczyk, Warszawa 1993, s. 144–164.

wykształcenie średnie deklaruje 36,8% rodziców (I – 40,5%, II – 30,3%), a tych z wyższym wykształceniem odnotowano niewiele ponad 20%. Uzyskany obraz pochodzenia społecznego wydaje się wskazywać na przełamanie stereotypowego przekonania o selekcyjnym charakterze warunków środowiskowych[28] w kształtowaniu się aspiracji bądź szans edukacyjnych.

W badaniu założono, że sukces jest wypadkową zaspokojonej potrzeby bezpieczeństwa, bycia potrzebnym drugiemu człowiekowi, potrzeb związanych z aktywnością i pracą oraz umiejętnością zagospodarowania czasu wolnego. Zaproponowano badanym, by ocenili w skali 1–6 ważność i poziom zaspokojenia potrzeb w czterech kategoriach:

1. Potrzeby związane z poczuciem bezpieczeństwa, w tym:
   a) warunki mieszkaniowe,
   b) zdrowie.
2. Potrzeby związane z aktywnością i pracą, w tym:
   a) aktywność zawodowa,
   b) potrzeba zdobywania wykształcenia.
3. Potrzeby związane z kontaktami, w tym:
   a) związki z partnerem,
   b) posiadanie dzieci.
4. Potrzeby związane z efektywnym wykorzystaniem czasu wolnego, w tym:
   a) działalność wolnoczasowa,
   b) działalność na rzecz innych.

Uzyskane odpowiedzi pozwoliły zauważyć, że badani studenci, bez względu na rok studiów, wiek czy płeć, wysoko cenią zdrowie (5,8–5,9), choć zaspokojenie tej potrzeby ocenili na 4,9–4,6. Studenci studiów licencjackich doceniają ważność dobrego przygotowania do pracy zawodowej (5,1) jako gwaranta „odpowiednich" warunków materialnych (5,3). Za ważne uznali nawiązywanie trwałych związków z partnerem (5,2), choć poziom zaspokojenia tej potrzeby oceniono jedynie na 1,6 (co wydaje się zrozumiałe ze względu na wiek badanych). Najmniejsze znaczenie (4,3) ma dla studentów rozpoczynających przygodę ze studiowaniem działalność na rzecz innych ludzi. Nie dostrzegają potrzeby angażowania się w różne formy wolontariatu, uznając, że jest to zadanie innych członków społeczeństwa.

Nieco inaczej rysuje się obraz potrzeb sygnalizowanych przez studentów studiów II stopnia (którzy doświadczyli już socjalizacji akademickiej).

[28] Zob. badania nad studentami Kościana, Leszna, Gniezna, Wągrowca i Gorzowa Wielkopolskiego: K. Słupska-Kwiatkowska, *Egalitaryzacja szans kształcenia młodzieży jako problem społeczny III Rzeczpospolitej*, praca doktorska napisana pod kierunkiem T. Frąckowiaka, Poznań 2008, s. 402.

Wszystkie zaproponowane potrzeby oceniono jako ważne życiowo (5,35–5,9), choć poziom ich zaspokojenia jest jeszcze w opinii respondentów niezadawalający (2,9 – aktywność zawodowa oraz 3,6 – posiadanie dzieci). Zauważono wysoki poziom zaspokojenia potrzeb związanych z aktywnością wolnoczasową i działalnością na rzecz innych. W większości przypadków badani rozpoczynający studia magisterskie pozostawali w związkach partnerskich (5,8).

Taki obraz badanej populacji pozwala uznać szkołę wyższą za jeden z elementów kształtujących kompetencje społecznego uczestnictwa, umożliwiające osiągnięcie sukcesu życiowego. Założono, że realizacja istotnych życiowo potrzeb według indywidualnie wyznaczonej strategii prowadzi do poczucia spełnienia, uzyskania indywidualnego dobrostanu kojarzonego z odniesieniem sukcesu życiowego.

Na koniec kilka stwierdzeń porządkujących wyobrażenie badanych studentów, według których sukces to:

- satysfakcja z dobrze wykonanego zadania,
- nagroda za trud pracy nad sobą,
- przełamywanie barier, pokonywanie słabości,
- koniec i początek,
- praca, która będzie satysfakcjonująca finansowo,
- odnalezienie tego, co chce się robić w życiu,
- zdobycie szacunku osób, na których nam zależy,
- mądry i oddany partner życiowy,
- ładny dom, dobra praca, kochający partner, zdrowe dzieci,
- spełnienie marzeń, realizacja założonego celu,
- przeżycie życia nie krzywdząc innych.

Wnioski

Bez względu na wiek badanych, ich pochodzenie terytorialne i kapitał kulturowy utożsamiają oni sukces z zaspokojeniem społecznie ukształtowanych potrzeb. Sukces to wyzwanie, osiągnięcie świadome i celowe, choć rozłożone w czasie. Zależy on od indywidualnie zhierarchizowanego systemu wartości, pozostającego konsekwencją uczestnictwa jednostki w rozmaitych środowiskach. Społeczeństwo bowiem nie tylko wyznacza granice pojmowania sukcesu życiowego, lecz także wskazuje jak go urzeczywistnić.

Pozytywna ocena poszczególnych ważnych dla jednostki sfer życia postrzegana jest w kategoriach spełnienia[29], czyli elementu niezbędnego dla osiągnięcia

[29] Zob. L. Leary-Joyce, *Psychologia sukcesu*, Warszawa 2012.

sukcesu. Szkoła wyższa (także w opinii badanych) to miejsce kształtowania pożądanych społecznie kompetencji (wiedzy, umiejętności, kompetencji społecznych), których osiągnięcie może być postrzegane w kategoriach sukcesu. Badani studenci są więc świadomi konieczności stawiania sobie celów – zarówno tych dotyczących wizji i wartości, określających „jaki jestem" (charakterologicznych), pozwalających na podejmowanie rozmaitych działań w sferze pracy, dotyczących wykorzystania czasu wolnego, wyznaczających własność (cele z zakresu finansów), związanych z nawiązywaniem kontaktów interpersonalnych, pozwalających zaplanować przyszłość, jak i tych codziennych, pozwalających odnosić sukcesy każdego dnia.

Sukces nie powinien bowiem być wyścigiem bądź konkretnym osiągnięciem, lecz podróżą i odkrywaniem. Do tego jednak potrzebna jest jego jasno określona wizja, angażująca różne sfery życia człowieka[30].

Bibliografia

Adamczyk G., *Wartości społeczne w świadomości młodzieży niemieckiej i polskiej. Studium socjologiczne*, TN KUL, Lublin 2003.

Adamski W., Zagórski K., *Szanse zdobywania wykształcenia w Polsce,* Instytut Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa 1979.

Bielska E., *Ponowoczesne konteksty liberalizmu a preferencje młodzieży akademickiej wobec wybranych aspektów stylów życia*, Wydaw. Śląskiej Wyższej Szkoły Zarządzania, Katowice 2006.

Bromberek B., *Młodzież studencka – jej kształcenie i koncepcje życia. Analiza wyników badań podłużnych przeprowadzonych w uczelniach Poznania*, PWN, Warszawa–Łódź 1988.

Frąckowiak T., *Uspołecznienie młodzieży poprzez studia wyższe*, Wydaw. Naukowe UAM, Poznań 1980.

Góralska R., *Studenci uniwersytetu końca XX wieku. Raport z badań młodzieży Uniwersytetu Mikołaja Kopernika*, Wydaw. Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2003.

Griesse H.M., *Socjologiczne teorie młodzieży*, przekł. J. Dąbrowski, Impuls, Kraków 1997.

Hierarchia wartości i plany życiowe dzieci z Zaolzia, red. T. Lewowicki, Uniwersytet Śląski, Cieszyn 1992.

Holden R., *Inteligencja sukcesu,* przekł. P. Wieczorek, Amber, Warszawa 2005.

Dolata R., Koseła K., Wiłkomirska A., Zielińska A., *Młodzi obywatele. Wyniki międzynarodowych badań młodzieży*, Wydawnictwa UW, Warszawa 2004.

Kubiak-Szymborska E., *Podmiotowość młodzieży akademickiej. Studium statusu podmiotowego studentów okresu transformacji*, AB, Bydgoszcz 2003.

Lalak D., Pilch T., *Środowisko,* [w:] *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, red. D. Lalak, T. Pilch, Żak, Warszawa 1999.

Leary-Joyce L., *Psychologia sukcesu*, przekł. J. Sawicki, Polskie Wydaw. Ekonomiczne, Warszawa 2012.

[30] Zob. R. Holden, *Inteligencja sukcesu*, Warszawa 2005.

Lipińska-Grobelny A., *Wielość ról a równowaga między życiem osobistym i zawodowym,* [w:] I. Janicka, M. Znajmiecka-Sikora, *Rodzina i kariera. Równoważenie czy konflikt ról?*, Wydaw. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2014.

Markowski D., *Młodzież jako kategoria struktury socjodemograficznej*, [w:] *Socjalizacja w kategoriach wieku społecznego. Dzieciństwo i młodość. Standaryzacja socjalizacji inkluzyjnej*, red. D. Sipińska, J. Modrzewski, A. Matysiak-Błaszczyk, PWSZ im. J. Amosa Komeńskiego, Leszno 2010.

Markowski D., *Wielkie struktury społeczne. Teorie-realia*, WSzSG, Tyczyn 2002.

Melosik Z., *Wychowanie obywatelskie. Nowoczesność, ponowoczesność (próba konfrontacji),* [w:] *Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne,* red. Z. Melosik, K. Przyszczypkowski, Edytor, Toruń–Poznań 1998.

Młodzież wobec (nie)gościnnej przyszłości, red. R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik, Wydaw. Naukowe DSWE, Wrocław 2005.

Modrzewski J., *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne*, Wydaw. Naukowe UAM, Poznań 2007.

Modrzewski J., *Społeczna konstrukcja i destrukcja dorosłości*, [w:] *Socjalizacja w kategoriach wieku społecznego. Dzieciństwo i młodość. Standaryzacja socjalizacji inkluzyjnej*, red. D. Sipińska, J. Modrzewski, A. Matysiak-Błaszczyk, PWSZ im. J.A. Komeńskiego, Leszno 2010.

Modrzewski J., *Z zagadnień socjopedagogiki szkoły wyższej*, [w:] *Pamięć i obecność społeczna*, red. W. Ambrozik, T. Frąckowiak, S. Wawryniuk, Prodruk, Poznań 1994.

Nikitorowicz J., *Dylematy tożsamościowe młodzieży z pogranicza wschodniej Polski, zachodniej Białorusi i Ukrainy*, „Pogranicze. Studia społeczne" 1999, t. 8, s. 215–230.

Pilch T., *Środowisko lokalne – struktura, funkcje, przemiany*, [w:] *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie,* red. I. Lepalczyk, T. Pilch, Żak, Warszawa 1995.

Remiszewska Z., *Kryzysy egzystencjalne młodzieży a edukacja szkolna*, Wydaw. Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2007.

Sęk H., Sommerfeld A., *Być dorosłym?!*, Centrum Doskonalenia Nauczycieli, Legnica 1990.

Słupska-Kwiatkowska K., *Egalitaryzacja szans kształcenia młodzieży jako problem społeczny III Rzeczpospolitej*, praca doktorska napisana pod kierunkiem T. Frąckowiaka, Poznań 2008.

Sosnowski A., *Wyznaczniki zmiany społecznej. Młodzież, lokalność, transformacja*, Wydaw. Naukowe US, Szczecin 2002.

Środowisko, młodzież, zdrowie. Pedagogiczne i psychologiczne wymiary zagrożeń życia i rozwoju młodzieży, red. J.A. Malinowski, A. Zandecki, Akapit, Toruń 2001.

Susułowska M., Nęcki Z., *Psychologiczna analiza przebiegu studiów wyższych*, PWN, Warszawa 1977.

Thieme J.K., *Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku*, Difin, Warszawa 2009.

Tillmann K.J., *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, przekł. G. Bluszcz, B. Miracki, PWN, Warszawa 1996.

Wincławski W., *Typowe środowiska współczesnej Polski*, PWN, Warszawa 1976

Zychowicz I., *Studenci Koszalina. Edukacja i socjalizacja,* Wydaw. Uczelniane Politechniki Koszalińskiej, Koszalin 2014.

Success in opinions of Koszalin University of Technology students

Abstract: The article deals with life success circumstances. It is a report from the research conducted among Pedagogy students about their perception of life success. This article concerns changes which occurred in the thinking of the XXI century students. Research report talks about the evolution of the system of values of young people. The article presents a preliminary analysis of concept of success of the students of pedagogy of the Technical University of Koszalin. The research involved 243 people in different ages, different territorial origin, with different cultural capital. It was assumed that the collage is culture-creating factor. It have influence on choosing patterns of cultural choices by students and it promotes formation of ideas, styles and tastes. Moreover it allows to create an individual biographical scenarios.

Keywords: Koszalin University of Technology, social participation, students, success

Słowa kluczowe: Politechnika Koszalińska, studenci, sukces, uczestnictwo społeczne jednostki

Ilona Zakowicz
Uniwersytet Wrocławski

Justyna Sochacka
Stowarzyszenie Akademia Rozwoju i Aktywności „ARA"

Grywalizacja – sposób wspomagania motywacji studentów do osiągania sukcesów edukacyjnych?

Learning is most effective, when it is fun.
Peter Kline, The Everyday Genius

Termin *sukces* wydaje się współcześnie niezwykle modny. Można nawet zaryzykować stwierdzeniem, że jest on nadużywany. Mówi się o sukcesie zawodowym, sukcesie edukacyjnym, sukcesie szkolnym, nastawieniu na sukces czy psychologii sukcesu. Zdaniem Grażyny Białopiotrowicz „słowo sukces to jedno z tych określeń, które w ostatnich latach elektryzuje wiele środowisk"[1]. Nie ma jednak jego jednej obowiązującej definicji. Według *Słownika języka polskiego PWN* sukces to „pomyślny wynik jakiegoś przedsięwzięcia, osiągnięcie zamierzonego celu; zdobycie sławy, majątku, wysokiej pozycji"[2]. W potocznym rozumieniu jest on najczęściej postrzegany jako tożsamy ze zdobyciem czegoś, osiągnięciem wybranego celu, zrealizowaniem zamierzeń. W opinii Iwony Majewskiej-Opiełki „sukces to działanie na najwyższym poziomie swoich możliwości, w kierunku własnych, w pełni uświadamianych celów, z zachowaniem kodeksu moralnego oraz równowagi pomiędzy wszystkimi obszarami życia"[3]. Zdaniem Geoffa Petty'ego, który rozpatruje go w kontekście edukacyjnym, jest on niczym „motor napędzający uczenie się. Nawet, jeśli wszystkie inne czynniki motywujące będą obecne, ale zabraknie tego – uczeń będzie miał poczucie, że zmierza donikąd"[4].

[1] G. Białopiotrowicz, *Sztuka aktywności, czyli jak zostać kobietą sukcesu*, Warszawa 2008, s. 11.

[2] *Sukces*, [w:] *Słownik języka polskiego PWN,* http://sjp.pwn.pl/sjp/sukces;2576536 [dostęp: 09.12.2014].

[3] I. Majewska-Opiełka, *Definicje sukcesu,* http://www.majewska-opielka.pl/definicja--sukcesu [dostęp: 10.12.2014].

[4] G. Petty, *Nowoczesne nauczanie. Praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*, Sopot 2003, s. 53.

Okazuje się zatem, że sukces może być różnorodnie interpretowany, jest terminem niezwykle pojemnym i trudnym do jednoznacznego zdefiniowania. Na potrzeby powyższego artykułu autorki posłużą się takim rozumieniem pojęcia sukcesu, który oscyluje wokół zagadnień związanych z edukacją i który sprowadza go do swoistego rodzaju „siły napędowej" różnego typu działań, a także – a może przede wszystkim – tych związanych z uczeniem się i nauczaniem.

Sukces, rozpatrywany w kontekście dokonujących się współcześnie zmian, wydaje się zjawiskiem ambiwalentnym, szczególnie wtedy, gdy w jego centrum lokuje się ludzi młodych, na przykład studentów. Ich sytuacja jest bowiem szczególna, a w wielu przypadkach także trudna. Tempo dokonujących się zmian, kryzysy, labilność rynku pracy, szybko zmieniające się trendy w obszarze zatrudnienia oraz niekorzystne rozwiązania prawno-administracyjne sprawiają, że młodzi ludzie odczuwają niepokój wynikający, między innymi, z braku bezpieczeństwa finansowego. Jednocześnie rozgoryczenie i wspomniane lęki potęguje fakt, że są oni zmuszeni do brania udziału w nieustannym wyścigu o pracę. Nasila to przekonanie, że zatrudnienie stało się w ostatnich latach wartością cenioną bardzo wysoko, a podejmowanie działań zwiększających na nie szansę stało się poniekąd celem samym w sobie. Warto nadmienić, że w XXI wieku praca zmieniła się w towar deficytowy (między innymi w Polsce). Jej wartość wzrosła, a wraz z nią spotęgowane zostały wysiłki podejmowane w celu jej zdobycia i utrzymania. Została ona w pewnym sensie uwznioślona, stała się synonimem sukcesu rozumianego jako sukces zawodowy. W konsekwencji wszelkiego rodzaju aktywności, będące jedynie środkiem do osiągnięcia tego celu – wśród nich edukacja, której przypisano rolę służebną wobec zatrudnienia – straciły na znaczeniu.

O dwuznaczności wpisanej w definicje sukcesu pisze Zbyszko Melosik, który wśród problemów, z jakimi mierzą się studenci, dostrzega „przymus sukcesu", zasadzający się na swoistym zacieraniu granic pomiędzy „chcę", „mogę" i „muszę", przekonaniu, że o wartości człowieka świadczy wielkość osiągniętego przez niego sukcesu. Społeczne wiadomości w środkach masowego przekazu głoszą, że „nie wolno być nieudacznikiem", „nie można się poddawać", „osiągnięcie sukcesu jest dostępne dla każdego".

Można przypuszczać, że to właśnie wszechobecne stwierdzenia tego typu mogą implikować przekonania absolwentów studiów wyższych, sprzyjające postrzeganiu życia jako rodzaju drabiny, po szczeblach której należy się wspinać, a rówieśników i innych uczestników wyścigu jako konkurentów[5]. W kontekście tak pojmowanego kultu sukcesu zarówno studenci, jak i wykładowcy stają się swoistymi zakładnikami rynku pracy. Co więcej, w konsekwencji nadmiernie rozbudowanych oczekiwań pracodawców często okazuje się, że są oni bezradni.

[5] Z. Melosik, *Młodzież a przemiany kultury współczesnej,* [w:] *Młodzież wobec (nie) gościnnej przyszłości*, red. R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik, Wrocław 2005, s. 26.

W tym miejscu należy nadmienić, że dążenie do osiągnięcia szeroko rozumianego sukcesu nie powinno być postrzegane jako działanie negatywne. Sukces to wyraz odpowiedzialności, zdolności do podejmowania decyzji, umiejętności samodzielnego myślenia, eksperymentowania, dostrzegania nowych możliwości, otwartości na zmiany. Problematyczne jest jednak sytuowanie sukcesu wyłącznie w kontekście oczekiwań rynku pracy. Ten rządzi się bowiem innymi prawami, z założenia ukierunkowany jest na inne cele niż uniwersytet, który stoi, i powinien stać, na straży wartości nauki postrzeganej jako wartość sama w sobie.

Próba dostosowania się studentów do wspólnej „matrycy sukcesu", uleganie jego przymusowi podyktowanemu wymaganiami rynku pracy, kultywowanie idei sukcesu zawodowego jako wartości cenionej wyżej niż edukacja i rozwój nie wydają się kierunkiem korzystnym ani dla studentów, ani uniwersytetu. Tym samym coraz istotniejsze staje się „odczarowanie" sukcesu rozumianego jednowymiarowo, a jednocześnie zwrócenie uwagi na jego znaczenie w kontekście edukacyjnym.

Zmiany w sposobie postrzegania sukcesu i sytuowanie go po stronie rynku pracy przyczyniają się do wielu niekorzystnych modyfikacji w obszarze kształcenia na poziomie wyższym. Wśród nich, jak zauważa Zbyszko Melosik, wymienić należy między innymi zmianę oczekiwań studentów wobec nauczycieli akademickich:

> O ile kiedyś pragnęli oni otrzymać wiedzę i prawdę o życiu lub nawet wszechświecie, dziś poszukują wiedzy szczegółowej i przydatnej w konkretnych okolicznościach zawodowych. Są w większym stopniu zorientowani na kwalifikacje i umiejętności niż na wiedzę, w większym stopniu na praktykę niż na teorię"[6]. Innym, nie mniej istotnym, aspektem wspominanych przekształceń jest „ekspansja zorientowanego na produkowanie kredencjałów systemu szkół wyższych", która „doprowadziła do rezygnacji z rozwijania kultury intelektualnej uczniów na rzecz krótkoterminowych celów i zadań[7].

Poszukując panaceum na przedstawione powyżej problemy uniwersytetu, warto zwrócić uwagę na działania, których celem jest zmiana optyki postrzegania sukcesu – osłabienie dominującej perspektywy percypowania go tylko w kontekście kariery zawodowej na rzecz promowania roli i znaczenia sukcesu edukacyjnego. Wiąże się to ze zmianą optyki i przeniesieniem punktu ciężkości z orientacji rynkowej i dostrzegania studentów tylko w roli przyszłych pracowników na taką, która promuje „człowieka uniwersytetu". Pod tym określeniem bowiem skrywa się istota studiowania, która wyrażona została między innymi przez Agnieszkę Lekką-Kowalik, według której zadaniem studenta jest „poszukiwanie pełnego rozumienia porządku rzeczy, a nie jedynie wiedzy specjalistycznej". Warto bowiem pamiętać, że „zadaniem uniwersytetu nie jest po prostu

[6] Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskurs wolności, wiedzy i władzy*, Poznań 2002, s. 106.

[7] Tamże, 31.

kształcenie specjalistów, ale twórczych intelektualistów"[8]. W podobnym tonie wyraża swoje przekonania Tadeusz Czeżowski, przekonując, że „student uniwersytetu jest podobny do samouka pod wieloma względami i tyle tylko będzie posiadał wiedzy, ile sam zdobędzie. Uniwersytet nadaje mu kierunek, nie jest jednak przystosowany, jak szkoła średnia, do ciągłej kontroli postępów"[9].

Starając się odpowiadać na aktualne potrzeby i oczekiwania, które podyktowane są w głównej mierze wymaganiami rynku pracy, uniwersytet stale się zmienia. Owa zmiana, choć stymulowana jest oczekiwaniami samych studentów, stanowi jednocześnie podstawę coraz szerszej jego krytyki. To swoiste rozdwojenie jest jednym z większych paradoksów, z jakimi mierzy się ta instytucja w XXI wieku. Z jednej strony bowiem zarzuca się jej skostniałą strukturę, z drugiej zaś – nadmierne uleganie oczekiwaniom rynku pracy i zmierzanie w kierunku idei uniwersytetu-supermarketu. Tymczasem współczesny uniwersytet bardziej niż krytyki, czy tak powszechnych katastroficznych prognoz, potrzebuje propozycji zmian, ciekawych alternatyw i wskazówek. Starając się sprostać temu wyzwaniu, autorki artykułu postanowiły poddać refleksji interesującą alternatywę w zakresie metod nauczania. Jest nią grywalizacja w edukacji, ciesząca się w Polsce coraz większym zainteresowaniem. Warto nadmienić, że gamifikacja[10] nie jest zjawiskiem nowym, jednak pomimo że w Europie cieszy się od lat dużym zainteresowaniem, w Polsce nadal traktowana jest jako swoiste *novum*.

Należy podkreślić, że choć nie brakuje entuzjastów propagowania innowacji w edukacji (w tym grywalizacji) na poziomie wyższym, często pojawiają się liczne zarzuty dotyczące kondycji uniwersytetu. Przede wszystkim podnoszone są zastrzeżenia dotyczące niedostosowania metod kształcenia do wymagań studentów i rynku pracy. Innym, równie istotnym, elementem owego krytycznego dyskursu jest przekonanie studentów (szczególnie kierunków humanistycznych i społecznych), że w kształceniu uniwersyteckim dominuje przewaga teorii nad praktyką, wiedzy ogólnej nad specjalistyczną, metod kształcenia koncentrujących się na nauczycielu i wykładowcy niż na uczniu. Czy powyższe zarzuty są słuszne? Generalizacja w tym miejscu jest raczej nieuzasadniona, a nawet krzywdząca. Zdaniem Jacques'a Delorsa „edukacja jest niejako zobowiązana do dostarczania mapy złożonego i wiecznie niespokojnego świata i busoli umożliwiającej po nim żeglugę"[11]. Jej zadaniem jest więc dostrzeganie dokonujących się zmian, ich wskazywanie, objaśnianie, a w konsekwencji także wyposażanie uczniów w narzędzia niezbędne do funkcjonowania w dynamicznej i nieprzewidywalnej rzeczywistości. W przypadku studentów, którzy po zakończeniu studiów – a coraz częściej także

[8] A. Lekka-Kowalik, *Uniwersytet jako firma usługowa – szansa czy klęska?,* „Ethos" 2009, nr 1/2 (85/86), s. 59.

[9] T. Czeżowski, *O uniwersytecie i studiach uniwersyteckich*, Toruń 1946, s. 28.

[10] Gamifikacja, grywalizacja i gryfikacja to synonimy określające to samo zjawisko.

[11] J. Delorsa, *Edukacja, jest w niej ukryty skarb*, Warszawa 1998, s. 85.

w ich trakcie – przyjmują nowe dla nich role (stażysty, pracownika, asystenta), spektrum nowych doświadczeń wydaje się bardzo duże. Podejmując refleksję nad możliwymi innowacjami w edukacji, które mogłyby wpłynąć na podniesienie poziomu motywacji studentów do osiągania sukcesów edukacyjnych, należy wziąć pod uwagę całe spektrum zaleceń, na jakich opiera się kształcenie dorosłych.

Zdaniem Eduarda C. Lindmana, który „położył fundamenty pod usystematyzowaną teorie uczenia się dorosłych"[12], analizując specyfikę tego typu edukacji należy wziąć pod uwagę przekonanie, że dorośli odczuwają motywację do uczenia się, gdy mają zainteresowania i potrzeby, które nauka może zaspokoić[13]. Oznacza to, zdaniem Malcolma Knowlesa, Elwooda Holtona III i Richarda Swansona, że to właśnie potrzeby i zainteresowania stanowią „odpowiedni punkt wyjścia do organizowania działań związanych z uczeniem się dorosłych"[14]. Powołując się na kluczowe przesłanki Lindmana (twórcę fundamentów teorii uczenia się dorosłych), Knowles, Holton i Swanson przywołują założenia, które należy mieć na uwadze, gdy podejmuje się refleksje nad uczącymi się dorosłymi. Po pierwsze, „orientacja dorosłych na uczenie się koncentruje się na życiu, dlatego też odpowiednimi jednostkami dla organizowania uczenia się dorosłych są sytuacje życiowe"[15] – uczenie się z życia. Po drugie, „doświadczenie jest najbogatszym źródłem uczenia się dorosłych"[16] – uczenie się z doświadczenia. Po trzecie, „dorośli mają głęboką potrzebę kierowania sobą, zatem rolą nauczyciela jest raczej angażowanie się w proces wzajemnych dociekań ze swoimi uczniami aniżeli przekazywanie im swojej wiedzy i ocenianie ich"[17] – samodzielność dorosłego uczącego się, rola nauczyciela sprowadzona do pozycji towarzysza, współuczestnika procesu edukacyjnego. W edukacji dorosłych uwzględnić należy także indywidualne różnice między uczącymi się, które pogłębiają się wraz z wiekiem. Po czwarte, edukacja dorosłych musi być „optymalnie skrojona pod względem różnic w stylach, czasie, miejscu i tempie uczenia się"[18] – uwzględnianie różnic.

By wyjść powyższym oczekiwaniom naprzeciw, projektowane są innowacyjne metody nauczania dorosłych, których celem jest stworzenie warunków zgodnych z oczekiwaniami, potrzebami i ograniczeniami dorosłych uczących się. Ma to tym większe znaczenie, iż wzbudzenie zainteresowania wśród studentów bywa zadaniem niełatwym, podobnie jak utrzymanie ich wysokiej motywacji podczas zajęć, szczególnie wtedy, gdy nie mają one związku z praktyką.

[12] M.S. Knowles, E.F. Holton III i R.A. Swanson, *Edukacja dorosłych*, Warszawa 2009, s. 44.
[13] Zob. E.C. Lindman, *The meaning of adult education*, New York 1926.
[14] M.S. Knowles, E.F. Holton III, R.A. Swanson, dz. cyt., s. 46.
[15] Tamże.
[16] Tamże.
[17] Tamże.
[18] Tamże.

Jak zatem należałoby wspomagać motywację studentów do osiągania sukcesów edukacyjnych? Zdaniem Petty'ego, aby osiągnąć zamierzone efekty edukacyjne, nauczyciel powinien wziąć pod uwagę następujące zalecenia:

- okazuj zainteresowanie i entuzjazm,
- koncentruj się na tym, co jest ciekawe – na pytaniach, a nie na przekazywaniu faktów,
- pokaż, że to czego uczysz jest ważne w codziennym życiu, przynieś prawdziwe przedmioty, pokaż film wideo, zaproś gości,
- wykorzystaj pomysłowość uczniów i naturalną chęć wyrażania siebie,
- zadbaj o to, aby uczniowie byli aktywni,
- regularnie zmieniaj uczniom zajęcie,
- przydzielaj zaskakujące nowe zadania,
- korzystaj z rywalizacji,
- powiąż nauczanie treści z życiem uczniów,
- pokaż, co w omawianym temacie jest interesujące.

Analizując powyższe wskazówki, należy zauważyć, że Petty odwołuje się w nich zarówno do formy, jak i treści, zajęć. Koncentruje się z jednej strony na łączeniu teorii z praktyką (doświadczenia z wiedzą zdobytą podczas zajęć szkolnych i akademickich), z drugiej natomiast na stosowaniu zróżnicowanych form organizacji zajęć, przekazywania wiedzy od przełamujących czy też uzupełniających, po model klasowo-lekcyjny. Warto zaznaczyć, że autor publikacji *Nowoczesne nauczanie* dostrzega także potencjał edukacyjny w rywalizacji, odwoływaniu się do efektu nowości, możliwości zastosowania zdobytej wiedzy w życiu codziennym, a także kreatywności i innowacyjności. Wszystkie te elementy wpływają na pobudzanie motywacji wśród uczestników procesu edukacyjnego, który ma kluczowe znaczenie dla efektów kształcenia, a w konsekwencji kreowania sukcesu.

W opinii wspomnianego powyżej Petty'ego „niektórym nauczycielom wydaje się, że motywacja jest celem samym w sobie, tymczasem jej wpływ na wyniki nauczania bierze się stąd, że sprzyja ona koncentracji na zadaniach dydaktycznych, wysiłkowi intelektualnemu i wytrwałości w obliczu przeciwności"[19]. Philip Zimbardo, Robert Johnson i Vivian McCann podkreślają, że motywacja „jest ogólnym określeniem wszystkich procesów zaangażowanych w inicjowanie, ukierunkowanie i utrzymanie fizycznych i psychicznych aktywności"[20], jednakże „nie ma jednej teorii wyjaśniającej wszystkie rodzaje motywacji, ponieważ każda charakteryzuje się specyficzną mieszanką wpływów biologicznych, umysłowych,

[19] G. Petty, dz. cyt., s. 61.

[20] P. Zimbardo, R.L. Johnson, V. McCann, *Psychologia. Kluczowe koncepcje*, t. 2, Warszawa 2010, s. 60.

behawioralnych i społeczno-kulturowych”[21]. Skuteczne w motywowaniu studentów, zdaniem autorów, mogą być nagrody, pod warunkiem jednak, że „nie są dawane ryczałtowo, ale za dobrze wykonaną pracę”[22]. Wprawdzie w przypadku edukacji osób dorosłych motywacja wewnętrzna jest nadrzędna w stosunku do zewnętrznej, ta druga jednak nie traci zupełnie na znaczeniu. Przeciwnie – w przypadku kształcenia akademickiego już same oceny stanowią istotny bodziec motywacyjny[23].

Mając na uwadze powyższe, autorki artykułu postanowiły zastanowić się nad różnymi sposobami wspomagania motywacji studentów do osiągania sukcesów edukacyjnych. W konsekwencji tych poszukiwań dostrzegły potencjał edukacyjny w grywalizacji, która może stanowić zbiór atrakcyjnych działań i tym samym z powodzeniem może być stosowana w edukacji dorosłych.

Podejmując próbę wyjaśnienia terminu *grywalizacja*, należy w pierwszej kolejności przybliżyć, czym jest zabawa i gra, które często bywają stosowane zamiennie. Zdaniem Wincentego Okonia:

> W bardziej globalnym znaczeniu zabawa jest […] działaniem wykonywanym dla własnej przyjemności, a opartym na udziale wyobraźni, tworzącej nową rzeczywistość. Choć działaniem tym rządzą reguły, których treść pochodzi głównie z życia społecznego, ma ono charakter twórczy i prowadzi do samodzielnego poznawania i przekształcania rzeczywistości[24].

Co więcej, „każda gra jest zabawą, gdyż jest nosicielem wszystkich […] cech zabawy, lecz nie każda zabawa jest grą”[25]. Niemniej jednak zarówno zabawa, jak i gra, „to działania wykonywane dla przyjemności, którą na ogół sprawiają”[26]. Innym interesującym spostrzeżeniem, zawartym w publikacji *Zabawa a rzeczywistość*, jest stwierdzenie, że „w atmosferze zabawy nawet te czynności, które poza zabawą mogłyby być przykre, nabierają znaczenia czynności pożądanych”[27]. Warto także zauważyć, iż „zabawy i gry to działania czerpiące swą treść z życia społecznego. To właśnie *pierwsza* rzeczywistość dostarcza materiału i wzorców dla działalności zabawowej”[28].

Zarówno zabawy, jak i gry, mają charakter twórczy, stwarzają przestrzeń do kreatywnych działań, mogą przyczyniać się więc do wzrostu zaangażowania i motywacji. Okoń zauważa, że „zabawa i gra zapewniają większą koncentrację

[21] Tamże, s. 73.

[22] Tamże, s. 71.

[23] Wysoka średnia ocen pozwala studentom otrzymać stypendia, średnia ocen decyduje o ostatecznej, która widnieje na dyplomie, jest także warunkiem podjęcia studiów na wyższym poziomie.

[24] W. Okoń, *Zabawa a rzeczywistość*, Warszawa 1987, s. 44.

[25] Tamże, s. 160.

[26] Tamże, s. 35.

[27] Tamże.

[28] Tamże, s. 38.

uwagi, niż inne zajęcia, tym samym sprzyjając bardziej intensywnemu uczeniu się, które – ze swej strony – sprzyja rozwojowi twórczości […]. Nowość i intensywność doznań zabawowych sprzyja wzrostowi ciekawości, a ciekawość jest warunkiem wszelkiego badania"[29]. Wśród istotnych cech zabawy, na które zwrócili uwagę inni badacze, a które przywołał w swojej publikacji Okoń, są także: spontaniczne działania, własna motywacja, aktywny udział uczuć, przekształcanie rzeczywistości, bezcelowość i wolność, wewnętrzna nieskończoność, ułuda jako unoszenie się ponad lub poza rzeczywistością, wieloznaczność, wewnętrzna jednolitość, nastawienie na bezpośrednią teraźniejszość, swoboda w wyborze celu, ośrodek aktywności, to jest szukanie zmiany napięcia i rozluźnienia, czynna konfrontacja z jakąś częścią realnego świata, niezróżnicowana struktura celu i bezpośrednia perspektywa czasowa, niby-rzeczywistość[30].

Autorem charakterystyki zabawy, która wydaje się pełniejsza niż wyżej przedstawione, jest Roger Caillois. Zwrócił on uwagę nie na cechy zabawy, lecz na charakter czynności w nich wykonywanych. Jego zdaniem są one:

- dobrowolne – nie wynikają z obowiązku lub przymusu. Jeśli grający jest do nich przymuszany, tracą one swój walor rozrywki i przyjemności;
- wyodrębnione – zamknięte w określonych granicach czasowo-przestrzennych;
- zawierające element niepewności – ani przebieg, ani wynik gry bądź zabawy nie mogą być z góry ustalone lub wiadome. Gra powinna stwarzać szansę na rozwój kreatywności i wzbudzać ciekawość;
- bezproduktywne – ani gra, ani zabawa nie prowadzą do tworzenia dóbr;
- ujęte w normy – poddane konwencjom zawieszającym zwykłe prawa;
- fikcyjne – towarzyszy im poczucie przebywania w innej rzeczywistości, oderwania od codzienności[31].

Życie społeczne, zdaniem Johana Huizingi, „wyposażone jest w ponadbiologiczne formy, użyczające mu wyższej wartości w postaci zabaw lub gier. W nich właśnie społeczeństwo wyraża swoje poglądy na świat i życie"[32]. Sama zabawa jest natomiast:

> dobrowolną czynnością lub zajęciem, dokonywanym w pewnych ustalonych granicach czasu i przestrzeni według dobrowolnie przyjętych, lecz bezwarunkowo obowiązujących reguł, jest celem sama w sobie, towarzyszy jej zaś uczucie napięcia, radości i świadomości *odmienności* od *zwyczajnego życia*[33].

[29] Tamże, s. 41–42.
[30] Tamże, s. 33–34.
[31] R. Caillois, *Żywioł i ład*, Warszawa 1973, s. 306.
[32] J. Huizinga, *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, Warszawa 1985, s. 73.
[33] Tamże, s. 48–49.

Mając na uwadze powyższe stwierdzenia, warto zastanowić się nad specyfiką wykorzystywania gier w edukacji dorosłych, różni się ona bowiem od tej, jaką zwykło się wykorzystywać w edukacji dzieci.

Okoń, pisząc o zabawach i grach wieku dojrzałego, stwierdza, że mówiąc o nich w odniesieniu do osób dorosłych, możemy dostrzec, że „zabawy tego wielkiego okresu, sięgają aż do późnej starości"[34]. Mimo to, porównując poziom zainteresowania naukowców zabawami czy grami dzieci i tymi wykorzystywanymi w edukacji dorosłych (oraz w czasie wolnym), można zauważyć, że te drugie nie wzbudzały dotąd dużego zainteresowania[35]. Okoń zaznacza, że ta zauważalna dysproporcja pomiędzy liczbą publikacji z zakresu zabaw i gier w wieku przedszkolnym i szkolnym a w wieku dorosłości nie jest przypadkowa:

> Tłumaczyć ją można tym, że w życiu człowieka dorosłego wyżej ceni się inne formy działalności, jak pracę, działalność społeczną i ewentualnie uczenie się, lecz nie zabawę. Zabawa, owszem, budzi zainteresowanie, lecz głownie jako składnik tzw. wolnego czasu[36].

Przyczyną takiego stanu rzeczy jest fakt, iż aby osoba dorosła mogła stać się uczestnikiem gry lub zabawy, „musi oderwać się od codziennej rzeczywistości i przejść do rzeczywistości zabawowej za własną, wewnętrzną zgodą"[37]. Zdaniem Jamesa E. Combsa:

> Wydaje się niewątpliwe, że jako typ zachowania szczególnie sprzyjający uczeniu się, zabawa ma istotne konsekwencje społeczne. Niewykluczone wręcz, że przyjemna nauka przez zabawę daje na dłuższą metę lepsze efekty niż uczenie się przez pracę. Dlaczego tak jest? Ponieważ, jak sądzimy, zabawa jest przyjemniejsza. Łatwiej chłoniemy znaczenia i interpretacje zrodzone w sprawiającej przyjemność grze i zabawie[38].

Co więcej, zabawa zachęca nas „do działalności o charakterze estetycznym i ekspresyjnym. Poważny świat wysiłku nie ma w sobie nic czarodziejskiego i często przynosi rozczarowania, zaś alternatywny, nierealny świat iluzyjnej zabawy w magicznym kręgu *homo ludens* otwiera przed nami możliwość wkroczenia w świat *na niby*"[39].

> Analizując potencjał edukacyjny gier i zabaw, nie sposób nie wspomnieć o dynamicznie rozwijającej się kulturze gier komputerowych, ponieważ to one – a coraz częściej także mechanizmy nimi rządzące – bywają wykorzystywane w działaniach edukacyjnych[40]. Jon Dovey oraz Helen Kennedy zauważają, że

[34] W. Okoń, dz. cyt., s. 325.

[35] Wśród badaczy, którzy zajmowali się zabawami wieku dojrzałego, wymienić należy m.in. Johana Huizinga, Rogera Cailloisa, Erica Berne'a.

[36] W. Okoń, dz. cyt., s. 325.

[37] Tamże, s. 328.

[38] J.E. Combs, *Świat zabaw. Narodziny nowego wieku ludycznego*, Warszawa 2011, s. 20.

[39] Tamże, s. 24–25.

[40] Wśród przykładów takich działań warto wymienić przede wszystkim te związane

> ogromnie ważne w graniu w gry komputerowe jest *dekodowanie*, czyli uczenie się. Gra wymaga rozszyfrowania swojej struktury lub systemu (poziomów, architektury, sposobu zdobywania punktów, następowania po sobie zdarzeń, akcji oraz interakcji bohaterów niezależnych)[41].

Powyższą wypowiedź wzmacnia opinia Eugene'a Provenza, który stwierdził, że gry wideo są „ściśle rzecz biorąc, maszynami do uczenia, które zaznajamiają gracza […] ze swoimi zasadami […] w trakcie rozgrywki"[42]. Czy warto zatem wprowadzać gry w obszar edukacji dorosłych? Zdaniem autorek artykułu – tak, tym bardziej że, jak dostrzega Stuart Moulthrop:

> Doszliśmy do rozstaju dróg. Dalej ścieżka rozwidla się, tradycyjne narracyjne rozważania idą we własnym kierunku, a druga odnoga coraz bardziej się od nich oddala. Nie mamy jeszcze dobrej nazwy dla tej drugiej drogi, choć możemy z nią łączyć pewne pojęcia: zabawa, symulacja i – bardziej ogólnie – gra[43].

Zdaniem Pawła Tkaczyka, propagatora grywalizacji w Polsce, podstawowym problem współczesnego systemu edukacji jest liniowość, zasadzająca się na przekonaniu, że istnieje tylko jedna prawidłowa odpowiedź i prowadzi do niej najczęściej tylko jedna słuszna droga. Tym samym, jak twierdzi autor książki *Grywalizacja. Jak zastosować mechanizmy gier w działaniach marketingowych,* za sprawą podawania gotowych rozwiązań, przy jednoczesnym zmniejszaniu okazji do samodzielnego, spontanicznego odkrywania wiedzy, odbiera się osobom uczącym się, studentom, możliwość kreatywnego i twórczego poszukiwania rozwiązań[44]. Szansą na poprawę przedstawionej powyżej sytuacji może być grywalizacja, która stwarza okazję do pobudzenia oraz utrzymywania wysokiego zaangażowania studentów, mobilizującego ich do samodzielnego poszerzania wiedzy. Założeniem grywalizacji jest bowiem „ukierunkowanie działań jej uczestników na określony cel, zgodny z oczekiwaniami autora projektu i ich mobilizacji do podjęcia stosownych działań, nawet jeśli są one uważane za nudne lub rutynowe"[45]. W konsekwencji sprawia ona, że cele nakreślone przez autora projektu „przestają być nudne, monotonne i powtarzalne, stając się pasjonującą i motywującą rozgrywką, w której aż chce się uczestniczyć"[46].

---

z nauką języka obcego, np. Duolingo.

[41] J. Dovey, H.W. Kennedy, *Kultura gier komputerowy*ch, Kraków 2011, s. 9

[42] E.F. Provenzo, *Video Kids. Making Sense of Nintendo*, Cambridge–London 1991, s. 34.

[43] S. Moulthrop, *From Work to Play. Molecular Culture In the Tome of Deadly Games,* [w:] *First person. New media as story, performance and game*, red. N. Wardrip-Fruin, P. Harrigan, Cambridge–London 2004, s. 58.

[44] P. Tkaczyk, *Grywalizacja. Jak zastosować mechanizmy gier w działaniach marketingowych*, Gliwice 2012, s. 100.

[45] Tamże.

[46] *Czym jest Gamification?,* http://gamification-po-polsku.pl/czym-jest-gamification [dostęp: 12.12.2014].

Zdaniem Gabe'a Zichermanna oraz Christophera Cunninghama „grywalizacja (ang. *gamification*) to być może nowy termin, ale sam pomysł zastosowania mechaniki gier do rozwiązywania problemów i angażowania uczestników nie jest nowy"[47]. Czym jest grywalizacja? Portal grywalizacja24.pl podaje:

> Grywalizacja lub gryfikacja, lub gamifikacja to świadome i celowe wykorzystanie mechanizmów stosowanych przy projektowaniu gier w celu aktywizowania, motywowania i lojalizowania wybranej grupy uczestników. Grywalizacja wykorzystywana jest jako wsparcie dla rozwiązania realnych problemów w rzeczywistym świecie, poprze zmianę zachowań, przyzwyczajeń, nastawień, nastrojów, czy też obiektywizację procesów. Grywalizacja nie jest przy tym grą, choć bywa niekiedy niesłusznie tak traktowana. Pozwala ona podmiotowi lub osobie korzystającej z jej rozwiązań na skuteczne osiągnięcie realizowanego przez nią celu[48].

Gry – a uszczegóławiając, mechanizmy wykorzystywane w grach – wprowadzone do działań edukacyjnych, mogą przyczyniać się do stymulowania kreatywności, samozaparcia, systematyczności, co zdaje się potwierdzać Mikołaj Sobociński:

> zaimplementowanie grywalizacji, lub chociażby jej elementów, do procesu nauczania może przyczynić się do wydobycia niewyczerpalnych […] pokładów wewnętrznej motywacji oraz gotowości do znacznych wyrzeczeń, które są na co dzień obserwowane wśród graczy, a których często brakuje w systemie edukacji[49].

W podobnym tonie wypowiada się Tkaczyk, twierdząc, że podobnie jak gry, które „nagradzają eksplorację, przyjemność z odkrywania nowego świata, a zaangażowanie budują poprzez danie graczom autonomii"[50], tak edukacja powinna umożliwić zgłębianie wiedzy poprzez indywidualne odkrywanie jej elementów. W tym kontekście warto zaznaczyć, że wprowadzenie grywalizacji do nauczania może przyczynić się do wywołania tak zwanego „pilnego optymizmu"[51]:

> Gry uczą ich [osoby uczące się], że w wirtualnym świecie zawsze jest coś do zrobienia, że warto spróbować czegoś nowego, a co najważniejsze, że to zadanie nie przekracza ich – graczy – możliwości. To gry, a nie szkoła, uczą dziś nagradzania za wysiłek, nie karząc przy tym za porażkę. Pozwolenie na pomyłki to jeden z najbardziej angażujących mechanizmów, jakie mają współczesne gry[52].

---

[47] G. Zichermann, Ch. Cunningham, *Grywalizacja. Mechanika gry na stronach WWW i w aplikacjach mobilnych,* Gliwice 2012.

[48] Grywalizacja, Grywalizacja24.pl. Pierwszy polski portal o grywalizacji biznesowej, http://grywalizacja24.pl/grywalizacja [dostęp: 14.12.2014].

[49] M. Sobociński, *Grywalizacja w praktyce: reguły, problemy, zalety i technologia. Wstępna analiza rocznych kursów przeprowadzonych na UKW*, http://repozytorium.ukw.edu.pl/handle/item/199 [dostęp: 01.12.2014].

[50] Tamże, s. 106.

[51] Określenie wprowadzone przez dra McGonigala.

[52] P. Tkaczyk, dz. cyt., s. 105.

Co więcej, „wstrzykiwanie frajdy w czynności, które do tej pory frajdy nie sprawiały”[53] oraz „świadome i celowe zastosowanie mechanizmów i technik wykorzystywanych podczas projektowania gier”[54], sprzyja zwiększaniu zaangażowania, lojalności, modyfikowaniu zachowań i przyzwyczajeń ludzi. Aby jednak w pełni wykorzystać potencjał grywalizacji – jak sugerują Zichermann i Cunningham – „trzeba zacząć tworzyć struktury nagradzania i pozytywnego wzmacniania oraz subtelne pętle zwrotne w połączeniu z mechaniką, takie jak punkty, odznaki, poziomy, wyzwania i listy najlepszych graczy”[55]. To właśnie te elementy sprzyjają kreowaniu motywacji, która zdaje się być kluczowa w osiąganiu szeroko rozumianego sukcesu, również edukacyjnego. Warto zaznaczyć, że „pętla wyzwanie – osiągnięcie–nagroda [będące podstawą funkcjonowania gier] zwiększa produkcję dopaminy w mózgu, co zapewnia sporą chęć do gry”[56], a w konsekwencji skupienie nawet na rutynowych i powtarzalnych czynnościach. W przypadku kształcenia na poziomie wyższym, rozbudzenie takiego zaangażowania może bezpośrednio przyczynić się do kreowania pozytywnego klimatu do osiągania sukcesu. Zdaniem Janusza Lisa, system edukacji wykorzystujący elementy grywalizacji można porównać do podróży, „w trakcie której każdy uczeń rozpoczyna swoją drogę w tym samym miejscu, lecz tylko od jego decyzji zależy, gdzie ją skończy[57]”. Gamifikacja stwarza zatem szansę lepszego dostosowania przekazywanych informacji do indywidualnych preferencji, zainteresowań studentów, a w konsekwencji przyczynia się do rozwoju poprzez spersonalizowanie aktywności i ich rodzaju do osobistych preferencji oraz stylu uczenia się.

Pomimo że wprowadzenie elementów grywalizacji do działań edukacyjnych nie jest uniwersalnym panaceum na problemy współczesnego systemu edukacji na poziomie wyższym, to jednak autorki artykułu dostrzegają w zgrywalizowanych działaniach szanse na wzbogacenie metod nauczania. Poszukiwanie nowych form przekazywania wiedzy, szczególnie takich, które wpisują się w koncepcję społeczeństwa sieciowego, wykorzystując nowoczesne technologie i sprzyjając koncentracji uwagi oraz działań na ściśle określonym celu, wydaje się nieodzownym działaniem w poszukiwaniu rozwiązań przystających do nowej rzeczywistości.

Konkludując, jak wynika z literatury i obserwacji autorek, mechanika znana dotychczas z gier, może doskonale sprawdzać się w kreowaniu motywacji

[53] P. Tkaczyk, *Kiedy grywalizacja nie zadziała?,* http://pl.paweltkaczyk.com/kiedy-grywalizacja-nie-zadziala [dostęp: 16.12.2014].

[54] Definicje, Grywalizacja24.pl. Pierwszy polski portal o grywalizacji biznesowej, http://grywalizacja24.pl/definicje [dostęp: 15.12.2014].

[55] G. Zichermann, Ch. Cunningham, dz. cyt., s. 7.

[56] Tamże, s. 18.

[57] J. Lis, *Grywalizacja w edukacji, jak sprawić by nauka była przyjemnością*, http://gamification-po-polsku.pl/grywalizacja-w-edukacji-jak-sprawic-by-nauka-byla-przyjemnoscia [dostęp: 14.11.2014].

i zaangażowania, które są niezbędne w osiąganiu sukcesu edukacyjnego. Przede wszystkim dlatego, iż uatrakcyjnienie form przekazu wiedzy, oceny, a przede wszystkim nieszablonowości w sposobie kształtowania zainteresowania rozwojem i wiedzą, tworzą nowe pokłady możliwości.

Bibliografia

Białopiotrowicz G., *Sztuka aktywności, czyli jak zostać kobietą sukcesu*, Poltex, Warszawa 2008.

Caillois R., *Żywioł i ład*, PIW, Warszawa 1973.

Combs J.E., *Świat zabaw. Narodziny nowego wieku ludycznego*, Wydaw. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2011.

Czeżowski T., *O uniwersytecie i studiach uniwersyteckich*, Księgarnia Naukowa T. Szczęsny i S-ka, Toruń 1946.

Czym jest Gamification?, http://gamification-po-polsku.pl/czym-jest-gamification [dostęp: 12.12.2014].

Definicje, Grywalizacja24.pl. Pierwszy polski portal o grywalizacji biznesowej, http://grywalizacja24.pl/definicje [dostęp: 15.12.2014].

Delors J., *Edukacja, jest w niej ukryty skarb*, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Wydawnictwa UNESCO, Warszawa 1998.

Dovey J., Kennedy H.W., *Kultura gier komputerowy*ch, Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.

Grywalizacja, Grywalizacja24.pl. Pierwszy polski portal o grywalizacji biznesowej, http://grywalizacja24.pl/grywalizacja [dostęp: 14.12.2014].

Huizinga J., *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, Czytelnik, Warszawa 1985.

Kline P., *The Everyday Genius*, Great Ocean Publisher Inc., New York 1998.

Knowles M.S., Holton III E.F., Swanson R.A., *Edukacja dorosłych*, przekł. M. Habura, R. Ligus, A. Nizińska, PWN, Warszawa 2009.

Lekka-Kowalik A., *Uniwersytet jako firma usługowa – szansa czy klęska?,* „Ethos" 2009, t. 22, nr 1/2 (85/86), s. 52–69.

Lis J., *Grywalizacja w edukacji, jak sprawić by nauka była przyjemnością*, http://gamification-po-polsku.pl/grywalizacja-w-edukacji-jak-sprawic-by-nauka-byla-przyjemnoscia [dostęp: 14.11.2014].

Majewska-Opiełka I., *Definicje sukcesu,* http://www.majewska-opielka.pl/definicja-sukcesu [dostęp: 10.12.2014].

Melosik Z., *Młodzież a przemiany kultury współczesnej,* [w:] *Młodzież wobec (nie)gościnnej przyszłości*, red. R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik, Wydaw. Naukowe DSWE, Wrocław 2005.

Melosik Z., *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskurs wolności, wiedzy i władzy*, Wolumin, Poznań 2002.

Moulthrop S., *From Work to Play. Molecular Culture In the Tome of Deadly Games,* [w:] *First person: New media as story, performance and game*, red. N. Wardrip-Fruin, P. Harrigan, MIT Press, Cambridge–London 2004.

Okoń W., *Zabawa a rzeczywistość*, WSiP, Warszawa 1987.

Petty G., *Nowoczesne nauczanie. Praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*, przekł. J. Bartosik, GWP, Sopot 2003.

Provenzo E.F., *Video Kids. Making Sense of Nintendo*, Harvard University Press, Cambridge-London 1991.
Sobociński M., *Grywalizacja w praktyce: reguły, problemy, zalety i technologia. Wstępna analiza rocznych kursów przeprowadzonych na UKW*, http://repozytorium.ukw.edu.pl/handle/item/199 [dostęp: 01.12.2014].
Sukces, [w:] *Słownik języka polskiego PWN,* http://sjp.pwn.pl/sjp/sukces;2576536 [dostęp: 09.12.2014].
Tkaczyk P., *Grywalizacja. Jak zastosować mechanizmy gier w działaniach marketingowych*, Helion, Gliwice 2012.
Tkaczyk P., *Kiedy grywalizacja nie zadziała?*, http://pl.paweltkaczyk.com/kiedy-grywalizacja-nie-zadziala [dostęp: 16.12.2014].
Zichermann G., Cunningham Ch., *Grywalizacja. Mechanika gry na stronach WWW i w aplikacjach mobilnych,* przekł. R. Jońca, Helion, Gliwice 2012.
Zimbardo P., Johnson R.L., McCann V., *Psychologia. Kluczowe koncepcje*, t. 2, przekł. M. Guzowska-Dąbrowska, J. Radzicki, E. Czerniawska, PWN, Warszawa 2010.

Gamification – way to support student motivation to achieve educational success

Abstract: Among the interesting phenomena, which are observed in the broader field of academic education, one should mention, among other things turn towards the search for new educational solutions, both in terms of form and content. The authors of the article see this turn in the form of a range of activities aimed at broadening the spectrum of teaching methods and techniques combining theory and practice, professional and academic scope. Enriching the learning process of these aspects, which on the one hand make it more attractive, on the other hand bring innovative solutions, makes the university ceases to be treated as an institution of the cumbersome structure. Thus, the university seems to be more and more open to change and the broader innovation. Becomes a place of exploration of creative solutions, including in the area of knowledge transfer methods. These include Gamification, which is becoming bolder used in the field of adult education. The following article is an attempt to systematize information and reflection on the use of gamification in academic education. The authors focus on the identification of how technics of gamification used in education, can help to stimulate motivation and development of attitude conducive for achieving educational success.

Keywords: education, gamification, innovation, motivation, success

Słowa kluczowe: edukacja, grywalizacja, innowacja, motywacja, sukces

Izabela Chmiel
Maciej Górkiewicz
Elżbieta Kopyt
Uniwersytet Jagielloński

Dojrzałość psychiczna i społeczna oraz nastawienie wychowanków na skuteczne działanie jako miara sukcesu edukacyjnego

Wprowadzenie

Problem, jak oceniać i mierzyć sukces edukacyjny osiągany przez poszczególne instytucje edukacyjne oraz pojedynczych pedagogów, ma duże znaczenie praktyczne, zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym. W wymiarze indywidualnym wybór miejsca kształcenia może mieć decydujący wpływ na całe dalsze życie jednostki. W wymiarze społecznym trafność ocen dzisiejszych sukcesów edukacyjnych w odległej perspektywie czasowej może decydować nie tylko o powodzeniu poszczególnych instytucji edukacyjnych, lecz także o powodzeniu całej generacji i całego społeczeństwa.

Tradycyjnie sukcesy instytucji edukacyjnej oceniane są dwojako. Po pierwsze, sukcesami osiąganymi przez wychowanków poza ocenianym systemem edukacyjnym, zwłaszcza po zakończeniu edukacji, w życiu zawodowym i społecznym. Po drugie, jeszcze w trakcie edukacji, możliwie obiektywnie mierzonymi ocenami szkolnymi. Oceny szkolne z poszczególnych przedmiotów traktowane są jak miary pozyskanych przez wychowanków zasobów pożytecznych umiejętności. Obiektywności ocen szkolnych sprzyja przestrzeganie zasady: kto inny edukuje, kto inny ocenia. Ponadto metody pomiaru nawiązujące do podejścia Rasch[1] starają się oddzielić wpływ ostatniego edukatora na aktualne oceny wychowanków od wpływu poprzednich edukatorów oraz osobistych predyspozycji wychowanka i, być może, wpływu innych czynników[2].

[1] J.M. Linacre, *Optimizing rating scale category effectiveness*, [w:] *Introduction to Rasch Measurement. Theory, models and applications*, red. E.V. Smith, R.M. Smith, Minn 2004, s. 258–278.

[2] W.L. Sanders, A.M. Saxton, S.P. Horn, *The Tennessee Value-Added Accountability System. A quantitative, outcomes-based approach to educational assessment*, [w:] *Grading teachers, grading schools. Is student achievement a valid evaluation measure?*, red.

Co najmniej od połowy XX wieku tradycyjne podejście stało się niewystarczające. Wychowanków edukuje się teraz, trudno jednak przewidzieć, jakie umiejętności będą cenione i jakie zawody poszukiwane za 10 lub 20 lat. Miarą sukcesu pedagogicznego jest nie tylko zasób wiedzy encyklopedycznej i zakres umiejętności technicznych podopiecznych, lecz także ich dojrzałość psychiczna i społeczna oraz nastawienie na działanie praktyczne w realnym świecie. Zaleca się, żeby jako podstawowe narzędzia pomiarowe tak rozumianego sukcesu stosować dobrze sprawdzone w praktyce, standardowe kwestionariusze: Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej (INTE) oraz Skalę Uogólnionej Skuteczności Własnej (GSES). W relacjonowanym badaniu pilotażowym zastosowano autorski kwestionariusz wywiadu, a także standaryzowaną Skalę Inteligencji Emocjonalnej oraz Uogólnioną Skalę Skuteczności Własnej.

Badania pilotażowe, potwierdzające praktyczność proponowanego zakresu oceny osiągnięć procesu dydaktycznego, zostały przeprowadzone we wrześniu 2011 roku w grupie 67 studentów I roku pielęgniarstwa studiów stacjonarnych I stopnia na Wydziale Nauk o Zdrowiu Uniwersytetu Jagiellońskiego. W dalszej części pracy przedstawiono oba zastosowane kwestionariusze, INTE i GSES, a następnie omówiono analizowany materiał statystyczny i sformułowano wnioski płynące z przeprowadzonych analiz.

Pomiar dojrzałości psychicznej i społecznej: kwestionariusz INTE

Potrzeba badania inteligencji emocjonalnej wyniknęła ze spostrzeżenia, że w licznych sytuacjach życiowych powodzenie jednostki zależy od jej zdolności rozpoznawania stanów emocjonalnych u siebie i u innych ludzi, a następnie od umiejętności kierowania tymi emocjami[3]. Sukces edukacyjny, jak i niepożądane zachowania jednostki w środowisku szkolnym w znacznym stopniu zależą od jej inteligencji emocjonalnej[4].

W Polsce do pomiaru inteligencji emocjonalnej najchętniej stosowany jest Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej (INTE), który został wystandaryzowany do populacji polskiej dla uczniów gimnazjów, szkół średnich, studentów

J. Millman, Thousand Oaks 1997, s. 137–162; J.H. Stronge, P.D. Tucker, *The politics of teacher evaluation. A case study of new system design and implementation*, „Journal of Personnel Evaluation in Education" 1999, t. 13, nr 4, s. 339–359, http://link.springer.com/article/10.1023/A:1008105332543#page-2 [dostęp:10.09.2014].

[3] D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, Poznań 2012, s. 442–451.

[4] K.V. Petrides, N. Frederickson, A. Furnham, *The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school*, „Personality and Individual Differences" 2004, nr 36, s. 277–293.

i osób dorosłych w wieku 15–19 lat oraz dla dorosłych w wieku 20–54 lat na podstawie wyników badań uzyskanych w odpowiednio licznych próbach ogólnopolskich[5]. Wyniki badań walidacyjnych INTE w populacji polskiej dobrze korespondują z założonymi przez autorów INTE trzema składowymi inteligencji emocjonalnej: zdolnością postrzegania i oceny emocji, zdolnością do kierowania emocjami u siebie oraz zdolnością do kierowania emocjami innych osób[6].

Kwestionariusz INTE może być stosowany do badania zarówno młodzieży, jak i dorosłych osób. Zawiera on 33 stwierdzenia dotyczące badanej osoby, w tym 30 stwierdzeń pozytywnych oraz 3 negatywne. Przykładowe stwierdzenia pozytywne mają postać, na przykład: item 3 – „Oczekuję, że uda mi się większość rzeczy, które próbuję robić"; item 13 – „Stwarzam sytuacje, które sprawiają innym radość"; item 29 – „Wystarczy mi popatrzeć na człowieka, by wiedzieć, co czuje". Stwierdzenia negatywne mają natomiast brzmienie: item 5 – „Trudno mi zrozumieć to, co ludzie chcą wyrazić bez słów"; item 28 – „Gdy staję wobec jakiegoś trudnego zadania, poddaję się, ponieważ sądzę, że poniosę porażkę"; item 33 – „Trudno mi zrozumieć uczucia innych ludzi".

Badania przy zastosowaniu skali INTE można prowadzić indywidualnie i zbiorowo. Ich procedura jest typowa dla badań kwestionariuszowych. Badany ocenia stopień, w jakim zgadza się z tym, że zawarte w kwestionariuszu stwierdzenia odnoszą się do niego samego według pięciostopniowej skali Likerta. Dla stwierdzeń pozytywnych stosuje się oceny: 1 – zdecydowanie nie zgadzam się, 2 – raczej nie zgadzam się, 3 – trudno powiedzieć, 4 – raczej zgadzam się, 5 – zdecydowanie zgadzam się. Dla stwierdzeń negatywnych natomiast: 5 – zdecydowanie nie zgadzam się, 4 – raczej nie zgadzam się, 3 – trudno powiedzieć, 2 – raczej zgadzam się, 1 – zdecydowanie zgadzam się. Czas badania zazwyczaj nie przekracza 10 minut. Wynik badania oblicza się przez zsumowanie punktów odpowiedzi uzyskanych z wszystkich pytań. Minimalny wynik INTE wynosi 33 punkty, maksymalny 165. Im wyższy jest wynik, tym wyższy poziom inteligencji emocjonalnej. Przy badaniu diagnostycznym pojedynczej osoby, aby sprawdzić, czy otrzymany wynik jest wysoki, przeciętny bądź niski w porównaniu z innymi osobami z badanej populacji, należy uzyskaną sumę punktów przekształcić na steny (zgodnie ze standardami określonymi dla badanej populacji). Interpretacja wyniku: 1–3 sten to wynik niski, 4–7 sten przeciętny, 8–10 sten wysoki. W badaniu socjologicznym zazwyczaj poprzestaje się na surowych wynikach INTE uzyskanych w badanej grupie respondentów.

[5] Zob. N.S. Schutte [i in.], *INTE – Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej INTE. Podręcznik*, Warszawa 2008.

[6] M. Sadowska, M. Brachowicz, *Struktura inteligencji emocjonalnej*, „Studia z Psychologii w KUL" 2008, t. 15, s. 65–79, www.kul.pl/files/208/Art_4-Studia_T_15.pdf [dostęp: 8.09.2014].

Pomiar nastawienia na skuteczne działanie: kwestionariusz GSES

Poczucie skuteczności własnej, określane także terminem *samo-skuteczność* (od angielskiego *self-efficacy*), wiąże się z przeświadczeniem o własnej zdolności do zorganizowania i pokierowania swoimi działaniami, które dadzą możliwie duże szanse osiągnięcia zamierzonego rezultatu. Przy tym wyróżnia się samo-skuteczność ogólną, czyli przekonanie o własnej skuteczności w wielu różnych sytuacjach życiowych oraz samo-skuteczność specyficzną, odnoszącą się tylko do niektórych, określonych dziedzin działania[7].

Badacz, który w określonej populacji zamierza dokonać pomiaru skuteczności własnej ogólnej ma do wyboru co najmniej kilka standardowych skal psychometrycznych, dobrze sprawdzonych w różnych populacjach[8]. W Polsce często stosowana jest Skala Uogólnionej Skuteczności Własnej (*General Self-Efficacy Scale: GSES*), wystandaryzowana do polskiej populacji przy wiodącym współudziale twórcy oryginalnej anglojęzycznej wersji[9]. Skala GSES uważana jest za bardzo przydatną w badaniach ludzi dążących do zmiany swego stylu życia, w szczególności swoich zachowań zdrowotnych[10]. Służy ona do badania osób dorosłych. Składa się z 10 ogólnych stwierdzeń pozytywnych, dotyczących radzenia sobie w życiu, postawy wobec problemów i przeświadczenia o skuteczności swoich działań. Przykładowe stwierdzenia mają postać: item 2 – „Jeśli ktoś mi się sprzeciwia, mam sposoby, aby osiągnąć to, co chcę"; item 5 – „Dzięki swej pomysłowości potrafię dać sobie radę w nieoczekiwanych sytuacjach"; item 9 – „Gdy jestem w kłopotliwej sytuacji, na ogół wiem, co robić".

Badania można prowadzić indywidualnie i zbiorowo. Procedura jest w tym przypadku typowa dla badań kwestionariuszowych. Ankietowany zaznacza wybrane przez siebie odpowiedzi na skali Likerta od oceny 1, poprzez oceny 2 lub 3, do oceny 4. Czas wypełniania skali trwa około trzech minut. Suma wszystkich punktów stanowi ogólny wskaźnik poczucia własnej skuteczności badanej osoby, który mieści się w granicach od 10 do 40 punktów. Przy tym

[7] A. Bandura, *Self-efficacy. Toward a unifying theory of behavioral change*, „Psychological Review" 1977, nr 84, s. 191–215.

[8] L. Gromulska, M. Piotrowicz, D. Cianciara, *Własna skuteczność w modelach zachowań zdrowotnych oraz w edukacji zdrowotnej*, „Przegląd Epidemiologiczny" 2009, nr 63, s. 425–430.

[9] Zob. R. Schwarzer, M. Jerusalem, Z. Juczyński, *GSES – Skala Uogólnionej Własnej Skuteczności*, Warszawa 2011, http://www.practest.com.pl/gses-skala-uogolnionej-wlasnej-skutecznosci [dostęp: 6.08.2011].

[10] L. Gromulska, M. Piotrowicz, D. Cianciara, dz. cyt., s. 425–430. Zob. też: R. Schwarzer, *Poczucie własnej skuteczności w podejmowaniu i kontynuacji zachowań zdrowotnych. Dotychczasowe podejście teoretyczne i nowy model*, [w:] *Psychologia zdrowia*, red. K. Heszen-Niejadek, H. Sęk, Warszawa 2007.

im większa wartość wyniku, tym wyższy poziom poczucia własnej skuteczności. W badaniu diagnostycznym pojedynczej osoby, analogicznie jak w przy badaniu skalą INTE, uzyskaną sumę punktów można przekształcić na steny (zgodnie ze standardami określonymi dla badanej populacji) i interpretować według zasady: 1–3 sten to wynik niski, 4–7 sten wynik przeciętny, 8–10 sten – wynik wysoki. W badaniu socjologicznym zazwyczaj poprzestaje się na surowych wynikach GSES uzyskanych w badanej grupie respondentów.

Materiał i metody

Badania zostały przeprowadzone w trakcie drugiego semestru roku akademickiego 2010/2011 wśród studentów I roku pielęgniarstwa studiów stacjonarnych I stopnia, podczas odbywania przez nich praktyki zawodowej w Podstawowa Opieka Zdrowotna. Kryterium doboru osób wchodzących w skład badanej grupy było podjęcie przez nich nauki w Instytucie Pielęgniarstwa i Położnictwa Wydziału Nauk o Zdrowiu Collegium Medicum Uniwersytetu Jagiellońskiego. Studenci przed przystąpieniem do badań zostali poinformowani o ich celu oraz wykorzystaniu wyników. Udział w badaniu był dobrowolny, po wyrażeniu zgody ustnej. Badania przeprowadzono 23 września 2011 roku w Instytucie Pielęgniarstwa i Położnictwa Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Do uczestnictwa w badaniach zakwalifikowano 67 studentów I roku pielęgniarstwa. Zdecydowaną większość stanowiły kobiety – było ich 65, czyli 97% ogółu grupy. Wśród badanych znajdowało się dwóch mężczyzn (3% grupy). Średnia wieku wynosiła 20 lat. Najliczniejszą grupę – 40 osób, czyli 59,7% ogółu badanych – stanowiły osoby w wieku 20 lat. W wieku 19 lat było 14 studentów (20,9%), 5 badanych (7,5%) miało 23 lata, 22 lata – 3 badanych (4,5%), a 24 lata – 2 studentki (3%). Ponadto w grupie znalazło się po jednej osobie w wieku 21, 25 i 30 lat.

W badaniu zastosowano autorski kwestionariusz wywiadu, a także omówione wyżej dwa standardowe kwestionariusze: INTE oraz skalę GSES. W rezultacie uzyskano 67 kompletów dostatecznie wypełnionych kwestionariuszy. Liczba odmów odpowiedzi na pojedyncze itemy kwestionariusza wyniosła: w odniesieniu do kwestionariusza INTE – 9, co stanowi J = 9 / (33 itemów x 67 osób) = 0,41% ogólnej liczby możliwych odpowiedzi; w odniesieniu do kwestionariusza GSES – 7, co stanowi J = 7 / (10 x 67) = 1,04% ogólnej liczby możliwych odpowiedzi.

Obliczenia wykonano w arkuszu kalkulacyjnym programu Excel według właściwych procedur obliczeniowych kwestionariuszy INTE i GSES oraz według znanych procedur obliczeniowych współczynnika Alfa Cronbacha, współczynnika korelacji liniowej i statystyki opisowej[11].

[11] Zob. M. Górkiewicz, J. Kołacz, *Statystyka medyczna. Podejście praktyczne przy zastosowaniu programu MS Excel*, Kraków 2001.

Wyniki

Współczynnik Alfa Cronbacha dla kwestionariusza INTE alfa = 0.89 > 0.7, dla kwestionariusza GSES alfa = 0.98 > 0.7, gdzie 0.7 to wartość graniczna zwyczajowo postulowana dla rzetelnych wyników badań kwestionariuszowych. Współczynnik korelacji wyników INTE i GSES R = +0.72 świadczyć może o wiarygodności zgromadzonych danych.

Średnie wyniki pomiarów INTE mieszczą się przedziale od 3.21 do 4.73, średnio 3.92 z odchyleniem standardowym 0.36, niewielką skośnością równą 0.36 i medianą 3.88 bliską średniej. Średnie wyniki pomiarów GSES mieszczą się przedziale od 1.78 do 4.00, średnio 3.04 z odchyleniem standardowym 0.44, niewielką skośnością równą -0.60 i medianą 3.00 bliską średniej.

Dyskusja i wnioski

Wyniki analiz walidacyjnych zaprezentowane w niniejszej pracy potwierdzają wiarygodność pozyskanych danych. Estymowane oceny inteligencji emocjonalnej oraz poczucia skuteczności własnej badanych studentów pozwalają na wstępną pozytywną ocenę procesów wychowawczych w badanej grupie studentów. Niemniej ze względu na ograniczoną liczebność badanej grupy i ograniczenie się tylko do studentów I roku oraz tylko jednej instytucji dydaktycznej, uzyskanych wyników nie można odnosić do populacji generalnej studentów polskich. Uważamy za celowe powtórzenie badań w tej samej grupie studentów, z uwzględnieniem ich postępów w nabywaniu umiejętności zawodowych, a także, w miarę możliwości, poddanie analogicznym badaniom nowych roczników, być może także studentów innych specjalizacji.

Bibliografia

Bandura A., *Self-efficacy. Toward a unifying theory of behavioral change*, „Psychological Review" 1977, nr 84, s. 191–215.

Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, Media Rodzina, Poznań 2012.

Gromulska L., Piotrowicz M., Cianciara D., *Własna skuteczność w modelach zachowań zdrowotnych oraz w edukacji zdrowotnej*, „Przegląd Epidemiologiczny" 2009, nr 63, s. 427–432.

Górkiewicz M., Kołacz J., *Statystyka medyczna. Podejście praktyczne przy zastosowaniu programu MS Excel*, Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2001.

Linacre J.M., *Optimizing rating scale category effectiveness*, [w:] *Introduction to Rasch Measurement. Theory, models and applications*, red. E.V. Smith, R.M. Smith, JAM Press, Maple Grove, Minn 2004.

Petrides K.V., Frederickson N., Furnham A., *The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school*, „Personality and Individual Differences" 2004, nr 36, s. 277–293.

Sadowska M., Brachowicz M., *Struktura inteligencji emocjonalnej*, „Studia z Psychologii w KUL" 2008, t. 15, s. 65–79, www.kul.pl/files/208/Art_4-Studia_T_15.pdf [dostęp: 8.09.2014].

Sanders W.L., Saxton A.M., Horn S.P., *The Tennessee Value-Added Accountability System. A quantitative, outcomes-based approach to educational assessment*, [w:] *Grading teachers, grading schools. Is student achievement a valid evaluation measure?*, red. J. Millman, Corwin Press, Thousand Oaks 1997.

Schutte N.S. [i in.], *INTE – Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej INTE. Podręcznik*, oprac. A Jaworowska, A. Matczak, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa 2008.

Schwarzer R., *Measurement of perceived self-efficacy. Psychometric scales for cross-cultural research*, Freie Universitat Berlin, Institut fur Psychologie, Berlin 1993.

Schwarzer R., Jerusalem M., Juczyński Z., *GSES – Skala Uogólnionej Własnej Skuteczności*, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa 2011, http://www.practest.com.pl/gses-skala-uogolnionej-wlasnej-skutecznosci [dostęp: 6.08.2011].

Schwarzer R., *Poczucie własnej skuteczności w podejmowaniu i kontynuacji zachowań zdrowotnych. Dotychczasowe podejście teoretyczne i nowy model*, [w:] *Psychologia zdrowia,* red. K. Heszen-Niejadek, H. Sęk, PWN, Warszawa 2007.

Stronge J.H., Tucker P.D., *The politics of teacher evaluation. A case study of new system design and implementation*, „Journal of Personnel Evaluation in Education" 1999, t. 13, nr 4, s. 339–359, http://link.springer.com/article/10.1023/A:1008105332543#page-2 [dostęp: 10.09.2014].

Emotional and social maturity of students, and their predisposition into practical action, as a measure of educational success

Abstract: Evaluation procedures in education are crucial to both individual improvement and organizational efficacy. Alas, at the present time nobody can predict what skills and what professions will be advantageous after next 10 and more years. In a such situation we recognize the need for including to evaluation systems the student's psychical and social development, and the growth of ability to cooperate with others. The purpose of this study was to evaluate the psychometric properties of the Emotional Intelligence Questionnaire (INTE) and the General Self-Efficacy Scale (GSE) in a population of Polish nursing students. A convenience sample was recruited from the first course students, and a total of 67 participants completed the INTE, GSE and a demographic questionnaire at the end of the course. The internal consistency was confirmed with Cronbach's α=0,89 for INTE and α=0,98 for GSES. High correlation between GSE and INTE, equal to R=+0.72, indicates the satisfactory external validity of these scales. The findings from pilot research confirmed usefulness of the proposed approach and the need of the further research.

Keywords: education, emotional intelligence, evaluation system, GSES, INTE, self-efficacy

Słowa kluczowe: edukacja, GSES, INTE, inteligencja emocjonalna, poczucie skuteczności własnej, systemy ocen

Część III

Sukces w pracy nauczyciela

Wiktor Żłobicki
Uniwersytet Wrocławski

Szkolne ocenianie zachowania uczniów a trywializacja sukcesu w wychowaniu

Gdy nauczyciela nie otacza szacunek,
A ucznia opieka,
Nie sposób uniknąć zamętu.
Oto sedno tajemnicy.
Lao Tzy, Tao Te Ching

Powszechny charakter oceniania zachowania uczniów w polskiej szkole skłania do kontynuowania trwającej od wielu lat naukowej i publicystycznej dyskusji o skuteczności tego elementu procesu wychowania[1]. W tym artykule podejmę polemikę z praktykowanymi w szkołach sposobami oceny zachowania uczniów jako formalnymi wyznacznikami osiągniętego sukcesu w wychowaniu instytucjonalnym. Zwrócę także uwagę na przesłanki podważające sens aktualnego *status quo* oceny zachowania.

Nazewnictwo sposobów oceny zachowania polskich uczniów zmieniało się wielokrotnie i w pewnej chronologii przedstawiało się następująco:

- poza klasycznymi ocenami za postępy w nauce, oceniano sprawowanie, pilność, zdolności (1857 r.);
- bardzo dobre, dobre, odpowiednie, nieodpowiednie (1914 r.);
- chwalebne, zadawalające, odpowiednie, mniej odpowiednie, nieodpowiednie (1920 r.);

[1] Z bogatego piśmiennictwa na temat oceniania zachowania uczniów, obejmującego prace monograficzne, monografie zbiorowe, artykuły naukowe oraz prasowe, wymienię sygnalnie tylko kilka publikacji: J. Chodnicki [i in.], *Szkolny system oceniania*, Warszawa 2000; S. Jaskulska, *Ocena zachowania w doświadczeniach gimnazjalistów*, Poznań 2009; A. Lewin, *Nowa ocena zachowania uczniów. Od logiki wykroczeń do logiki osiągnięć*, Warszawa 1974; K. Polak, *Kultura szkoły*, Kraków 2007; H. Składanowski, *Jak oceniać? Kryteria ocen z przedmiotów nauczania i zachowania oraz ewaluacja systemu*, Toruń 2001; K. Stróżyński, *Jak oceniać i uczyć samooceny?*, Jelenia Góra 2000; B. Śliwerski, *Program wychowawczy szkoły*, Warszawa 2001.

– bardzo dobre, dobre, na ogół dobre, mniej odpowiednie, naganne (1934 r.);
– bardzo dobre, dobre, dostateczne, niedostateczne (1968 r.);
– wzorowe, bardzo dobre, poprawne, mierne, nieodpowiednie (1973 r.);
– wzorowe, bardzo dobre, dobre, nieodpowiednie, naganne (1992 r.);
– wzorowe, dobre, poprawne, nieodpowiednie (1999 r.)[2].

Aktualnie, zgodnie z zapisem §13 obowiązującego Rozporządzenia Ministerstwa Edukacji Narodowej, śródroczna i roczna ocena klasyfikacyjna zachowania począwszy od klasy czwartej szkoły podstawowej, wyrażona w skali: wzorowe, bardzo dobre, dobre, poprawne, nieodpowiednie, naganne, powinna uwzględniać następujące obszary:

> Wywiązywanie się z obowiązków ucznia, postępowanie zgodne z dobrem społeczności szkolnej, dbałość o honor i tradycje szkoły, dbałość o piękno mowy ojczystej, dbałość o bezpieczeństwo i zdrowie własne oraz innych osób, godne, kulturalne zachowanie się w szkole i poza nią, okazywanie szacunku innym osobom[3].

Trzeba też dodać, iż według tego dokumentu w ocenie zachowania należy uwzględnić zaburzenia lub dysfunkcje u uczniów, którzy posiadają orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, orzeczenie o potrzebie indywidualnego nauczania lub opinię poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym poradni specjalistycznej. Kryteria oceny zachowania z Rozporządzenia niestety nie obejmują, na przykład, odwagi podejmowania przez ucznia obrony przed niesprawiedliwością nauczyciela wobec siebie i innych, starań o czystość języka, gdy w domu rodzinnym codziennością jest wulgarność, opieki nad rodzeństwem w czasie zaniedbywania przez rodziców, obrony bliskich przed przemocą w rodzinie, zarabiania pieniędzy na utrzymanie domu myciem szyb samochodowych na skrzyżowaniach itd.

Można założyć, że modyfikacje skali ocen zachowania uczniów mają związek ze stanem wiedzy naukowej o wychowaniu i zmieniającymi się ideologiami edukacyjnymi. Określenie zachowanie to z języka łacińskiego *behavior* z całym obciążeniem znaczenia tego słowa wynikającym ze skutków dominacji w przeszłości psychologii behawioralnej i wątpliwościami, czy ocena zachowania ma służyć unifikacji. Dlaczego wszyscy powinniśmy być tacy sami? Czy chodzi o to, by narzucić uczniom jeden wzorzec – masz być taki albo taka, jeśli tak się nie stanie, powinieneś/powinnaś czuć się źle i wtedy łatwiej tobą manipulować

[2] Zob. S. Jaskulska, *Ocena zachowania w doświadczeniach gimnazjalistów*, Poznań 2009, s. 14–15.

[3] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 10 czerwca 2015 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych, Dz. U. z 2015 r., poz. 843.

i kierować? W większości przypadków taka ocena służy utrwalaniu zachowań nie tyle uwewnętrznionych, ile wyuczonych lub wymuszonych. Zwróćmy uwagę na to, że ocena zachowania służy blokowaniu poczucia złości, którego w szkole nie wolno okazywać. Dlaczego tak się dzieje? Mimo iż uczucia złości i irytacji stanowią wielkie wyzwanie w relacjach interpersonalnych, to w praktyce radzenie sobie z tymi emocjami, zarówno własnymi, jak i uczniowskimi, sprawia nauczycielom ogromną trudność. Zamiast pracy nad trudnościami i zakłóceniami najczęściej stosuje się więc strategię ich eliminowania z relacji międzyludzkich. Dlatego ocenę zachowania, tę najwyższą, można porównać do okładki kolorowych tygodników z pięknymi wzorcami urody, które – jak wiemy – często upiększane są dzięki zaawansowanym programom do edycji zdjęć. Po co się to czyni? Być może po to, by wywołać rodzaj niezadowolenia i chęć sprostania wymaganiom wzorca. Ciekawe, jak liczna byłaby grupa nauczycieli – bez badań trudno to określić – którzy kreując wymagania oceny zachowania uczniów, poddani sami takiej weryfikacji, bo przecież powinni być wzorem i dawać przykład, otrzymaliby raczej niskie noty za: palenie tytoniu (MEN-owski wymóg: „dbałość o bezpieczeństwo i zdrowie własne oraz innych osób"), intrygi i konflikty w zespole nauczycielskim (wymóg: „postępowanie zgodne z dobrem społeczności szkolnej") bądź nieetyczne wykorzystywanie władzy nad uczniami (wymóg: „okazywanie szacunku innym osobom").

Większość polskich szkół posiada już własne strony internetowe, zawierające między innymi mniej lub bardziej rozbudowane wewnątrzszkolne regulaminy oceniania, często stanowiące integralną część statutu placówki. Jeśli wczytać się w ich treść, to jakże często zawierają one zasady oceniania zachowania przy pomocy punktów dodatnich za zachowania pożądane z punktu widzenia szkoły i punktów ujemnych za zachowania nieakceptowane społecznie lub wręcz naganne. I tu pojawia się szereg wątpliwości, których istotę przedstawię na przykładach z kilku wybranych szkół. W statucie jednej z nich znalazły się dwa sprzeczne ze sobą zapisy, gdyż z jednej strony w odniesieniu do oceny uczniów objętych edukacją wczesnoszkolną uznano, że:

> Klasyfikacja osiągnięć szkolnych przy pomocy stopni prowadzi do porównywania się z innymi w wyniku czego dzieci konkurują ze sobą zamiast współpracować. Natomiast ocena opisowa przyczynia się do wzmocnienia gotowości do wspólnego rozwiązywania zadań, do lepszej współpracy we wspólnym pokonywaniu trudności[4].

Z drugiej zaś strony ocena zachowania uczniów starszych obudowana została regulaminem wypunktowującym szczegółowo różne zakazy, łącznie z zakazem makijażu opatrzonym sankcją użycia zestawu do demakijażu,

[4] Statut Zespołu Szkół nr 69 w Warszawie, http://www.zs69.x.pl/d/Statut_2016.pdf [dostęp: 6.09.2016].

znajdującym się w gabinecie pedagoga i psychologa szkolnego[5]. Można spróbować wyobrazić sobie relację interpersonalną uczennicy i psychologa wyposażonego przez dyrekcję szkoły w tonik do zmywania twarzy, płatki kosmetyczne i lusterko.

Kuriozalne bywają także kryteria oceny zachowania w oparciu o frekwencję, w jednej szkole bowiem dwa spóźnienia nieusprawiedliwione liczone są jako jedna godzina nieobecności nieusprawiedliwionej, w innej zaś przelicznik ten wynosi trzy do jednego, a w kilku pozostałych – w zależności od uznania gremium tworzącego regulamin – uczniowi odejmuje się jeden, dwa lub trzy punkty. Próby precyzyjnego szacowania w regulaminie oceniania konkretnych zachowań uczniów przybierają czasem karykaturalne formy, na co wskazywałem między innymi w mojej monografii poświęconej ukrytemu programowi w edukacji[6]. W przywołanej przeze mnie szkole czas jakby się zatrzymał i mimo że minęło półtorej dekady, to siłę władzy nad uczniem egzemplifikują na przykład regulaminowe wysokie kary punktowe, towarzyszące upomnieniu wychowawcy (minus 20 punktów), wicedyrektora (minus 40 punktów, choć w roku 2002 było to „tylko" minus 30 punktów) oraz naganie dyrektora (minus 50 punktów); za używanie wulgaryzmów (minus 10 punktów, choć w roku 2002 było to „tylko" minus 5 punktów); za stwarzanie sytuacji zagrażających zdrowiu i bezpieczeństwu uczniów (minus 30 punktów, choć w roku 2002 było to „tylko" od minus 5 do minus 20 punktów)[7]. Trudno więc nie przyznać racji Sylwii Jaskulskiej, autorce książki poświęconej ocenianiu uczniów, przywołującej kuriozalny przykład upublicznionych w czasopiśmie pedagogicznym poglądów nauczycielki-wychowawczyni, która opracowała zbiór wzorów matematycznych „ułatwiających" jej ocenianie zachowania uczniów na podstawie punktów[8]. Nauczycielka ta stwierdziła, że:

- na podstawie jednego ze sporządzonych wzorów „można wyliczyć, ile dodatkowych plusów umożliwi uczniowi przejście na wyższą ocenę ze sprawowania (tzw. szansa awansu SA)";
- „uczniowie chcą wiedzieć ile dodatkowych plusów muszą jeszcze zdobyć, aby wypracować wyższą oceną ze sprawowania. Ustaliłam wzór matematyczny, który pozwala mi szybko odpowiedzieć na takie pytanie";

[5] Tamże.

[6] W. Żłobicki, *Ukryty program w edukacji. Między niewiedzą a manipulacją*, Kraków 2002, s. 102–104.

[7] Statut Zespołu Szkół Zawodowych i Ogólnokształcących im. 99 Drezdeńskiej Brygady Artylerii i Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Morągu, http://www.moragzszio.com.pl/pliki/statut_zespo%C5%82u.pdf [dostęp: 5.09.2016].

[8] Zob. B. Banach, *Jak oceniam zachowanie uczniów?*, „Nowe w Szkole" 1998, nr 7. Cyt. za: S. Jaskulska, dz. cyt., s. 17.

– „powstało w ten sposób łatwe w obsłudze, precyzyjne (bo czułe na wszelkie zmiany w zachowaniu ucznia), a przez to bardzo skuteczne narzędzie pracy wychowawczej”[9].

Jaskulska z uzasadnionym sarkazmem skomentowała, że stosowane przez nauczycielkę praktyki przypominają dawne odpusty, podczas których szacowano cenę grzechów i kwotę odpuszczenia win. Powątpiewała także, że można „zważyć” dobre i złe uczynki[10]. Przypadek opisywanej nauczycielki nie jest bynajmniej odosobniony, gdyż jak się okazuje, mimo upływu czasu i kluczowych zmian we współczesnej wiedzy o wychowaniu, nie brakuje nauczycieli, którzy nadal przekonani są o skuteczności behawioralnych metod oddziaływania. Oto bowiem nauczyciel-bloger w jednym z wpisów podzielił się z czytelnikami swoimi doświadczeniami pedagogicznymi związanymi z autorskim opracowaniem punktowego systemu oceny zachowania, który

> polega na przydzielaniu uczniowi według wcześniej wypracowanych kryteriów punktów dodatnich za pozytywne przejawy zachowania, a ujemnych za przejawy negatywne. Na koniec semestru punkty zostają podliczone, a uczeń otrzymuje ocenę uzależnioną od tego, w jakim zakresie skali znajdzie się jego zdobycz punktowa za dany semestr[11].

Jako wartość dodaną tego rozwiązania jego autor uznaje, że:

> uczeń jest cały czas świadomy, w jakim przedziale ocen się znajduje i przez cały czas może sam moderować swoją aktywność. Uczniowie chętnie podejmują dodatkowe działania na rzecz klasy czy szkoły, jeśli widzą, że są one doceniane – w postaci punktów zasilających ich konto. Podnosi to ich samoocenę i sprzyja kształtowaniu postaw autonomicznych. Uczniowie mają świadomość, że ocena ich zachowania zależy tylko i wyłącznie od ich aktywności, inicjatywy i chęci[12].

Zaglądając na stronę internetową wspomnianej szkoły, odnajdujemy 13-stronicowy dokument zawierający szczegółowe zasady oraz tabele punktów dodatnich i ujemnych. Ten i wcześniejsze przykłady to typowy przejaw władztwa pedagogicznego i narzędzia przemocy strukturalnej szkoły nad uczniem. To także rodzaj specyficznych stosunków między nauczycielami a uczniami, w których króluje punktoza, czyli relacja oparta na pozornie zobiektywizowanych liczbowo normach społecznych. Wtedy zamiast zaangażowania, osobistego przykładu bądź wypracowanego autorytetu wystarczy nauczycielowi… kalkulator. Wypada więc zgodzić się ze Stanisławem Dylakiem, że

[9] Tamże, s. 18–21.
[10] Tamże, s. 17.
[11] R. Kolebuk, *Zachowanie na punkty*, http://kolebuk.blogspot.com/p/zachowanie-na-punkty.html [dostęp: 10.08.2016].
[12] Tamże.

punktowe wyrażanie, jakim się jest człowiekiem jest niestosowne. Nie inspiruje do tego, by być lepszym. I pokazuje jedną z bolączek szkoły, ale i polskiego społeczeństwa – ludzie za mało nad sobą pracują dla siebie samych[13].

Tak zaprojektowaną ocenę, z listą dowolnie punktowanych wyznaczników zachowania ucznia, od wzorowego do nagannego, można uznać za przejaw ideologii edukacyjnej nazwanej przez Johna Elliotta rynkiem społecznym. Rynek ten wykazuje następujące cechy:

- cele wychowawcze traktowane są jako specyfikacja konkretnego produktu lub docelowy jego poziom (w tym przypadku lista wyznaczników wzorowego zachowania);
- cele wychowawcze są z góry określone i ujęte w standardy;
- oddziaływanie na postępowanie ucznia jest tak zaprojektowaną technologią, by przynosiła ona wymagane rezultaty wyznaczone przez oceny zachowania;
- jakość wychowania definiowana jest przez wyniki, w tym przypadku konkretną, zdobytą przez ucznia liczbę punktów;
- dowody jakości powiązane są z efektywnością i wydajnością;
- konsumentami tej ideologii są nie tylko uczniowie, lecz także nauczyciele oraz rodzice;
- szkoły stosujące punktowy system oceniania stają się jednostkami produkcyjnymi, których wyniki są regulowane rezultatami osiąganymi przez konsumentów[14].

Przyjmując, że wymagania punktowe poszczególnych wskaźników oceny zachowania ucznia są probierzem charakteru interakcji między uczniami a tworzącymi te normy dorosłymi, można odwołać się do modeli wychowania zaproponowanych przez Hansa Sanera. Wyróżnia on relacje trojakiego rodzaju:

- podporządkowania ucznia, określaną jako adultystyczną, czyli bycie jeszcze niedorosłym;
- równoważności ucznia, nazywaną także izonomiczną, czyli bycie takim samym człowiekiem jak niedorosły;
- względnej autonomii, czyli postrzegania dziecka jako podobny do dorosłego, suwerenny podmiot[15].

[13] *Ocena z zachowania czy hipokryzji*, „Gazeta Wyborcza" 2014, http://wyborcza.pl/1,91446,16656308,_Gazeta_Wyborcza_Ocena_z_zachowania_czy_hipokryzji.html [dostęp: 3.09.2016].

[14] J. Elliott, *What we hale learned from action research In school-based evaluation?*, „Educational Action Research" 1993, nr 1, s. 54. Cyt. za: Ch. Day, *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*, Gdańsk 2008, s. 30.

[15] H. Saner, *Kinder sind auch Meschen, Formen der Erziehung angesichts der natuerlichen*

W jednym ze swoich tekstów Bogusław Śliwerski słusznie zauważa, że nauczycieli wyposażono w narzędzie pomiaru efektów ich pracy wychowawczej dla uwydatnienia zarówno zakresu niedociągnięć, jak i sukcesów. Tym narzędziem jest ocena zachowania, dawniej określana jako ocena ze sprawowania, którą wychowawcy klas mogą się posługiwać, by mieć wpływ na swych wychowanków i rozpoznawać, na jakim etapie rozwoju się znajdują[16]. Autor podkreśla także, że:

> Tak ocena ze sprawowania, jak i późniejsza jej modyfikacja w postaci oceny zachowania stały się instrumentem wartościowania i selekcjonowania uczniów ze względu na ich zdolność przystosowawczą do norm porządkowych, społeczno-moralnych, a w szczególności do przestrzegania obowiązków szkolnych[17].

W obrazie *Pan Lazar*, nominowanym w 2012 roku do Oscara, nagrody amerykańskiej Akademii Filmowej, w kategorii filmu nieangielskojęzycznego, tytułowy bohater pracujący jako nauczyciel – algierski imigrant Bahir Lazar, świetnie zagrany przez Mohameda Fellaga – wypowiada ważne przesłanie: „Klasa to miejsce przyjaźni, pracy i stosownego zachowania (podkr. autora). Tak jest – miejsce, w którym toczy się życie i poświęca się życie"[18].

Warto rozważyć poważne ograniczenia w prawie do wystawiania ocen zachowania tym nauczycielom, którzy swoje relacje z uczniami ograniczają jedynie do przestrzeni szkoły lub tylko incydentalnie funkcjonują ze swoimi wychowankami poza szkołą na wycieczkach bądź spotkaniach ze sztuką teatralną i filmową. Ocenić kompetencje społeczne swoich uczniów może tylko ten wychowawca, który nie tylko w klasie, lecz także poza nią, pracuje nad rozwijaniem u uczniów wszystkich umiejętności potrzebnych w dorosłym życiu. W kontekście rozpoznawania nie tyle zachowania, ile relacji społecznych i poszukiwania ich uwarunkowań, nie powinno się pominąć wielu elementów, które w zasadzie pozostają poza oddziaływaniem szkoły. Należą do nich zarówno uwarunkowania osobowościowe ucznia, jak i środowiskowe, takie jak rodzina, grupy rówieśnicze, media masowe. Nie dziwi więc gorzka wypowiedź Marty, uczennicy gimnazjum w Zielonej Górze, która tak oto zakończyła swoją samoocenę: „Za nierobienie gazetek […] wstawiłabym sobie ocenę poprawny. A wzorowy wstawiłabym sobie za moje sukcesy, zaangażowanie; za to, że mam siłę wstawać codziennie po 6 rano, przez pół-przespane noce wywołane nauką. To cała prawda o mnie"[19].

Dissidenz des Kondes und der Idee der Menschenrechte, Bern 1988. Cyt. za: B. Śliwerski, *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*, Gdańsk 2007, s. 101.

[16] B. Śliwerski, *Program wychowawczy szkoły*, Warszawa 2001, s. 135.

[17] Tamże, s. 139

[18] *Pan Lazar (Monsieur Lazhar)*, reż. P. Falardeau, Kanada 2011.

[19] *Niesprawiedliwość w szkolnym systemie oceniania uczniów*, Adonai. Portal katolicki, http://adonai.pl/nauka/?id=12 [dostęp: 23.10.2014].

Funkcjonującą współcześnie w wielu polskich szkołach praktykę wystawiania uczniom oceny zachowania na podstawie przeróżnych kryteriów można uznać za klasyczny przykład napięć między socjalizacją a wychowaniem. Nie straciły na aktualności przedstawione w latach 70. XX wieku poglądy Marie-Claude Hurtig, według której:

> Program wychowania zmienia się zależnie od instytucji i osób, a także jest niejednoznaczny dla różnych ludzi działających w tym zakresie. Wynikiem tego są sprzeczne postawy wychowawcze, prowadzące do konfliktów wartości między różnymi środowiskami, z którymi styka się dziecko, a nawet wewnątrz każdego z nich[20].

Danuta Borecka-Biernat, dokonując przeglądu badań nad agresją przejawianą przez dzieci i młodzież, wskazuje jako ich przyczynę między innymi negatywną ocenę zachowania się w szkole wyrażaną przez dorosłych – nauczycieli, rodziców, opiekunów[21]. Należy więc zgodzić się ze stanowiskiem Jaskulskiej, że ocena zachowania jest zawodnym narzędziem kontroli poziomu uwewnętrznienia przez ucznia norm wynikających z preferowanej w konkretnej szkole ideologii edukacyjnej[22]. Punktowy system szacowania oceny zachowania trywializuje proces wychowawczy, sprowadzając go do kary, czyli punktów ujemnych, i nagrody, czyli punktów dodatnich.

Przeglądając strony internetowe szkół różnych szczebli, warto także zwrócić uwagę na kryteria, jakie brane są pod uwagę w ocenie zachowania. Oto niektóre kuriozalnie brzmiące sformułowania (pisownia oryginalna):

- „[uczeń] nie ślizga się po schodach i poręczach”[23];
- „swoim zachowaniem […] nie dezorganizuje lekcji, czyli: 1) nie rozmawia […], 7) nie dłubie słonecznika […]”[24];
- „niszczy własne przybory, pisze po ławce szkolnej lub ścianie, buja się na krześle i inne”[25];
- „w stosunku do kolegów, pracowników szkoły i innych osób jest aktywny – szanuje ich godność”[26];

[20] M. Hurtig, *Ewolucja zachowań społecznych dzieci młodzieży*, [w:] *Rozprawy o wychowaniu. Filozoficzne, psychologiczne i socjologiczne aspekty wychowania*, red. M. Debesse, G. Milaret, Warszawa 1988, s. 285.

[21] D. Borecka-Biernat, *Agresja jako zaburzona forma zachowania w trudnej sytuacji społecznej interakcji*, [w:] *Zachowanie młodzieży w sytuacji kontaktu społecznego*, red. D. Borecka-Biernat, K. Węgłowska-Rzepa, Wrocław 2000, s. 35.

[22] S. Jaskulska, dz. cyt., s. 38

[23] Zespół Szkół Ekonomiczno-Chemicznych w Trzebini. Ocenianie zachowania, http://www.zsech.edu.pl/pliki_tekstowe/statut/ocenianie_zachowania_2013.pdf [dostęp: 5.09.2016].

[24] Tamże.

[25] Regulamin wystawiania ocen z zachowania uczniów klas IV–VI, http://docplayer.pl/15683954-Regulamin-wystawiania-ocen-z-zachowania-uczniow-klas-iv-vi.html [dostęp: 4.09.2016].

[26] Tamże.

– „często w budynku spędza przerwy na innym piętrze niż jego rówieśnicy mają lekcje, w toalecie szkolnej, w bibliotece bez zgody pań w niej pracujących lub ukrywa się w miejscach niedozwolonych poza zasięgiem nauczyciela dyżurującego”[27].

Komentarz wydaje się zbyteczny, poza sugestią włączenia tych cytatów do „humoru z zeszytów”.

Konsekwencją przedstawionego w tym artykule krytycznego stanowiska wobec oceny zachowania jako próby szacowania efektów wychowania powinno być przedstawienie alternatywy. Jej znalezienie nie jest proste, gdyż ocenianie zachowania jest utrwalonym przez lata elementem władzy nauczycieli nad uczniami. Alternatywą może być rezygnacja z tej władzy i zastąpienie jej dialogiem między uczniami i nauczycielami, demokratycznie ustalanym zestawem norm społecznych, indywidualną i zespołową refleksją nad funkcjonowaniem tych norm oraz relacjami międzyludzkimi w szkole. Czy jest to możliwe? Jestem przekonany, że podejmuje się takie próby i za przykład może służyć jedna z wrocławskich szkół, w której zamiast wyliczania punktów pojawia się refleksja ucznia i jego tutora-opiekuna nad odpowiedzialnością wychowanka za realizację planów swojego rozwoju intelektualnego, artystycznego i postawy moralnej oraz ocena realizacji zadań przyjętych przez ucznia w wyniku wyboru Społecznego Liceum Ogólnokształcącego „ALA” jako własnej drogi edukacyjnej[28]. Wykorzystuje się do tego kartę samooceny, określaną jako tutorial rozwojowy, „twórcze zmagania z sobą”, i uwzględnia elementy samopoznania, na przykład czytanie publikacji dotyczących rozwoju osobistego, a także osobistej aktywności i uczestnictwa w warsztatach oraz spotkaniach w zakresie rozwoju osobistego. Ponadto bierze się pod uwagę uczestnictwo w zajęciach dydaktycznych i konsultacjach – zarówno w zakresie własnej aktywności, jak i jej oceny – życiu szkoły (wystawach, spotkaniach społeczności, imprezach szkolnych, życiu kulturalnym, koncertach, wystawach, odczytach) oraz wolontariacie. Uczniowie mają także możliwość dokonania samooceny w zakresie planowania własnej pracy w semestrze, kontaktów z opiekunem wspierającym tę pracę, przyjętych przez siebie zadań, obowiązujących w szkole norm, dbałości o język ojczysty, punktualności. Kolejnym elementem karty jest autorefleksja nad aktywnością w mijającym semestrze – nad największym sukcesem, jego uwarunkowaniami, odniesienie się do niepowodzeń i ich przyczyn, planów na kolejny semestr[29].

Sądzę, że wielu dobrze wykształconych pedagogicznie nauczycieli jest już gotowych do podobnej zmiany, lecz w zideologizowanym systemie edukacji

[27] Tamże.

[28] Zob. Statut Społecznego Liceum Ogólnokształcącego „ALA”, http://ala.art.pl/fileupload/custom/Dokumenty/1345_statut_slo_2015.09.01.pdf [dostęp: 3.08.2016].

[29] Przywołana w artykule karta jest częścią oceny zachowania w „ALA”.

nadal łatwiej jest funkcjonować, wykorzystując behawioralną procedurę punktowego systemu oceniania. Tę niedoskonałość szkoły jako instytucji dosadnie i celnie określił publicysta Stanisław Bajtlik: „Nie jesteśmy w stanie was wychować, będziemy was nagradzać i karać”[30].

Bibliografia

Bajtlik S., *Etyka na wagę*, „Tygodnik Powszechny” 2003, nr 26, s. 4.

Borecka-Biernat D., *Agresja jako zaburzona forma zachowania w trudnej sytuacji społecznej interakcji*, [w:] *Zachowanie młodzieży w sytuacji kontaktu społecznego*, red. D. Borecka-Biernat, K. Węgłowska-Rzepa, Wydaw. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2000.

Chodnicki J. [i in.], *Szkolny system oceniania*, WSiP, Warszawa 2000.

Day Ch., *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*, przekł. J. Michalak, GWP, Gdańsk 2008.

Hurtig M., *Ewolucja zachowań społecznych dzieci młodzieży*, [w:] *Rozprawy o wychowaniu. Filozoficzne, psychologiczne i socjologiczne aspekty wychowania*, red. M. Debesse, G. Milaret, PWN, Warszawa 1988.

Jaskulska S., *Ocena zachowania w doświadczeniach gimnazjalistów*, Wydaw. Naukowe UAM, Poznań 2009.

Kolebuk R., *Zachowanie na punkty*, http://kolebuk.blogspot.com/p/zachowanie-na-punkty.html [dostęp: 10.08.2016].

Lewin A., *Nowa ocena zachowania uczniów. Od logiki wykroczeń do logiki osiągnięć*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1974.

Niesprawiedliwość w szkolnym systemie oceniania uczniów, Adonai. Portal katolicki, http://adonai.pl/nauka/?id=12 [dostęp: 23.10.2014].

Ocena z zachowania czy hipokryzji, „Gazeta Wyborcza” 2014, http://wyborcza.pl/1,91446,16656308,_Gazeta_Wyborcza_Ocena_z_zachowania_czy_hipokryzji.html [dostęp: 3.09.2016].

Pan Lazar (*Monsieur Lazhar*), reż. P. Falardeau, Kanada 2011.

Polak K., *Kultura szkoły*, Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2007.

Regulamin wystawiania ocen z zachowania uczniów klas IV-VI, http://docplayer.pl/15-683954-Regulamin-wystawiania-ocen-z-zachowania-uczniow-klas-iv-vi.html [dostęp: 4.09.2016].

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 10 czerwca 2015 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych, Dz. U. z 2015 r., poz. 843.

Składanowski H., *Jak oceniać? Kryteria ocen z przedmiotów nauczania i zachowania oraz ewaluacja systemu*, Bea-Bleja, Toruń 2001.

Statut Społecznego Liceum Ogólnokształcącego „ALA”, http://ala.art.pl/fileupload/custom/Dokumenty/1345_statut_slo_2015.09.01.pdf [dostęp: 3.08.2016].

Statut Zespołu Szkół nr 69 w Warszawie, http://www.zs69.x.pl/d/Statut_2016.pdf [dostęp: 6.09.2016].

[30] S. Bajtlik, *Etyka na wagę*, „Tygodnik Powszechny” 2003, nr 26, s. 4.

Statut Zespołu Szkół Zawodowych i Ogólnokształcących im. 99 Drezdeńskiej Brygady Artylerii i Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Morągu, http://www.moragzszio.com.pl/pliki/statut_zespo%C5%82u.pdf [dostęp: 5.09.2016].
Stróżyński K., *Jak oceniać i uczyć samooceny?*, Wydaw. Nauczycielskie, Jelenia Góra 2000.
Śliwerski B., *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*, GWP, Gdańsk 2007.
Śliwerski B., *Program wychowawczy szkoły*, WSiP, Warszawa 2001.
Zespół Szkół Ekonomiczno-Chemicznych w Trzebini, *Ocenianie zachowania*, http://www.zsech.edu.pl/pliki_tekstowe/statut/ocenianie_zachowania_2013.pdf [dostęp: 5.09.2016].
Żłobicki W., *Ukryty program w edukacji. Między niewiedzą a manipulacją*, Impuls, Kraków 2002.

School evaluation of student behavior as trivialisation of success in education

Abstract: In this article I make a polemic with practiced in schools, ways of assessing student behavior as a formal determinant of its success in the education institutions. Many teachers are convinced about the effectiveness of behavioral methods of influence, which include a scoring system for estimating behavioral assessment. It trivializes the process of education and is an unreliable tool for controlling compliance by the students of social norms. The practice of determining the behavior on the basis of subjective criteria can be considered a classic example of the tension between socialization and education.

Keywords: behavior, education, evaluating, points, success, teachers

Słowa kluczowe: nauczyciele, ocenianie, punkty, sukces, wychowanie, zachowanie

Irena Przybylska
Uniwersytet Śląski

Praca emocjonalna nauczyciela w koncepcji kulturowej Arlie Hochschild – (nowy) wymiar sukcesu pedagogicznego nauczyciela

Emocjonalne dyskursy – wprowadzenie do pracy emocjonalnej

Emocje są immanentnym składnikiem wszelkich procesów uczenia się, zapamiętywania, rozwiązywania problemów na drodze intelektualnej, a także obszarem osobistych i zawodowych osiągnięć[1]. Skoro *a posteriori* przyjmujemy w humanistyce powyższe założenia, to badanie aspektów emocjonalnych pracy nauczyciela nie ogranicza się do zjawiska satysfakcji, stresu czy wypalenia zawodowego. Emocje powinny być studiowane w obszarze pracy wychowawczej i dydaktycznej, nie tylko jako tło stanowiące o klimacie emocjonalnym, lecz także jako pierwszy plan działań edukacyjnych obejmujących wiedzę, kompetencje i zachowania emocjonalne.

Przyjmując, że niedostrzegana gospodarka emocjonalna jest obszarem obecnym i ważnym w pracy nauczyciela, można mówić o swoistej delokalizacji sukcesu i poczucia sukcesu zawodowego. Norman K. Denzin, nawiązując do sytuacji zwrotu emocjonalnego w kulturze, mówi o emocjonalnym rozumieniu[2], na którym opiera się uczenie się, nauczanie, oddziaływanie wychowawcze i zachowanie minimum autorytetu. Nauczyciel, korzystając z zasobów dotychczasowego doświadczenia emocjonalnego, pracuje aby interpretować i rozumieć doświadczenia oraz zachowania uczniów. Emocjonalne rozumienie jest warunkiem bazy uczuciowej zwierzchnictwa, przez którą nauczyciel może sprawować w klasie

[1] Zob. K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy uczenia się*, Wrocław 2008.

[2] N.K. Denzin, *On understanding emotions*, San Francisco 1984, s. 140, http://books.google.pl/books?id=4_8_ZyqMaaYC&printsec=frontcover&hl=pl#v=onepage&q&f=false [dostęp: 20.10.2014].

kontrolę osobową, a nie tylko pozycyjną[3]. Basil Bernstein, podsumowując różnice pomiędzy wymienionymi systemami kontroli, zauważa: „Skuteczność apeli zorientowanych na status jest uzależniona od różnic statusu, podczas gdy skuteczność apeli zorientowanych na osoby opiera się bardziej na oddziaływaniu na myśli i uczucia"[4]. Kontrola osobowa uwzględnia indywidualizm i odrzuca manipulację związaną z nadanym autorytetem.

Wyznacznikami sukcesu w pracy emocjonalnej nauczyciela są więc osiągniecia intrapersonalne i interpersonalne. Intrapersonalny aspekt sukcesu emocjonalnego nauczyciela to skuteczność głębokiej pracy z emocjami i radzenie sobie z obciążeniem psychoemocjonalnym, wyrażające się w świadomej ekspresji. W obszarze interpersonalnym będzie to osiągnięcie osobowego stylu realizacji autorytetu w klasie, wychowawcza praca nad emocjami, angażowanie zarówno poznawcze, jak i emocjonalne uczniów. Nie wydaje się, żeby możliwy był sukces zawodowy bez osiągnięcia osobistych kompetencji emocjonalnych. Powyższe tezy wyznaczają obszary badań nad pracą emocjonalną nauczyciela. Powinny one obejmować wspomniane już kompetencje emocjonalne (aspekt intrapersonalny), a także sposoby działania i budowania atmosfery w klasie (aspekt interpersonalny).

Praca emocjonalna

Praca emocjonalna, według Arlie Hochschild, pionierki badań w tym obszarze, to rodzaj pracy, który wymaga koordynacji umysłu i uczuć, a czasami nawet korzystania z głębokich warstw osobowości. Związana jest z takim zarządzaniem emocjami w czasie wykonywania obowiązków, które pozwala uzyskać zgodność z obowiązującymi normami (ustalonymi przez organizację)[5]. Blake E. Ashforth i Ronald H. Humprey wskazują, że praca emocjonalna pojawia się wtedy, gdy pracownik stara się kierować swoim zachowaniem tak, aby wywołać określoną percepcję społeczną i klimat interpersonalny[6].

W społeczeństwie komunikacyjnym wzrasta znaczenie pracy emocjonalnej, a maleje prestiż prostych fizycznych czynności, które w wielu zawodach świadczyły kiedyś o profesjonalizmie. Spotkania twarzą w twarz z drugim człowiekiem, a nie maszyną, są coraz częściej głównymi relacjami, jakie człowiek nawiązuje w swoim życiu zawodowym, dlatego właśnie umiejętności interpersonalne (zajmowania się ludźmi), a nie manualne (zajmowania się rzeczami)

[3] B. Bernstein, *Class, codes, and control*, London 1974, s. 118.
[4] Tamże, s. 483.
[5] J.H. Turner, J.E. Stats, *Socjologia emocji*, Warszawa 2009, s. 51.
[6] B.E. Ashforth, R.H. Humprey, *Emotional labor in service roles. The influence of identity*, „Academy of Management Review" 1993, nr 18, s. 88–115.

odgrywają coraz ważniejszą rolę. Hochschild w swoich pierwszych pracach z lat 70. XX wieku[7] skupiła się na dwóch zawodach skrajnych pod względem emocji: stewardessach, których narzędziem pracy są uczucia pozytywne i ich ekspresja (zadowolenie, uśmiech itd.), oraz windykatorach, którzy operują emocjami negatywnymi (strachem i niepokojem). W każdym z tych zawodów umiejętność kontrolowania własnych i cudzych emocji umożliwia wykonanie obowiązków i jest do pewnego stopnia regulowana przez pracodawcę, na przykład poprzez nadzór i szkolenia. Hochschild szacuje, że prawie 1/3 zawodów wykonywanych obecnie w USA związana jest z pewnym rodzajem pracy emocjonalnej, ponieważ opiera się na komunikacji i wchodzeniu w bezpośrednie lub pośrednie relacje z klientami[8]. Autorka wprawdzie nigdy nie badała nauczycieli, lecz jej koncepcje mogą stanowić ramę do interpretacji istoty pracy w tym zawodzie w obszarach wykraczających poza jego intelektualne i praktyczne aspekty. Wydaje się, że praca emocjonalna sięga najbardziej podstawowych uwarunkowań komunikacji i budowania interakcji w grupie, dlatego też stanowi inspirujący obszar badań edukacyjnych.

Praca emocjonalna jest konsekwencją nie tylko praktycznych konieczności związanych z czasem czy zadaniami, które wymagają kontroli emocjonalnej (np. strach u górnika czy kierowcy rajdowego), lecz także oczekiwań co do zachowania, autoprezentacji, energii czy sposobów komunikowania preferowanych stanów emocjonalnych. Powitania, podziękowania, uśmiechanie się czy podtrzymywanie kontaktu wzrokowego bywają określane ofertą afektywną (*affective delivery*), która charakteryzuje pożądane zachowania pracownika wobec klienta[9]. Klientem może być zarówno pasażer, jak i uczeń lub student. Socjologia emocji bada normy i zasady doświadczania, wyrażania oraz kierowania nimi w celach społecznych zarówno w sferze prywatnej, jak i publicznej. Erving Goffman oczekiwania te nazywa kulturą emocjonalną, która poprzez normy reguluje zasady zachowań emocjonalnych na poziomie makro-, mezo- i mikrospołecznym. Postrzega on interakcje społeczne jako sceny odgrywane przez aktorów przed widownią; sceny, których scenopis ma charakter kulturowy. Gesty, wyraz twarzy, postawa, teksty czy zastosowanie rytuałów kulturowych mają służyć ludziom do sygnalizowania, kim są, co robią i co sobą prezentują[10]. Istotnym wymiarem tworzenia ram interakcji jest ekspresywność emocjonalna, która w teorii dramaturgicznej jest

[7] Zob. A. Hochschild, *Emotion work, feeling rules and social structure*, „American Journal of Sociology" 1979, nr 85, s. 551–575.

[8] A. Hochschild, *Zarządzanie emocjami. Komercjalizacja ludzkich uczuć*, Warszawa 2009, s. 163.

[9] A.A. Grandey, *When „the show must go on". Surface and deep acting as determinants of emotional exhaustion and peer-rated service delivery*, „Academy of Managament Journal" 2003, nr 46, s. 86–96.

[10] J.H. Turner, J.E. Stets, dz. cyt., s. 41–43.

prezentacją innym własnych emocji w toku interakcji[11]. Praca emocjonalna byłaby odpowiedzią na istniejące reguły ramowania, odczuwania i ekspresji obowiązującą w danym kontekście społeczno-kulturowym[12]. Reguły te składają się na ideologię emocjonalną, która jest swoistą siatką interpretacyjną.

Reguły ramowania wskazują na to, jak powinna być interpretowana sytuacja i jakie ma znaczenie dla jednostki. Reguły odczuwania wskazują, co powinno się w takiej sytuacji odczuwać. Reguły ekspresji pokazują natomiast, jak i czy w ogóle emocje powinny być wyrażane[13]. Tworząc hipotetyczny monolog nauczyciela: „Jestem nauczycielem, pracuję z dziećmi/młodzieżą. Na ile ważna jest dla mnie sytuacja? Co chcę osiągnąć? Co będzie dobre dla moich uczniów?", możemy wyobrazić sobie, że jego interpretacja będzie generowała określone zachowania nauczyciela jako efekt pewnej pracy emocjonalnej. Czy jednak będzie to dążenie do stłumienia uczuć u siebie i uczniów czy korzystanie z „tradycyjnych" emocji szkolnych (strachu, niepokoju, obawy), czy może potraktowanie emocji jako obszaru pracy pedagogicznej? Prawdopodobnie odpowiedź zależy od tego, kim jest nauczyciel i jak rozumie swoją pracę, a także jej temporalne warunki.

Praca emocjonalna jest rodzajem regulacji emocjonalnej – jednostka zarządza swoimi emocjami, a reakcje są uzależnione od warunków i kontekstu. To, co jednak różni obydwa procesy to obszar i cel działań. Praca emocjonalna stanowi odpowiedź na oczekiwania miejsca pracy, a regulacja skierowana jest na innych i osiągnięcie zamierzonych celów. W jej przypadku cele są zorientowane na jednostkę i zgodne z jej potrzebami[14]. Hochschild opisuje pracę emocjonalną w środowisku prywatnym, która jest potencjalnie nagradzająca, oraz zawodowym, która może być źródłem alienacji[15].

Koncepcja pracy emocjonalnej stanowi ramę epistemologiczną do interpretacji działań nauczyciela w odniesieniu do kultury emocjonalnej obowiązującej w danej społeczności, instytucji i grupie, przez co wzmacnia porządek moralny zawarty implicite w scenopisie kulturowym. Dla uczniów praca emocjonalna stanowi źródło ideologii i markerów emocjonalnych, budujących doświadczenia i wiedzę związaną z emocjami. Dla nauczyciela ma ona charakter pedagogiczny, odnoszący się jednocześnie do budowania relacji wychowawczych i tworzenia klimatu sprzyjającego nauce.

Abstrahując od rodzaju emocji i sposobów zarządzania nimi, warto zaznaczyć, że praca emocjonalna jest skierowana na innych ludzi, a jej rezultat może

[11] Tamże, s. 43.

[12] E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Warszawa 2000.

[13] A. Hochschild, *The second shift. Working parents and revolution at home*, New York 1989, s. 82.

[14] A.A. Grandey, *Emotion regulation in the workplace. A new way to conceptualize emotional labour*, „Journal of Occupational Health Psychology" 2000, nr 5 (1), s. 95–110.

[15] A. Hochschild, *The second shift…*, s. 98.

zostać oceniony na podstawie odczuć klientów[16]. Popyt na nią wzrasta, a w wielu zawodach oczekiwania przekraczają kompetencje merytoryczne i techniczne, co zwraca uwagę na tzw. kompetencje miękkie, interpersonalne i intrapersonalne[17], które nie tylko umożliwiają wykonywanie obowiązków związanych z zajmowanym stanowiskiem (praca zespołowa czy przekonywanie klienta do zakupu), lecz także stanowią obszar pośredniego nadzoru i szkoleń pracowników. Praca emocjonalna może oznaczać wzrost uprzejmości, przyczyniać się do ogólnego dobrego samopoczucia klientów i współpracowników, a także usuwać emocjonalne zanieczyszczenia – frustrację, niezadowolenie lub lęk[18]. Może być potencjalnie nagradzająca również dla samego pracownika, jest jednak związana z ryzykiem przekroczenia optymalnego obciążenia, będąc niekiedy źródłem alienacji oraz zagrożenia dla poczucia własnej tożsamości.

Praca emocjonalna wiąże się z wymianą emocjonalną i w życiu prywatnym ma służyć porozumieniu i dobru partnerów relacji. Wtłoczona w ramy rynkowe, staje się jednak potencjalnym zagrożeniem, a system wymian społecznych ulega transmutacji w obszarach życia emocjonalnego. Hochschild zauważa: „Wymiany społeczne zostają wtłoczone w wąskie kanały; wzdłuż brzegów emocjonalnego oceanu można znaleźć jakieś kryjówki, ale możliwości samodzielnego żeglowania są znacznie ograniczone”[19].

Praca emocjonalna przestaje być aktem prywatnym, sterowanym własną wolą; staje się formą narzędzia pracy, którym kierują reguły odczuwania narzucane z zewnątrz. Kiedy pod aktami zarządzania emocjami kryje się chęć zysku, pojawia się wątpliwość, co do uczciwości takich wymian i szacunku dla podmiotowości pracownika[20]. Sukces zawodowy oznaczałby zachowanie równowagi w zaspokajaniu własnych potrzeb emocjonalnych i realizowaniu wymogów pracy emocjonalnej, a na głębszym poziomie również zachowanie poczucia tożsamości. Czy podobnie jest w pracy nauczyciela?

Specyfika pracy emocjonalnej nauczyciela

Hochschild nie badała pracy emocjonalnej w zawodach społecznych, w których koszty emocjonalne nie są rekompensowane zadowoleniem klienta i odpowiednimi do jej nakładów zarobkami. Wydaje się, że w grupie zawodów tego rodzaju, praca wykonywana jest w wielu obszarach doświadczeń zewnętrznych

[16] A. Hochschild, *Zarządzanie…*, s. 161.
[17] H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Warszawa 2008, s. 56–58.
[18] J.H. Turner, J.E. Stets, dz. cyt., s. 54.
[19] A. Hochschild, *Zarządzanie…*, s. 127.
[20] Tamże, s. 9–10.

oraz wewnętrznych i przekracza zarządzanie własną ekspresją i emocjami innych. Jej swoistość wynika ze specyfiki zawodu, a także sensu i istoty działań pedagogicznych.

Praca emocjonalna zyskuje na znaczeniu, czy też nabiera innego wymiaru, w kontekście edukacyjnym. Andrew Morris i Daniel C. Feldman wyróżniają trzy aspekty pracy emocjonalnej: jej częstotliwość, czas trwania oraz poziom dysonansu emocjonalnego[21]. Wymiar dysonansu emocjonalnego dotyczy stopnia odmienności pomiędzy prawdziwymi emocjami a tymi, które pracownik, zgodnie z oczekiwaniami wobec zawodu, wyraża. Wydaje się, że właśnie w tym wymiarze widać specyfikę pracy emocjonalnej nauczyciela, którą powinien charakteryzować niski poziom dysonansu emocjonalnego. Autentyczność jest atrybutem pracy pedagogicznej i źródłem doświadczeń emocjonalnych uczniów. Przekaz zawarty w komunikatach może z jednej strony przekształcić się w zbiór względnie trwałych przekonań ucznia o sobie samym, a z drugiej – być źródłem informacji o nauczycielu i jego możliwościach emocjonalnych, moralnych i społecznych. Nauczyciel modeluje zachowania uczniów, a także stwarza warunki do uczenia się; jego praca, aby miała sens edukacyjny, wymaga autentyczności. Im mniejszy dysonans emocjonalny i im rzadziej pojawia się konieczność powierzchownego działania nad emocjami, tym bardziej prawdopodobne, że praca daje mu poczucie satysfakcji, a uczniom konstruktywną ideologię emocjonalną.

Ontologia działania pedagogicznego wynika z faktu jej istnienia w tkance społecznej. Dramaturgiczne ujęcie emocji w koncepcji Goffmana sytuuje pracę emocjonalną nauczyciela w okolicznościach, w których istnieją pewne reguły ramowania. Skrypty kulturowe, według których nauczyciele i uczniowie budują swoje role, wchodzą w interakcje i regulują ekspresję, również wydają się zawierać scenopisy występów emocjonalnych nauczyciela. Stanowią one o swoistej kulturze emocjonalnej szkoły, która ma swoją specyfikę charakterystyczną dla zgromadzeń oraz wynika z odwołań normatywno-ideologicznych instytucji edukacyjnej. Tym samym praca emocjonalna nauczyciela jest ontologicznie i teleologicznie wpisana w działanie pedagogiczne i jednocześnie różni się zasadniczo od pracy któregokolwiek z innych zawodów komunikacyjnych. Swoistość pracy nauczyciela wynika z komunikacyjnej i społecznej natury działań pedagogicznych, w których emocjonalne rozumienie pozwala na realizowanie przyjętego horyzontu aksjologicznego i egzystencjalnego.

> Przedmiotem komunikacji są fakty, zdarzenia i procesy dziejące się w trzech dziedzinach świata: zewnętrznym albo empirycznym świecie, w świecie społecznym – norm i wartości oraz świecie subiektywnym – osobistych uczuć, pragnień i zamiarów[22].

[21] A. Morris, D.C. Feldman, *The dimension, antecedents and consequences of emotional labor*, „Academy of Management Review" 1996, nr 21 (4), s. 986–1010.

[22] Tamże, s. 1005.

Uwzględnianie racji epistemologicznych i etycznych gwarantuje, że wybór odpowiedniej metody działania jest dopasowany do indywidualności ucznia, a zachowania nauczyciela są formą realizacji przyjętej ideologii emocjonalnej. Wydaje się, że sam fakt autentycznej pracy nad własnymi emocjami dowodzi etyczności zachowań nauczycielskich. Zdarzenia krytyczne związane z pozostawaniem w relacji z różnymi podmiotami, nieprzewidywalnością sytuacji czy uczniowskim oporem wywołują emocje, które podlegają pracy nauczyciela. Szkoła jest przestrzenią, w której ideologia emocjonalna obecna w przekazach społecznych jest socjalizowana. Wydaje się jednak, że szkoły i nauczyciele tworzą specyficzną kulturę, której podstawowym markerem jest tłumienie emocji (zarówno entuzjazmu, jak i złości), a nie uczenie refleksyjnej pracy nad nimi. Między innymi po to, aby uczniowie przyswoili sobie niepisane reguły doznawania, wyrażania i interpretowania zachowań emocjonalnych oraz aby działać pedagogicznie, nauczyciele powinni pracować (z) emocjami.

Steven Gordon[23] twierdzi, że praca emocjonalna nie będzie prowadzić do alienacji, jeśli ja jednostki mieści się w ramach tzw. emocjonalnej orientacji instytucjonalnej lub jest jej odzwierciedleniem[24], czyli gdy nauczyciel spostrzega swoje emocje jako uspołecznione, kontroluje swoją ekspresję oraz identyfikuje się z zasadami i standardami społecznymi jej dotyczącymi. Zgodnie z misją szkoły odnajduje on w niej swoje głębokie ja i dąży do postkonwencji w rozwoju zawodowym. Inaczej niż w zawodzie stewardessy czy akwizytora, pojawiające się emocje nie podlegają bezwzględnej kontroli i tłumieniu, jeśli nie są zgodne z konwencją, lecz mogą być pretekstem do uczenia się uczniów. Praca emocjonalna ma charakter pedagogiczny – łączy prywatną sferę przeżyć, doznań i odczuć ze sferą publiczną – odzwierciedlenia i ekspresji jako rezultatu pracy nad nimi. Praca emocjonalna nauczyciela będzie alienować i zagrażać tożsamości, jeśli ten nie zna lub nie czuje imperatywu stosowania reguł wyrażania, doznawania i ramowania emocji zgodnie z obowiązującymi skryptami lub gdy szkoła będzie narzucać scenopisy zachowań tłumiących emocje, niezależnie od ich potencjalnego związku z procesami edukacyjnymi[25].

Obecność emocji w klasie szkolnej wynika nie tylko z zachodzących w niej procesów społecznych, lecz także, o czym często się zapomina, z procesów uczenia. Emocjonalny aspekt uczenia się zawsze wpływa na jego efekty poznawcze. Knud Illeris, używając terminologii Jeana Piageta, zauważa, że „poznawanie jest

[23] Gordon mówi o orientacji impulsywnej i instytucjonalnej w kulturze emocjonalnej. Impulsywne znaczenie emocji przejawia się w spontanicznych działaniach, niekoniecznie zgodnych z normatywnymi oczekiwaniami. Instytucjonalne natomiast, gdy osoby widzą swoje *ja* w zgodności z normami.

[24] S. Gordon, *Social structural effects on emotions*, [w:] *Research agendas in the sociology of emotions*, red. T. D. Kemper, Albany 1990, s. 319–349.

[25] J.H. Turner, J.E. Stats, dz. cyt., s. 48–49.

zawsze afektywnie naznaczone"[26], a wiedza wpływa na emocje[27]. Tworzone w procesach uczenia się struktury poznawcze i wzory emocjonalne wchodzą w dwukierunkową interakcję zarówno przy procesach asymilacji, jak i akomodacji. Przekształcanie akomodacyjnych wzorów poznawczych, na przykład na temat pracy emocjonalnej nauczyciela, powinno doprowadzić do przesunięcia w sferze emocji, jakie wywołuje w nas fakt zaangażowania emocjonalnego w pracy nauczycielskiej[28]. Skoro uczenie się emocjonalne i poznawcze są ze sobą w interakcji, to kształtując postawy poznawcze powinno się modelować także postawy emocjonalne, ponieważ emocje są wpisane w zawód nauczyciela. Badania pokazują, że nie są one w tej pracy obszarem peryferyjnym, lecz kluczowym[29], mogą zatem być źródłem sukcesów i porażek. Mimo iż istnieje niepisany kanon zachowań społeczno-emocjonalnych nauczyciela, przygotowanie pedagogiczne nie uwzględnia kompetencji miękkich, nie ma zasad selekcji do tego zawodu, ani też nadzoru czy kontroli pracy wychowawczej. Znacznie częściej ocenia się nauczyciela z perspektywy osiągnięć jego uczniów, rzadziej natomiast ocenie podlegają rzeczywiste działania podejmowane przez niego w klasie. Nie ma również systemu wsparcia dla nauczycieli, którzy borykają się z trudnościami w prowadzeniu grupy czy radzeniu sobie z dyscypliną i oporem uczniów. Te działania, obok kompetencji merytorycznych, wymagają samokontroli i korzystania z zasobów społeczno-emocjonalnych. Ostatecznie istota i odmienność od innych zawodów komunikacyjnych pracy emocjonalnej nauczyciela wynikają z jej edukacyjnego znaczenia oraz imperatywu autentyczności ekspresji.

Praca emocjonalna a racjonalności rozwoju nauczyciela – pułapy sukcesu

Zderzenie osobistych, tych uświadomionych i nieuświadomionych, przekonań na temat istoty działań szkoły, jak określa to Lech Witkowski: puli identyfikacyjnej oferowanej w procesie socjalizacji, czyli tego, kim chcemy, żeby nasi uczniowie byli, racjonalność, jakiej roli realizowali: adaptacyjnej czy emancypacyjnej[30] – to kolejne źródło nie tylko napięć, lecz także obszarów pracy emocjonalnej. Wykorzystując stworzoną przez Lawrence'a Kohlberga koncepcję rozwoju

[26] K. Illeris, dz. cyt., s. 81.
[27] Tamże, s. 81–82.
[28] Tamże, s. 80–84.
[29] A. Hargreaves, *Mixed emotions, teachers' perception of their interactions with students*, „Teaching and Teacher Education" 2000, nr 16, s. 811–826.
[30] L. Witkowski, *Tożsamość i zmiana. Epistemologia i rozwojowe profile w edukacji*, Wrocław 2010, s. 160.

(moralnego) człowieka jako narzędzia epistemologicznego, można dostrzec, że różne typy racjonalności świata edukacyjnego wyznaczają co najmniej dwa rodzaje ofert edukacyjnych związanych z pracą emocjonalną nauczyciela: w orientacji przedkonwencjonalnej/konwencjonalnej oraz postkonwencjonalnej. Każda z tych orientacji tworzy odmienne ideologie emocjonalne i stwarza warunki doświadczenia ją symbolizujące, które przyswajamy również przez edukację.

Z ofertą odpowiadającą przedkonwencjonalnemu i konwencjonalnemu poziomowi rozwoju tożsamości człowieka mamy do czynienia, kiedy edukacji przypisujemy działania na rzecz adaptacji do wymagań społecznych, a wymiar osobistej refleksji i ustosunkowań (emocjonalnych, aksjologicznych) jest nieobecny. Na wyższych etapach edukacyjnych, kiedy celem finalnym edukacji staje się konwencja roli, dopuszcza się pewne aspekty refleksyjnego działania i twórczego jej realizowania, lecz tylko w ramach obowiązującej konwencji. W takiej racjonalności praca emocjonalna nauczyciela redukowana jest do kontrolowania zachowań (uczenia samodyscypliny, minimalizowania i manipulowania ekspresyjnością tak, aby odpowiadały regułom społecznym) i wykorzystania stanów emocjonalnych własnych i uczniów do uzyskania podporządkowania i uległości. Pełnienie roli nauczyciela oznacza wchodzenie w garnitur zachowań emocjonalnych, które dopuszczają wykorzystywanie emocji do „urabiania" charakteru uczniów. Kultura emocjonalna w tak działającej szkole i klasie oznacza przestrzeganie konwenansów zachowań emocjonalnych i ujarzmiana ich przez dominowanie treści, form i metod pracy opartych na intelektualnych przesłankach. Emocje nie są natomiast obszarem pracy wychowawczej i nie uwzględnia się ich w procesach dydaktycznych. Poddanie się dyscyplinie wymagań i reguł, które są bezdyskusyjne, jest warunkiem dojrzałości i akceptacji. Z tej perspektywy zadania nauczyciela sprowadzają się do kształcenia potencjału adaptacyjnego jednostki, który jest mierzony zewnętrznymi zachowaniami świadczącymi często tylko o konformizmie. Maria Czerepaniak-Walczak wskazuje na ograniczenia takiego nieuświadomionego dostosowania braku poczucia zależności od otoczenia i własnej kondycji emocjonalnej, intelektualnej czy materialnej[31].

Oferta poziomu postkonwencjonalnego opisuje dopuszczalne zachowania oraz kontekst wyborów i preferencji jako poszerzające wolność osobistą jednostki, której działania intelektualne, emocjonalne, społeczne i moralne są obszarem pracy pedagogicznej. W tym kontekście są one nie tylko dopuszczone, lecz także prowokowane do obecności w klasie. Widzenie świata i roli jednostki jako otwartej, krytykującej i przekraczającej istniejące ograniczenia (oczekiwania) wymaga uczenia definiowania każdej sytuacji na nowo i refleksyjnego

[31] M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańsk 2013, s. 141.

odnajdowania się w niej. W tym przypadku komunikacyjna, interpersonalna i osobowa rola nauczyciela uzasadnia ontologię działań pedagogicznych. Uległość, podporządkowanie, tłumienie emocji są zastępowane przymusem obecności oporu (jako formy refleksji, a nie negacji), współpracy i uczenia się refleksyjności emocjonalnej[32]. Dopuszczenie struktury postkonwencjonalnej rzeczywistości oznacza odejście od wspólnoty interesów i wspólnoty zadań do wspólnoty jako zadania[33]. We wspólnocie dialogowo uzgadniane są zasady jej kreowania, wyznaczające granice zachowań, celów, a także ram kultury emocjonalnej. Nauczyciel tak zorientowany akceptuje normatywną słuszność wartości i zasad realizowania jednostkowej podmiotowości w horyzoncie emocjonalnym (intelektualnym, aksjologicznym). Przymus działania zgodnie z systemem norm i wartości jest głównie przymusem wewnętrznym – pedagog upomina się o swoją podmiotowość i stwarza przestrzeń, w której uczniowie uczą się bycia podmiotem oraz rozpoznają wartość intelektualnych i emocjonalnych przeżyć. Jeśli uległość i posłuszeństwo nie stanowią wzoru dojrzałego wkraczania w świat[34], to dzięki pracy emocjonalnej nauczyciela uczniowie doświadczają refleksyjności emocjonalnej. „Jest to ważne z punktu widzenia konfrontowania własnych stanów intelektualnych (wiedzy) i emocjonalnych (przekonań) z informacjami pochodzącymi od innych osób, a w następstwie tego aktualizowania własnych zachowań"[35]. Rozpoznawanie i kierowanie przeżyciami, odwoływanie się do zasobów emocjonalnych w uczeniu się, a także podejmowanie decyzji związanych z zachowaniami społecznymi wyznaczanymi przez horyzont aksjologiczny, to obszary kształcenia kompetencji emocjonalnych uczniów. Pracę tę świadomie, czy też niestety częściej przez przypadek, podejmują nauczyciele. Również w tym wymiarze pokazuje to, że praca nauczyciela jest ma charakter emocjonalny.

Doświadczenia emocjonalne w klasie, w której nauczyciel podejmuje działania holistyczne, mogą być markerami – wydarzeniami wyznaczającymi i symbolizującymi określoną ideologię. Praca nauczyciela realizuje dominującą kulturę emocjonalną. Jeśli związana jest z budowaniem wiedzy emocjonalnej uczniów, istnieje większe prawdopodobieństwo, iż będą oni przygotowani do uczenia się emocji i radzenia sobie z nimi. Ograniczanie ekspresyjności, pomijanie lub ignorowanie pojawiających się w klasie emocji, brak pracy wychowawczej, która wzmacnia kompetencje uczniów w tym zakresie czy zmuszanie do ich hamowania wprawdzie też wymagają pracy nauczyciela, w sensie obciążenia emocjami negatywnymi i koniecznością kierowania nimi, lecz nie przyczyniają się do wzmacniania orientacji postkonwencjonalnej. Nauczyciel jest

[32] Por. L. Witkowski, dz. cyt., s. 163–166.
[33] Tamże, s. 166.
[34] Tamże, s. 165.
[35] M. Czerepaniak-Walczak, dz. cyt., s. 135.

bowiem ograniczony konwencją roli i ideologią tłumienia emocji; pojawia się więc ryzyko, że przy braku konstruktywnych wzorów postaw emocjonalnych, pochodzących z rodziny i środków masowego komunikowania, uczeń nie rozwinie dojrzałych zachowań i wiedzy emocjonalnej. Mimo sprawności intelektualnej, nad którą chętnie pochylają się nauczyciele, nie nabędzie on adaptacyjnych i transgresyjnych kompetencji, ponieważ brak obecności emocji implikuje brak przeżywania wartości. Ideologia ich ograniczania bezpośrednio wpływa na samopoczucie nauczyciela i lokalizację źródeł sukcesu.

Praca emocjonalna odpowiadająca różnym poziomom racjonalności jest obecna w działaniach nauczycielskich, pułap sukcesu pedagogicznego wyznacza jednak postkonwencja, a nie konwencja działania, roli i tożsamości. W tym rozumieniu praca emocjonalna nauczyciela znacznie wykracza poza techniki powierzchniowego lub głębokiego radzenia sobie z emocjami, jej celem nie jest sprawić, by klient był zadowolony bądź miał odczucie dobrze wykonanej usługi. Co więcej, nie wydaje się konieczne, aby nauczyciel podejmował wysiłki w kierunku usatysfakcjonowania swoich uczniów czy też zyskania ich aprobaty i sympatii. Sens jego pracy emocjonalnej wyraża się raczej w świadomym realizowaniu konstruktywnej pracy z emocjami własnymi i uczniów, oraz współtworzeniu klimatu emocjonalnego dla realizowania współpracy.

Podsumowanie i tezy do dyskusji

Dyskurs emocjonalny w edukacji otwiera nowe przestrzenie uczenia się i rozwoju. Stanowi też podstawę do krytycznej oceny przygotowania zawodowego nauczycieli, które dzięki akademickości, koncentrującej się na ważnym aspekcie myślenia pedagogicznego, zatraciło sens wdrożenia do wykonywania zawodu, którego istotą jest praca z ludźmi na rzecz ich rozwoju. Zdzisław Cackowski zauważa, że: „Im bardziej złożony, różnorodny zmienny jest świat przedmiotowy, w którym podmiot żyje i działa, tym bardziej złożona, różnorodna i elastyczna powinna być jego wiedza i jego poznawczo-regulacyjne umiejętności”[36]. Przy rekonstruowaniu przekonania o nadmiarowości wiedzy i kompetencji nauczyciela oraz konieczności integracji poznania i działania[37] w przygotowaniu zawodowym niezbędne jest sprzężenie symetryczne między wiedzą a umiejętnościami, również emocjonalno-społecznymi. Wiedza ta powinna mieć charakter normatywnych sądów, które stanowią podstawę działania, lecz takiego działania, które jest związane z definiowaniem za każdym razem sytuacji, w której nauczyciel działa.

[36] Z. Cackowski, *Przedmiot i zakres teorii poznania*, [w:] *Poznanie, umysł, kultura*, red. Z. Cackowski, Lublin 1982, s. 33.

[37] H. Kwiatkowska, dz. cyt., s. 96–99.

Praca nauczyciela wpływa na akademickie i osobiste doświadczenia uczniów[38]. Teza ta ukierunkowuje poszukiwania nowych przestrzeni pracy pedagogicznej w wymiarze indywidualnym (pracy i jej znaczenia dla nauczyciela), a także społecznym (pracy i jej znaczenia dla uczniów i sytuacji uczenia się oraz interakcji pedagogicznych). Nie tyle przekazywana wiedza, ile warunki, w których będzie przez uczniów zdobywana, stają się zasadniczym obszarem działań pedagogicznych, w których uobecniają się osobowe kompetencje nauczyciela. Nauczyciel reprezentuje swoim zachowaniem określoną ideologię emocjonalną, a jego zachowania są źródłem wiedzy o postawach i regułach społecznego wyrażania emocji. W szkołach obserwuje się jednak niepokojące zjawisko redukowania pracy emocjonalnej i traktowania jej w sposób instrumentalny, co objawia się między innymi:

- kontrolowaniem ekspresyjności emocjonalnej odpowiednio do wyznaczonych nieformalnie standardów kultury emocjonalnej szkoły;
- dyscyplinowaniem uczniów i minimalizowaniem ich ekspresyjności zgodnie z przekonaniem, iż emocje przeszkadzają w pracy;
- motywowaniem do działań, korzystając ze schematów behawioralnych i leżących u ich podłoża emocji negatywnych: kara – emocje negatywne, nagroda – brak kary – brak emocji negatywnych;
- traktowaniem przeżyć i odczuć ucznia jako wyłącznie osobistych doświadczeń i dopuszczaniem emocji tylko w sytuacjach nieformalnych;
- pomijaniem aspektów emocjonalnych w budowaniu współpracy i klimatu pedagogicznego.

Skoro istnieją ideologie emocjonalne, obejmujące reguły odczuwania, ramowania i wyrażania emocji, a szkoła jest miejscem doświadczeń emocjonalnych, tzw. markerów emocjonalnych, to przygotowanie zawodowe oznacza również wzbogacanie kultury emocjonalnej nauczyciela. Wiedza emocjonalna, strategie pracy z emocjami własnymi i wychowawcze działanie na te, które pojawiają się w grupie wskazują na potencjalne obszary sukcesów i porażek pedagogicznych. Sukces, rozumiany jako efektywność i skuteczność pracy pedagogicznej, może być interpretowany dualistycznie: intrapersonalnie i interpersonalnie. Odpowiednio więc: jako poczucie osobistej satysfakcji emocjonalnej (równowagi, poczucia sprawczości, samokontroli emocjonalnej) oraz sprzyjającej atmosfery emocjonalnej w klasie szkolnej. Jej klimat emocjonalny może sprzyjać pracy wychowawczej, gdy nauczyciel i uczniowie wyrażają gotowość do uczenia się emocjonalnego.

[38] K. Illeris, dz. cyt., s. 12–20.

Praca emocjonalna nauczycieli przekracza instrumentalne rozumienie proponowane przez Hochschild. Emocje nie są środkiem do osiągnięcia wymiernych korzyści, lecz raczej środkiem pedagogicznym, sposobem odnoszenia się do relacji z uczniem, w której praca emocjonalna jest źródłem uczenia się intelektualnego i emocjonalnego. Ostatecznie praca ta może być źródłem sukcesów lub porażek pedagogicznych.

Bibliografia

Ashforth B.E., Humprey R.H., *Emotional labor in service roles. The influence of identity*, „Academy of Management Review" 1993, nr 18, s. 88–115.

Bernstein B., *Class, codes, and control*, Routlege & Kegan Paula, London 1974.

Cackowski Z., *Przedmiot i zakres teorii poznania*, [w:] *Poznanie, umysł, kultura*, red. Z. Cackowski, Wydaw. Lubelskie, Lublin 1982.

Czerepaniak-Walczak M., *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, GWP, Gdańsk 2013.

Denzin N.K., *On understanding emotions*, Jossey–Bass, San Francisco 1984, http://books.google.pl/books?id=4_8_ZyqMaaYC&printsec=frontcover&hl=pl#v=onepage&q&f=false [dostęp: 20.10.2014].

Goffman E., *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Wydaw. KR, Warszawa 2000

Gordon S., *Social structural effects on emotions*, [w:] *Research agendas in the sociology of emotions*, red. T.D. Kemper, State University of New York Press, Albany 1990.

Grandey A.A., *Emotion regulation in the workplace. A new way to conceptualize emotional labour*, „Journal of Occupational Health Psychology" 2000, nr 5 (1), s. 95–110.

Grandey A.A., *When „the show must go on". Surface and deep acting as determinants of emotional exhaustion and peer-rated service delivery*, „Academy of Managament Journal" 2003, nr 46, s. 86–96.

Hargreaves A., *Mixed emotions, teachers' perception of their interactions with students*, „Teaching and Teacher Education" 2000, nr 16, s. 811–826.

Hochschild A., *Emotion work, feeling rules and social structure*, „American Journal of Sociology" 1979, nr 85, s. 551–575.

Hochschild A., *The second shift. Working parents and revolution at home*, Viking Press, New York 1989.

Hochschild A., *Zarządzanie emocjami. Komercjalizacja ludzkich uczuć*, PWN, Warszawa 2009.

Illeris K., *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy uczenia się*, Wydaw. Naukowe DSWE, Wrocław 2008.

Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.

Morris A., Feldman D.C., *The dimension, antecedents and consequences of emotional labor*, „Academy of Management Review" 1996, nr 21 (4), s. 986–1010.

Turner J.H., Stats J.E., *Socjologia emocji*, PWN, Warszawa 2009.

Witkowski L., *Tożsamość i zmiana. Epistemologia i rozwojowe profile w edukacji*, Wydaw. Naukowe DSW, Wrocław 2010.

Teachers' emotional work in Arlie Hochschild's concept – new dimensions of pedagogical success

Abstract: This paper attempts to interpret teacher's work from the perspective of their emotional „inputs". Referring, inter alia, to the concept of Arlie Hochschild, the author highlights three dimensions of emotional work: building emotional climate in the classroom, forming emotional competence and reflective work on their own experiences. Theoretically the argumentation is set in three discourses: emotional work, emotions (interactive concept), and teachers (the ontology of the profession). The article ends with indication for the practice of teachers' professional preparation which must refer not only to intellectual, communicational but also emotional ontology of profession. As teachers' work is presented as emotional work, the implications for job selection and preparation are vivid. Strengthening emotional competences, emotional reflectivity and creativity along with academic preparation is perceived as the potential sources of success in interpersonal and intrapersonal dimensions.

Keywords: emotional culture, emotional work, emotions, postconvention in teachers' professional development

Słowa kluczowe: emocje, kultura emocjonalna, praca emocjonalna, postkonwencja w rozwoju zawodowym nauczyciela

Bożena Majerek
Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie

Styl pracy nauczycieli w szkołach o zróżnicowanej edukacyjnej wartości dodanej

Wprowadzenie

Jedną z zasadniczych funkcji szkoły jest przygotowanie uczniów do rozumienia i prawidłowego funkcjonowania w świecie, w którym żyją. Trudno więc nie zgodzić się ze stwierdzeniem, że mentalność szkoły powinna być dostosowana do mentalności epoki[1]. Współcześnie istnieje wiele koncepcji, próbujących nakreślić specyfikę czasu; mówi się o społeczeństwie ryzyka i globalnym społeczeństwie ryzyka[2], społeczeństwie sieci[3], społeczeństwie elastycznym[4], społeczeństwie eksperckim[5], płynnej nowoczesności[6], nowej kulturze niepewności[7] bądź cywilizacji lęku i niepokoju[8]. Jednocześnie do opisu rzeczywistości bardzo często stosowane są takie określenia jak: nieprzewidywalność, niejednoznaczność, wieloznaczność, niejasność, ambiwalencja, turbulencja, zmienność, niepewność czy ryzyko. W tym kontekście, jak słusznie zauważa Stanisław Kawula, dominująca dotychczas pedagogika „urabiania" i „pewności" straciła swoją aktualność. Nie istnieje już bowiem jedyna słuszna wizja świata, opisywana przez nieomylne autorytety, dostarczająca pewną i praw-

[1] D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn 2002, s. 14.

[2] Zob. U. Beck, *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa 2002; U. Beck, *Weltrisikogesellschaft. Auf der Suche nach der verlorenen Sicherheit*, Frankfurt 2007.

[3] Zob. M. Castells, *Społeczeństwo sieci*, Warszawa 2011.

[4] Zob. R. Sennett, *Korozja charakteru. Osobiste konsekwencje pracy w nowym kapitalizmie,* Warszawa 2006.

[5] Zob. A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja" i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2010.

[6] Zob. Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, Kraków 2006.

[7] Zob. W. Bonβ, *Sicherheit in der Moderne*, [w:] *Zivile Sicherheit. Gesellschaftliche Dimensionen gegenwärtiger Sicherheitspolitiken*, red. P. Zoche, S. Kaufmann, R. Haverkamp, Bielefeld 2011.

[8] Zob. J. Kozielecki, *Cywilizacja strachu i kultura nadziei*, „Nauka" 2007, nr 2, s. 7–18.

dziwą wiedzę. Zgodnie z tym należy ponownie (a wręcz nieustannie) pytać o to, w jakim kierunku i zakresie zmienia się rzeczywistość szkolna, jak działają nauczyciele i czego oczekują uczniowie[9].

Zgodnie z powyższym postulatem w niniejszym artykule przedstawiono wyniki badań, które próbują uchwycić specyfikę zawodu nauczyciela. W pracy przedstawiono propozycję wyznaczenia dwóch dychotomicznych stylów kierowania klasą szkolną, czyli stylu otwierającego i domykającego. Jednocześnie przyjęto założenie, że pierwszy z nich sprzyjać będzie rozwojowi ważnych kompetencji życiowych, takich jak autonomiczne dokonywanie wyborów, krytyczna refleksyjność, autorefleksja i samoocena[10]. Umiejętności te niewątpliwie ułatwią uczniom funkcjonowanie w zmieniającej się rzeczywistości. Domykający styl pracy będzie natomiast reprodukować odtwórczość, schematyczność, bierność i poczucie zagubienia, blokując rozwój i skuteczne radzenie sobie z wieloznacznością i niepewnością.

Zaprojektowane badania przeprowadzono w szkołach o zróżnicowanej edukacyjnej wartości dodanej; na podstawie oceny uczniów ustalono częstotliwość działań podejmowanych przez nauczycieli zakwalifikowanych do tych dwóch stylów pracy. Istotnym uzupełnieniem analizy stały się również te wyniki, które wskazują na jakość relacji panujących w obu szkołach oraz ocenę zadowolenia z nich dokonaną przez badanych uczniów.

Założenia teoretyczne

Jedną z najprostszych, i zarazem podstawowych, form strukturyzowania rzeczywistości jest podział przedmiotów, obiektów bądź zjawisk na dobre lub złe[11]. Również w odniesieniu do szkoły tendencja deskryptywno-ewaluatywna pojawia się nader często. Jednocześnie zauważyć można, że takim działaniom towarzyszą dwa zupełnie odmienne stanowiska. Jedni badacze twierdzą, że należy sformułować jednoznaczne kryteria, zgodnie z którymi można dokonać trafnej oceny pracy szkoły. Wtedy zazwyczaj w charakterystyce „dobrej szkoły" pojawiają się takie predykatory jak: życzliwi, tolerancyjni i ciągle dokształcający się nauczyciele, którzy w sposób jednoznaczny ustanawiają granice działania, zaangażowani, aktywni uczniowie, współpracujący rodzice, atmosfera zaufania i pomocy, małe, dobrze wyposażone w pomoce dydaktyczne klasy.

[9] S. Kawula, *Człowiek w relacjach socjopedagogicznych*, Toruń 1999, s. 54.

[10] D. Klus-Stańska, *Dokąd zmierza polska szkoła? Pytania o ślepe uliczki, kierunki, konteksty*, [w:] *Dokąd zmierza polska szkoła?,* red. D. Klus-Stańska, Warszawa 2008, s. 39.

[11] M. Lewicka, *Niektóre ogólne wyznaczniki tolerancji na niezgodność poznawczą*, „Przegląd Psychologiczny" 1975, nr 3, s. 371–400.

„Złe szkoły" charakteryzują się natomiast „brakiem struktury, surowością, obojętnością, atmosferą strachu, brakiem odpowiedzialności, agresją, rezygnacją i bezsilnością"[12].

Inni badacze twierdzą, że nie ma jednoznacznych kryteriów, według których można dokonywać jakichkolwiek porównań, nie ma szkół dobrych lub złych, są jedynie dobrzy lub źli nauczyciele, uczniowie, zwyczaje i rytuały. Każda szkoła bowiem jest kompilacją niezwykle specyficznych cech, które składają się na jej własny, niepowtarzalny i tym samym nieporównywalny klimat, atmosferę czy kulturę. Zgodnie z takim stanowiskiem pedagodzy próbują uchwycić tę niezwykle indywidualną i specyficzną konstelację cech. Przykładem może być typologia pięciu rodzajów szkół zaproponowana przez Rainera Winkela. Wymienia on kolejno takie typy, jak:

1. *Akwadrom* – szkoła funkcjonuje na zasadach działania parku wodnego, w którym zabawa i rozrywka stanowią ucieczkę przed niepewną przyszłością (idea: przyjemność);
2. *Dom towarowy* – szkoła zorganizowana jest na zasadach podaży i popytu; nauczyciele pełnią rolę sprzedawców, a uczniowie klientów (idea: konsumpcja);
3. *Twierdza* – szkoła izoluje się od realnej rzeczywistości i tworzy własną przestrzeń, która ma skłaniać do poszukiwania siebie (idea: ucieczka od rzeczywistości);
4. *Kuźnia kadr* – szkoła mniej troszczy się o edukację, a bardziej o produkowanie obywateli mających określone poglądy i potencjał do zmiany społeczeństwa (idea: polityczna ideologizacja);
5. *Hospicjum* – szkoła, w której panuje atmosfera przygnębienia, depresji i rezygnacji, a aktywność znajduje się na poziomie egzystencjalnego minimum (idea: pesymizm)[13].

Dokonując dość pobieżnej charakterystyki wymienionych powyżej typów, należy zauważyć, że obecnie dominuje pierwszy z nich, wobec czego istnieje potrzeba wyznaczenia jednoznacznych kryteriów stanowiących podstawę oceny i uprawniających do porównywania różnych środowisk szkolnych.

W celu standaryzacji i obiektywizacji oceny efektywności nauczania wprowadzono w Polsce metodę edukacyjnej wartości dodanej (EWD). Pojęcie to wywodzi się z ekonomii, w której rozumiane jest jako „przyrost wartości dóbr

[12] H. Fend, *Was ist eine gute Schule?*, [w:] *Was ist eine gute Schule?*, red. K.-J. Tillmann, Hamburg 1994. Cyt. za: J. Tupaika, *Schulversagen als komplexes Phänomen. Ein Beitrag zur Theorieentwicklung*, Bad Heilbrunn 2003, s. 188.

[13] R. Winkel, *Utopie oder Reform? Die holistische Schule als Vision einer Schule der Jugendlichen von morgen*, [w:] *Jugend heute. Wege in die Autonomie*, red. J. Erdmann, W. Rückriem, G. Wolf, Bad Heilbrunn 1996, s. 205.

w wyniku danego procesu produkcyjnego. Analogicznie EWD można zdefiniować jako przyrost wiedzy uczniów w wyniku danego procesu edukacyjnego"[14]. Za pomocą tego wskaźnika próbuje się więc ustalić, co szkoła daje uczniom, czyli o ile zwiększa wśród nich określone umiejętności.

Wprowadzając metodę EWD, przyjęto założenie, że procedura ta znacząco ograniczy wpływ czynników indywidualnych (zdolności uczniów, ich wcześniejszych osiągnięć szkolnych) i społecznych (kapitału kulturowego i społecznego rodziny bądź grupy rówieśniczej), koncentrując się przede wszystkim na zasobach szkolnych (kwalifikacjach i zaangażowaniu nauczycieli, metodach i warunkach nauczania). Jednocześnie osoby podejmujące szczegółowe badania i analizy w zakresie EWD, postulują, aby zachować ostrożność w interpretacji jego wskaźnika oraz sugerują zmianę nazwy metody z edukacyjnej wartości dodanej na egzaminacyjną wartość dodaną. Nie udało się bowiem, jak na razie, przekonująco pokazać, że EWD jest silnie związana z tym, co powszechnie uważamy za wyznaczniki dobrego nauczania. Artur Prokopek, na podstawie przeprowadzonych badań, stwierdza, że w analizowanych przez niego szkołach wysokie wyniki egzaminacyjne wiążą się negatywnie z uczniowską oceną nauczania oraz pozytywnie z „nauczaniem pod testy"[15]. Tym samym stwierdza on, że „efektywność pracy szkoły to taki poziom pracy szkoły, który zwiększa (dodaje) umiejętności służące rozwiązywaniu testowych zadań egzaminacyjnych uczniów między wejściem a wyjściem ze szkoły"[16]. Brak jednoznacznej oceny EWD sprawia, że prawie każde podjęte w tym zakresie działanie empiryczne może stać się istotnym głosem w prowadzonej dyskusji.

W niniejszym artykule przedstawiono wyniki badań, których głównym celem jest analiza i opis stylów pracy nauczycieli w szkołach o zróżnicowanej edukacyjnej wartości dodanej. W prowadzonych rozważaniach przyjęto założenie, że mentalność szkoły powinna być dostosowana do mentalności epoki, z tego też względu zastanawiano się, w jakim zakresie szkoła sukcesu i szkoła wymagająca pomocy[17] realizują ten dość oczywisty postulat.

Uwzględniając kulturowe i społeczne tło zmieniającego się świata, Dorota Klus-Stańska wskazuje na obszary konfliktów, które towarzyszą współczesnym odmiennym wizjom szkoły i pracy nauczyciela:

- jednomyślność vs. wielość interpretacji,
- tzw. słuszne rozumienie vs. osobiste rozumienie,

[14] *Czym jest EWD?*, www.edw.edu.pl/o-ewd [dostęp: 15.03.2010].

[15] A. Prokopek, *Analiza trafności wskaźnika edukacyjnej wartości dodanej,* „Egzamin" 2006, nr 8, s. 132.

[16] Tamże, s. 115–116.

[17] Szkoły sukcesu to szkoły o wysokich wynikach egzaminacyjnych i wysokiej efektywności nauczania. Szkoły wymagające pomocy to szkoły o niskich wynikach egzaminacyjnych i niskiej efektywności nauczania.

– wskazywanie znaczeń vs. nadawanie znaczeń,
– niekwestionowalność vs. problematyczność,
– jednoznaczność vs. złożoność i wieloznaczność,
– obiektywność metody i danych vs. nadawanie sensu,
– wychowanie do wartości vs. wychowanie do wyboru wartości[18].

Jednocześnie przywołana Autorka, uwzględniając wymienione opozycyjnie obszary konfliktów, charakteryzuje odmienne założenia pedagogiki opartej na monologu i dialogu:

– poszukiwanie pewności vs. hipotetyczność i problematyczność jako stałe, nieredukowalne atrybuty pojmowania świata,
– oczekiwanie odpowiedzi vs. stawianie pytań,
– hierarchia wynikająca z różnic kompetencji vs. poznawcza wzajemność,
– obiektywne racje vs. subiektywne konteksty,
– odwoływanie się do jedynie poprawnych wzorców i modeli vs. uznanie wielości możliwych teorii i otwartość na nowe sposoby rozumienia,
– znalezienie jednoznacznego wyjaśnienia vs. akceptacja alternatywnego wyjaśniania,
– przekaz wiedzy uznanej vs. poszukiwanie wiedzy kontekstualnej, osobistej, negocjowanej społecznie,
– preferowanie znanych sobie dróg poznania vs. poszukiwanie własnych dróg poznania,
– potrzeba autorytetów pozycjonalnych vs. wspólna wędrówka wśród znaczeń[19].

Przedstawione powyżej dychotomie stały się podstawą wyznaczenia dwóch odmiennych stylów pracy nauczyciela – stylu otwierającego i domykającego. Konstruując dychotomiczne względem siebie wskaźniki, przyjęto, że styl nauczania – zwany również stylem kierowania lub stylem pracy nauczyciela – jest środkiem służącym harmonizowaniu koncepcji lekcji i społecznych zachowań uczniów oraz nauczycieli[20]. W związku z tym oba style, oprócz działań związanych z konstruowaniem i przebiegiem lekcji (celem, typem wiedzy, metodą bądź formą nauczania), zawierają również wskaźniki dookreślające, na przykład atmosferę na lekcjach czy postawę nauczyciela wobec praw i obowiązków uczniów. Zgodnie z tym opracowano następującą charakterystykę stylu otwierającego i domykającego:

[18] D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy…*, s. 49.
[19] Tamże.
[20] S. Mieszalski, *O przymusie i dyscyplinie w klasie szkolnej*, Warszawa 1997, s. 116.

1. Cel: niedookreślony, zmienny, uczniowie uczestniczą w formułowaniu celów vs. określony, niezmienny, uczniowie nie mają wpływu na formułowanie celów;
2. Typ wiedzy: interpretacyjna i wyjaśniająca vs. nazewnicza;
3. Znaczenie wiedzy: otwarcie na wiedzę osobistą, która jest traktowana jako prawomocna vs. otwarcie wyłącznie na wiedzę publiczną, wiedza osobista traktowana jest jako anegdotyczna lub zakłócająca;
4. Metody nauczania: poszukujące vs. podające;
5. Formy nauczania: dyskusja, burza mózgów vs. wykład, prelekcja, prezentacja;
6. Typ pracy na lekcjach: grupowy vs. indywidualny;
7. Zadania: zróżnicowane vs. niezróżnicowane;
8. Myślenie: twórcze vs. odtwórcze;
9. Pytania: formułowanie vs. odpowiadanie;
10. Audytorium: zmienne i zróżnicowane vs. stałe i niezróżnicowane;
11. Atmosfera na lekcji: mobilność sytuacji i ról, aktywność, hałas i ruch vs. monotonia, schematyczność, atmosfera powagi, wysiłku i ciężkiej pracy;
12. Kryteria weryfikacji wiedzy: miękkie, względna nieprzewidywalność wyników vs. twarde, planowanie wyniku i ścisły pomiar;
13. Efekt nauczania: sposób dochodzenia do wiedzy vs. poziom przyswojenia wiedzy;
14. Kontrolowanie zachowań uczniów: perswazja vs. karanie i nagradzanie;
15. Prawa ucznia: uczniowie znają swoje prawa i obowiązki, nauczyciele szanują i respektują prawa uczniów vs. uczniowie znają swoje obowiązki, lecz nie znają praw; nauczyciele rygorystycznie kontrolują wypełnianie obowiązków przez uczniów;
16. Obowiązki: uwzględniane i przyjmowane vs. wyznaczane i narzucane; Rola nauczyciela: partner, doradca, konsultant vs. ekspert, profesjonalista[21].

Wymienione powyżej wskaźniki stały się podstawą konstrukcji autorskiego narzędzia, które zostanie omówione w dalszej części opracowania.

Próbując uchwycić wiele różnych aspektów szkolnej codzienności, odwoływano się do opinii Anny Brzezińskiej, która zauważyła, że:

> Styl działania nauczyciela nie tylko […] powoduje jakieś efekty dydaktyczne, ale zawsze […] ma także swe efekty wychowawcze i społeczne. Pozostawia jakiś

[21] Oprac. własne na podst. D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzuy…*; R.I. Arends, *Uczymy się nauczać*, Warszawa 1994; W. Okoń. *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1987.

ślad w wartościach, przekonaniach i zachowaniach pozostałych uczestników szkolnej społeczności i społeczności lokalnej[22].

Codzienność szkolna jest więc wielowymiarowa, a konsekwencje podejmowanych przez nauczycieli działań są trudno uchwytne. Możliwość ujawnienia odmiennych praktyk pedagogicznych w rzeczywistości szkolnej stwarza, zdaniem Magdaleny Grochowalskiej, kategoria dyskursywności związana z użyciem języka w praktyce komunikacyjnej. Kategoria ta, wykorzystana do analizy codzienności szkoły, umożliwia dostrzeżenie działań normalizujących i standaryzujących rozwój ucznia, a w konsekwencji pozwala odkryć, kto buduje obraz świata i kto ustala funkcjonujące w nim znaczenia[23]. Można jednak przypuszczać, że działania podejmowane przez nauczycieli w obszarze stylu otwierającego umożliwią zarówno uczniom, jak i im samym lepsze rozumienie zmieniającej się i ambiwalentnej rzeczywistości, wymuszającej wręcz konieczność samodzielnego dokonywania wyborów i nadawania znaczeń. Styl domykający będzie natomiast umacniał kontekst pewności, jednoznaczności, jednowymiarowości i linearności, blokując samodzielne myślenie, promując bierność i bezradność. Jednocześnie wydaje się, że w wyborze stylu pracy nauczyciele nie mają alternatywy, jak twierdzi bowiem Dorota Klus-Stańska: „nowe pokolenia muszą nauczyć się twórczo rozumieć świat"[24].

Podstawy metodologiczne

Głównym celem przeprowadzonych badań była analiza i opis stylu pracy nauczycieli w szkołach o zróżnicowanej edukacyjnej wartości dodanej[25]. Projektując badania, sformułowano następujące problemy badawcze:

1. Jakim stylem pracują nauczyciele w szkołach o zróżnicowanej EWD w ocenie badanych uczniów?
2. Jak uczniowie ze szkół o zróżnicowanej EWD oceniają relacje z nauczycielami i rówieśnikami?
3. Jaki jest poziom zadowolenia uczniów ze szkół o zróżnicowanej EWD?

[22] A.I. Brzezińska, *Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się*, [w:] *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, red. E. Filipiak, Bydgoszcz 2008, s. 39.

[23] M. Grochowalska, *Przyszli nauczyciele wczesnej edukacji wobec dyskursywności pedagogiki*, [w:] *Z zagadnień profesjonalizacji nauczycieli wczesnej edukacji w dobie zmian,* red. J. Bałachowicz, A. Szkolak, Kraków 2012, s. 12–14.

[24] D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy…*, s. 24.

[25] Przedstawione w niniejszym artykule wyniki stanowią fragment badań zmierzających do wyznaczenia związku między stylem pracy nauczyciela a cechami i kompetencjami uczniów uważanymi za kluczowe, m.in. tolerancją niepewności.

Aby udzielić odpowiedzi na pierwsze pytania badawcze, na podstawie przyjętych i opisanych wskaźników skonstruowano narzędzie, które składało się z 34 itemów, odnoszących się do szkolnej codzienności. Częstotliwość pojawiania się kolejnych sytuacji była oceniana przez uczniów na 6-stopniowej skali, w której 6 oznaczało *zawsze*, 5 – bardzo *często*, 4 – *często*, 3 – *rzadko*, 2 – *bardzo rzadko*, 1 – *nigdy*. Również relacje z nauczycielami oraz rówieśnikami (zaufanie, wsparcie, kontakty, życzliwość, konflikty), a także poziom zadowolenia ze szkoły badani szacowali za pomocą przedstawionej powyżej skali.

W badaniach przeprowadzonych w 2011 roku udział wzięło 245 gimnazjalistów. Ze względu na pojawiające się w kwestionariuszach braki do dalszej analizy zakwalifikowano 230 prac. Ankietę przeprowadzono w dwóch krakowskich gimnazjach – jedno, zgodnie z zastosowaną metodą EWD, było szkołą sukcesu, a drugie wymagającą pomocy. W badaniu uczestniczyli wszyscy obecni w danym dniu uczniowie klas drugich. Badana grupa składała się z podobnej liczby dziewcząt (50,4%) i chłopców (49,6%).

Analizę statystyczną przeprowadzono przy użyciu programu Statistica 10, z wykorzystaniem testu t-Studenta dla prób niezależnych względem grup.

Prezentacja wyników badań

W zaprojektowanych badaniach przyjęto założenie, że styl pracy szkoły i nauczycieli powinien odpowiadać mentalności epoki. Uznano także, że jeśli nauczyciele będą podejmować działania mieszczące się w obrębie stylu otwierającego, to ich uczniowie zostaną lepiej przygotowani do funkcjonowania w wieloznacznej i ambiwalentnej rzeczywistości.

W toku prowadzonych badań, wykorzystując 6-stopniową skalę ocen, badani uczniowie szacowali częstotliwość działań podejmowanych przez ich nauczycieli, mieszczących się w obrębie stylu otwierającego i domykającego. Zgodnie z uzyskanymi wynikami w ocenie badanych uczniów ich nauczyciele rzadko stosują w swojej codziennej praktyce styl otwierający (śr.=3,33), nieco częściej natomiast preferują domykający (śr.=3,74). Warto zwrócić uwagę na fakt, że w szkole sukcesu styl domykający był częściej stosowany (śr.=3,84) niż w placówce wymagającej pomocy (śr.=3,65). Ciekawe jest również to, że w szkole, która zdaniem ewaluatorów wymaga pomocy, nieco częściej nauczyciele podejmują otwierający styl pracy (śr.= 3,41) niż w szkole sukcesu (śr.=3,26). Ponieważ różnica między poszczególnymi wartościami była dość nieznaczna (pokazała jednak ogólną tendencję), w toku postępowania badawczego dokonano szczegółowej analizy wszystkich wyodrębnionych wskaźników i odpowiadającym im itemów. Wynik okazał się dość zaskakujący; wykazano bowiem, że to właśnie w szkole

wymagającej pomocy uczniowie częściej uczestniczą w formułowaniu celów lekcji [p=.000, t=–3.89(288)], częściej wskazują na bardziej żywą i aktywną atmosferę na lekcjach [p=.000, t=–3.29(288)], częściej mogą negocjować kryteria oceny [p=.001, t=–2.41(288)], rzadziej natomiast, niż ich koledzy ze szkoły sukcesu, pracują w grupach [p=.000, t=2.86(288)]. Jak zaznaczono, wskazane różnice są istotne statystycznie.

Jeżeli chodzi o częstotliwość stosowania przez nauczycieli stylu domykającego, to ponownie pojawiają się niepokojące wyniki, zgodnie z którymi uczniowie w szkole sukcesu rzadziej mają wpływ zarówno na określone z góry, niezmienne cele lekcji [p=.001, t=2.397(288)], jak i na twarde kryteria weryfikacji poprawności wiedzy [p=.001, t=2.29(288)], jednocześnie częściej pracując indywidualnie na lekcjach [p=.001, t=2.14(288)]. Również według tych uczniów ich nauczyciele bardziej doceniają odtwórcze myślenie [p=.001, t=2.28(288)] oraz deklarują, że poziom przyswojenia wiedzy stanowi jedyny efekt nauczania [p=.000, t=3.35(288)]. Zgodnie z wynikami badań zachowanie uczniów ze szkoły wymagającej pomocy częściej podlega kontroli niż w przypadku ich rówieśników ze szkoły sukcesu [p=.000, t=–2.65(288)]. Pozostałe różnice okazały się nieistotne statystycznie.

Nie sposób nie zgodzić się z przypuszczeniem, że pozytywne relacje z nauczycielami i rówieśnikami tworzą klimat emocjonalny korzystny dla rozwoju uczniów. Relacje te są niewątpliwie również efektem stylu pracy nauczycieli. W związku z tym w przeprowadzonych badaniach uczniowie oceniali w skali od 1 do 6 częstotliwość działań podejmowanych przez ich nauczycieli i rówieśników, łączących się z zaufaniem, wsparciem, kontaktami, życzliwością i konfliktami. Analizując te dane, należy przede wszystkim zaakcentować fakt, że uczniowie ze szkoły wymagającej pomocy nieco lepiej oceniali relacje ze swoimi nauczycielami niż uczniowie ze szkoły sukcesu, twierdząc, że dość często mogą liczyć na ich życzliwość (śr.=3,7), wsparcie (śr.=3,2) i zaufanie (śr.=2,8). Jednocześnie właśnie w niej częściej dochodzi do konfliktów (śr.=3,2). Różnice te okazały się jednak nieistotne statystycznie. Inaczej jest w przypadku relacji z rówieśnikami, które oceniane były lepiej przez uczniów ze szkoły sukcesu. Częściej utrzymywali oni, że mogą zaufać swoim kolegom [p=.000, t=3.15(288)] oraz liczyć na ich wsparcie [p=.000, t=3.85(288)] i życzliwość [p=.000, t=4.16(288)]. Pozostałe różnice nie były istotne statystycznie.

Ważnym uzupełnieniem badań są również te wyniki, które wskazują na odczuwany przez badanych uczniów poziom zadowolenia z własnej szkoły. Okazało się, że wychowankowie szkoły sukcesu (śr.=3,74) są bardziej usatysfakcjonowani niż ich koledzy z placówki wymagającej pomocy (śr.=2,91). Różnica w ocenach była istotna statystycznie [p=.000, t=3.22(288)]. Ten interesujący wynik wydaje się ważnym dopełnieniem przeprowadzonych badań. Wskazuje on bowiem na to, czego przede wszystkim uczniowie oczekują od szkoły i nauczycieli. Dla respondentów

mniej ważny w ogólnej ocenie zadowolenia okazał się styl pracy nauczyciela, istotniejsza natomiast była jego skuteczność w osiąganiu sukcesu edukacyjnego oraz jakość relacji panujących w grupie rówieśniczej.

Podsumowanie

W badaniach przyjęto założenie, że jednym z zasadniczych kryteriów oceny szkoły powinno stać się przygotowanie uczniów do zmieniającej się, wieloznacznej i ambiwalentnej rzeczywistości. Uwzględniając metodę EWD, analizie poddano otwierający i domykający styl pracy nauczycieli w szkołach: sukcesu oraz wymagającej pomocy. Uzyskane w toku badań wyniki okazały się interesujące, ponieważ według badanych uczniów nauczyciele pierwszego rodzaju szkoły nieco częściej stosują styl domykający. Jednocześnie zauważono odwrotną tendencję w przypadku stylu otwierającego, który częściej podejmowany jest w szkole wymagającej pomocy. Rację ma zapewne Prokopek, który na podstawie badań stwierdza, że wysokie wymagania egzaminacyjne wiążą się pozytywnie z „nauczaniem pod testy"[26]. Uczniowie ze szkoły sukcesu zostają więc lepiej przygotowani do rozwiązywania zadań egzaminacyjnych. Czy jednak dzięki temu uczniowie są lepiej przygotowani do funkcjonowania w zmieniającej się i wieloznacznej rzeczywistości? Z badań wynika, że wychowankowie szkoły sukcesu rzadziej mają okazję do wykazywania aktywności w obszarze doboru celów i treści lekcji, rzadziej też mogą dyskutować z nauczycielami na temat kryteriów i zasadności oceny oraz rzadziej mają możliwość współpracy z rówieśnikami. Można zauważyć u nich także myślenie, że ich nauczyciele doceniają jedynie odtwórcze działanie, a jedynym uznanym efektem nauczania jest poziom przyswojonej wiedzy. Warto jednak uświadomić sobie, że:

> […] gdy wysoko gratyfikowane są jedynie procedury zapamiętywania, uczeń częściej koncentruje się wyłącznie na nich. W jego umyśle powstaje coś na wzór mozaiki słów (a nie pojęć), zdań (a nie wyjaśnień), deklaracji (a nie uznawanych wartości), wzorów pojedynczych czynności (a nie sensownych procedur)[27].

Wydaje się także, że silna i jednowymiarowa orientacja na wyniki egzaminacyjne (im wyższe, tym większy sukces ucznia, nauczyciela i szkoły) prowadzi do nierozumienia wielowymiarowej rzeczywistości, blokuje samodzielne myślenie i podejmowanie decyzji, prowadzi jedynie do naśladowania innych, promuje bierność i wyzwala poczucie bezradności oraz alienacji.

Trudno jednoznacznie odpowiedzieć na pytanie, dlaczego szkoła nie reaguje na zmiany społeczne i – wbrew analizom, oczekiwaniom i postulatom – nadal

[26] A. Prokopek, dz. cyt., s. 132.
[27] D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy...*, s. 394.

umacnia kontekst pewności, jednoznaczności, linearności i przewidywalności. Warto też zadać, za Klus-Stańską, dwa zasadnicze pytania: Czy przychodzi nam borykać się z edukacją słabo wydolną (słabo realizującą przyjęte przez siebie wartościowe kulturowo zadania) i przez to generującą marginalizację określonych grup i społeczną dezorganizację młodzieży? Czy mamy raczej do czynienia z edukacją nieadekwatną kulturowo (przygotowującą do życia w społeczeństwie, którego nie ma)?[28]

W kontekście pierwszego pytania należy zastanowić się nad głównym celem edukacji. Jeżeli bowiem nadal będziemy utrzymywać, że jest to wspieranie rozwoju twórczych i rozumiejących rzeczywistość jednostek, to niestety będziemy mogli twierdzić, że szkoła jest niewydolna bądź nieskuteczna. Jeżeli natomiast uczciwie nazwiemy to, co jest obecnie promowane, czyli jednoznaczną orientację na wynik (im wyższy, tym większy sukces ucznia i szkoły) oraz kult jednej odpowiedzi, to edukacja będzie skuteczna, lecz nieadekwatna kulturowo, a więc szkodliwa dla swoich uczniów. Podobny wniosek formułuje również Mirosław Szymański. Badani przez niego dyrektorzy szkół i nauczyciele przyznają bowiem, że praca szkoły zdecydowanie rozmija się z potrzebami uczniów oraz że nie znajdują oni w niej ani dostatecznego oparcia, ani odpowiedniego wzmocnienia swego rozwoju[29].

Podsumowując, można stwierdzić, że trwająca od wielu lat debata na temat kryteriów oceny (nie)efektywności pracy nauczyciela jest nie tylko nadal aktualna, lecz także staje się coraz bardziej beznadziejna. Można bowiem zauważyć, że coraz częściej mentalność szkoły mija się z mentalnością epoki, podążając w zupełnie innym kierunku.

Bibliografia

Arends R.I., *Uczymy się nauczać*, przekł. K. Kruszewski, WSiP, Warszawa 1994.

Bauman Z., *Płynna nowoczesność*, Wydaw. Literackie, Kraków 2006.

Beck U., *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, przekł. S. Cieśla, Scholar, Warszawa 2002.

Beck U., *Weltrisikogesellschaft. Auf der Suche nach der verlorenen Sicherheit*, Suhrkamp, Frankfurt 2007.

Bonβ W., *Sicherheit in der Moderne*, [w:] *Zivile Sicherheit. Gesellschaftliche Dimensionen gegenwärtiger Sicherheitspolitiken*, red. P. Zoche, S. Kaufmann, R. Haverkamp, Transcript, Bielefeld 2011.

Brzezińska A.I., *Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się*, [w:] *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, red. E. Filipiak, Wydaw. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2008.

[28] D. Klus-Stańska, *Dokąd zmierza…*, s. 20.

[29] M. Szymański, *Kryzys i zmiana. Studia nad przemianami edukacyjnymi w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, Kraków 2001, s. 110.

Castells M., *Społeczeństwo sieci*, przekł. M. Maroda, PWN, Warszawa 2011.
Czym jest EWD?, www.edw.edu.pl/o-ewd [dostęp: 15.03.2010].
Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. „Ja" i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, przekł. A. Szulżycka, PWN, Warszawa 2010.
Grochowalska M., *Przyszli nauczyciele wczesnej edukacji wobec dyskursywności pedagogiki*, [w:] *Z zagadnień profesjonalizacji nauczycieli wczesnej edukacji w dobie zmian*, red. J. Bałachowicz, A. Szkolak, Libron, Kraków 2012.
Kawula S., *Człowiek w relacjach socjopedagogicznych*, Akapit, Toruń 1999.
Klus-Stańska D., *Dokąd zmierza polska szkoła? Pytania o ślepe uliczki, kierunki, konteksty*, [w:] *Dokąd zmierza polska szkoła?*, red. D. Klus-Stańska, Żak, Warszawa 2008.
Klus-Stańska D., *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydaw. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2002.
Kozielecki J., *Cywilizacja strachu i kultura nadziei*, „Nauka" 2007, nr 2, s. 371–400.
Lewicka M., *Niektóre ogólne wyznaczniki tolerancji na niezgodność poznawczą*, „Przegląd Psychologiczny" 1975, nr 3, s. 7–18.
Mieszalski S., *O przymusie i dyscyplinie w klasie szkolnej*, WSiP, Warszawa 1997.
Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa 1987.
Prokopek A., *Analiza trafności wskaźnika edukacyjnej wartości dodanej*, „Egzamin" 2006, nr 8, s. 113–136.
Sennett R., *Korozja charakteru. Osobiste konsekwencje pracy w nowym kapitalizmie*, przekł. J. Dzierzgowski, Ł. Mikołajewski, Muza, Warszawa 2006.
Szymański M., *Kryzys i zmiana. Studia nad przemianami edukacyjnymi w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, Wydaw. Naukowe AP, Kraków 2001.
Tupaika J., *Schulversagen als komplexes Phänomen. Ein Beitrag zur Theorieentwicklung*, Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2003
Winkel R., *Utopie oder Reform? Die holistische Schule als Vision einer Schule der Jugendlichen von morgen*, [w:] *Jugend heute. Wege in die Autonomie*, red. J. Erdmann, W. Rückriem, G. Wolf, Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1996.

Teachers' working style in schools with diversified educational value added

Abstract: The article presents a proposal of distinguishing two dichotomous styles of teacher's work. It also assumes that the open style supports the development of competencies important for a contemporary man while the closed style blocks independent thinking and promotes passiveness and helplessness. On the basis of the constructed research tool, the frequency of activities undertaken by teachers of research subjects in terms of the designated styles has been determined. The connection between individual teaching activities and a type of school determined on the basis of EVA (Educational Value Added) method as well as students' level of satisfaction with their school was demonstrated.

Keywords: Educational Value Added, evaluation of teacher's work, teaching style

Słowa kluczowe: edukacyjna wartość dodana, ocena pracy nauczyciela**,** styl pracy nauczyciela

Sabina Koczoń-Zurek
Uniwersytet Śląski

Poczucie sukcesu jako czynnik podtrzymujący rozwój zawodowy nauczyciela

Zmieniająca się rzeczywistość społeczno-gospodarcza i nieustanny postęp w nauce nie pozostają bez wpływu na wymagania oraz oczekiwania wobec nauczyciela i jego pracy. Nie jest już niczym nowym stwierdzenie, że wykonywanie tego zawodu wymaga ciągłego rozwoju związanego z nieustającym rozbudowywaniem kompetencji zawodowych. Nauczyciel, jak podkreśla Jerzy Niemiec, to zawód zasługujący na miano profesji[1]. Koncepcje jego rozwoju, a szczególnie ta przedstawiona przez Roberta Kwaśnicę, wskazują, że stawanie się nauczycielem nigdy się nie kończy[2]. Do tego rozwoju niezbędna jest aktywność zawodowa, a właściwie jej podtrzymywanie[3]. Nawiązując do koncepcji rozwoju zawodowego Kwaśnicy[4], termin *podtrzymywanie* można rozumieć jako przekraczanie nabytych już przez nauczyciela kompetencji zawodowych: praktyczno-moralnych (interpretacyjnych, moralnych i komunikacyjnych) oraz technicznych (postulacyjnych, metodycznych i realizacyjnych)[5]. Podtrzymywanie eksponuje pewną stałość i ciągłość oddziaływań motywacyjnych.

Przeprowadzone przeze mnie badania wykazały czynniki podtrzymujące aktywność zawodową nauczyciela, wskazały także na ich zróżnicowanie w stadiach rozwoju zawodowego[6]. Jednym z istotnych stymulatorów aktywności zawodowej pedagoga okazało się poczucie sukcesu, zmienne na poszczególnych etapach jego kariery. Zagadnienie to jest przedmiotem dalszych analiz. Najpierw

[1] J. Niemiec, *O profesjonalizm w działaniach edukacyjnych,* [w:] *Myśl pedeutologiczna i działanie nauczyciela*, red. A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch, J. Niemiec, Warszawa–Białystok 1997, s. 11–19.

[2] S. Koczoń-Zurek, *Między podtrzymywaniem a zahamowaniem aktywności zawodowej nauczyciela,* „Chowanna" 2006, t. 26, s. 144–146.

[3] S. Koczoń-Zurek, *Psychopedagogiczne i socjologiczne czynniki podtrzymujące aktywność zawodową nauczyciela*, Katowice 2006, s. 13.

[4] R. Kwaśnica, *Rozumienie dokształcania*, [w:] *Pytanie o nauczyciela*, red. R. Kwaśnica, Wrocław 1993, s. 100.

[5] S. Koczoń-Zurek, *Psychopedagogiczne i socjologiczne*…, s. 13.

[6] Tamże, s. 44–109.

jednak odwołam się do elementów wybranych teorii psychologicznych, głównie teorii potrzeb, w celu zrozumienia znaczenia potrzeby sukcesu dla rozwoju zawodowego. Wydaje się, że – zgodnie z teoriami potrzeb człowieka – także poczucie sukcesu musi być podtrzymywane, aby mogło spełniać rolę motywacyjną, co uzasadnię w dalszych analizach. Najpierw jednak skupię się na samym zjawisku sukcesu i jego znaczeniu dla aktywności zawodowej nauczyciela.

Dylematy związane z poczuciem sukcesu

Poczucie sukcesu nauczyciela wyraża się zadowoleniem z osiąganych przez niego wyników w różnych obszarach pracy zawodowej. Może ono dotyczyć różnych sfer wykonywanej profesji. Dostrzec można szczególnie:

- sukces naukowy (ukończenie różnych form doskonalenia zawodowego, kolejnego kierunku studiów bądź studiów podyplomowych, publikacje naukowe, uzyskanie tytułu naukowego);
- sukces dydaktyczny (wysokie wyniki nauczania, osiągnięcia uczniów na egzaminach, olimpiadach, konkursach);
- sukces wychowawczy (rozwiązywanie problemów wychowawczych, efektywność w realizacji programów profilaktycznych);
- sukces społeczny (wyróżnienia, pełnienie ważnych ról społecznych);
- sukces organizacyjny będący elementem sukcesu społecznego (osiąganie wyższych stanowisk, kierowanie zespołami ludzkimi i projektami, awans zawodowy);
- sukces ekonomiczny (poczucie zadowolenia z wynagrodzenia, otrzymywanie nagród finansowych);
- sukces interpersonalny (zadowolenie z relacji w pracy, pełna akceptacja w środowisku zawodowym – ze strony dyrekcji, innych nauczycieli, dzieci, rodziców lub szerszego środowiska społecznego).

Ponadto poszczególne rodzaje sukcesów są ze sobą powiązane, na przykład osiągnięcie kolejnego stopnia awansu zawodowego wiąże się zapewne z sukcesami w obszarze dydaktyki i wychowania, z sukcesem naukowym oraz ekonomicznym (wzrostem wynagrodzenia).

Ze względu na zakres sukces zawodowy nauczyciela może mieć różne wymiary:

- indywidualny (silna potrzeba odczuwana przez jednostkę) i społeczny (dostrzegany także przez otoczenie);
- subiektywny (tylko w odczuciu nauczyciela) i obiektywny (także w odczuciach innych);

– wąski (dotyczący jednej dziedziny, na przykład jednego zadania) i szeroki (wielopłaszczyznowy, dostrzegany w różnych obszarach pracy nauczyciela – nauczaniu, wychowaniu bądź działalności społecznej);
– stały i chwilowy.

Potrzeba sukcesu w kontekście teorii psychologicznych

Poczucie sukcesu ma ogromne znaczenie w pracy zawodowej nauczyciela. Dostrzec można następujący mechanizm: wzmacnianie samooceny zawodowej i samoakceptacji związanej z poczuciem wartości wyzwala motywację do pracy zawodowej[7]. Te tezy potwierdzają przeprowadzone przeze mnie badania i obserwacje. Jedne z nich (2002 rok, 257 nauczycieli[8]) wykazały, że podtrzymywanie aktywności zawodowej nauczyciela zależy od jego potrzeb. Wśród nich znajduje się potrzeba sukcesu, związana z poczuciem skuteczności, umożliwiająca osiągnięcie samoakceptacji zawodowej. Potrzeba ta, wyzwalając motywację, sprzyja aktywności zawodowej, na przykład pozytywnemu nastawieniu wobec zmian edukacyjnych. To z kolei potwierdzają także moje wcześniejsze badania (1994 rok, 120 nauczycieli[9]).

Zgodnie z teorią hierarchii potrzeb Abrahama Maslowa sukces umiejscawia się w grupie potrzeb tzw. wyższego rzędu, czyli w grupie potrzeb rozwoju i samorealizacji (zrealizowania wszystkich swoich możliwości i uczenia się nowych umiejętności). Aby go osiągnąć, muszą być spełnione potrzeby podstawowe, a więc te wynikające z niedostatku (fizjologiczne, bezpieczeństwa)[10]. Wspomniana teoria sugeruje, że – zgodnie z właściwościami potrzeb rozwoju – osiąganie sukcesu będzie stymulowało nauczyciela do realizowania kolejnych potrzeb w tym zakresie. Przykładowo, wysokie wyniki maturalne wypracowane w danym roku przez nauczyciela będą dla niego spełnieniem tej potrzeby (osiągnięciem równowagi), co nie oznacza, że stan ten będzie zadawalał go stale – w kolejnych latach znów będzie chciał zdobyć kolejne dobre rezultaty w tym zakresie (pojawi się nowe zadanie i nowa motywacja do jego realizacji). Jest to przykładem na to, że zaspokojenie potrzeb rozwoju powoduje chwilowe zadowolenie, a następnie zwiększenie wymagań wobec siebie i pojawienie się nowych potrzeb[11]. Potwier-

[7] S. Koczoń-Zurek, *Samoakceptacja zawodowa nauczyciela a jego nastawienia do zmian edukacyjnych*, [w:] *Wybrane aspekty przemian edukacyjnych w Polsce*, red. W. Łuszczuk, Katowice 1996, s. 53–63.

[8] Zob. S. Koczoń-Zurek, *Psychopedagogiczne i socjologiczne…*

[9] Zob. S. Koczoń-Zurek, *Samoakceptacja zawodowa…,* s. 51–62.

[10] R.J. Gerring, P.G. Zimbardo, *Psychologia i życie*, Warszawa 2006, s. 380–381.

[11] J. Reykowski, *Z zagadnień psychologii motywacji*, Warszawa 1976, s. 186–187.

dza to także, że podtrzymywanie aktywności zawodowej nauczyciela jest procesem niekończącym się, a potrzeby rozwoju nigdy nie są zaspokojone[12].

Ważne wydaje się zwrócenie uwagi na jeszcze jedną tezę. Odczuwanie sukcesu postrzegane jest przez pryzmat indywidualnych potrzeb i wartości nauczyciela, gdyż „różni ludzie szukają różnych poziomów osiągnięć osobistych"[13]. Zdaniem Henry'ego Murraya to potrzeba osiągnięć wpływa na dążenie człowieka do sukcesu, na ocenę osiąganych wyników, a także na umiejscowienie kontroli (wewnętrzne i zewnętrzne). Atrybucje, czyli sądy na temat przyczyn wyników działań, mają wpływ na motywację. Z teorii Martina Seligmana wynika, że motywacja zależna jest od stopnia optymizmu i pesymizmu. Optymiści przypisują sobie pełną, stałą, wewnętrzną odpowiedzialność za swój sukces, pesymiści natomiast wiążą go z czynnikami zewnętrznymi, zmiennymi. Te elementy teorii psychologicznych wyjaśniają, że odczuwanie sukcesu przez nauczyciela zależy przede wszystkim od pewnych uwarunkowań osobowościowych. Osoby, które prezentują pesymistyczny styl atrybucyjny postrzegają swoje niepowodzenia jako efekt działania czynników wewnętrznych, a te nastawione optymistycznie – jako efekt działania czynników zewnętrznych, niezależnych od nich. Wpływa to na motywację osiągania sukcesów. Przypisywanie sobie winy za ich brak obniża motywację, podczas gdy optymistyczny styl atrybucyjny jest bardziej modyfikowalny i mobilizuje do pracy[14]. Myślenie nauczyciela, na przykład: „Uzyskane wyniki maturalne w tym roku nie są najwyższe, ale poświęcenie większej ilości czasu na rozwiązywanie zadań z młodzieżą je podwyższy", motywuje do pracy w celu osiągnięcia poczucia sukcesu. Podejście związane z niską samooceną, na przykład: „Jestem złym nauczycielem, nie potrafię nauczać", nie będzie motywujące.

Warto zwrócić uwagę na jeszcze jedno zagadnienie, czyli na zagrożenie wynikające ze zbyt wysokiej motywacji i wewnętrznego poczucia kontroli, związanego z obwinianiem siebie za niepowodzenia. Badania Marii Kliś i Joanny Kossewskiej (na 195 nauczycielach) wskazują, że przyczyną braku zadowolenia z pracy zawodowej, związaną z niskim poczuciem sukcesu, jest wewnętrzne poczucie kontroli[15]. Badania psychologiczne Lucyny Golińskiej i Waldemara Świętochowskiego (395 nauczycieli) uwidaczniają natomiast związki wypalenia zawodowego, motywacji (potrzeby) osiągnięć oraz poczucia kontroli. Osoby o wysokiej motywacji nie czują wysokiej satysfakcji zawodowej, gdyż oceniają ją przez pryzmat swoich wygórowanych oczekiwań[16]. To też sugeruje, że osiąga-

[12] S. Koczoń-Zurek, *Psychopedagogiczne i socjologiczne*…, s. 21–23.

[13] R.J. Gerring, P.G. Zimbardo, dz. cyt., s. 373.

[14] Tamże, s. 374–377.

[15] M. Kliś, J. Kossewska, *Cechy osobowości nauczycieli a syndrom wypalenia zawodowego,* „Psychologia Wychowawcza" 1998, nr 2, s. 129.

[16] L. Golińska, W. Świętochowski, *Temperamentalne i osobowościowe determinanty*

nie sukcesu zależy od podejścia nauczyciela. Pewne jego osiągnięcia mogą być sukcesem w oczach innych, lecz nie w ocenie samego nauczyciela, gdyż może on mieć wobec siebie wyższe oczekiwania niż inni. Podobnie sukces nauczyciela może nie być dostrzegany przez innych z uwagi na inną ocenę jego możliwości. Poczucie sukcesu cechuje więc subiektywizm. Analizy wybranych elementów teorii psychologicznych podkreślają znaczenie osobowości nauczyciela, pewnych jego skłonności do aktywności i rozwoju zawodowego. Niezależnie od tego wszyscy nauczyciele mają potrzebę osiągania sukcesu i budowania pozytywnego obrazu własnej osoby, stąd ważny wydaje się dobór odpowiednich do tego zawodu ludzi.

Różne koncepcje psychologiczne mogą wyjaśniać motywację nauczyciela do osiągania sukcesów, na przykład teorie równowagi, oczekiwań, czynności, samowiedzy bądź motywacji. W psychologii pracy i organizacji podkreśla się, że motywacja zależy także od kontekstu pracy – od osób i zasad w niej panujących. O tym należy pamiętać, gdyż również w tych płaszczyznach można poszukiwać czynników podtrzymujących aktywność zawodową[17].

Wyróżnione elementy teorii psychologicznych, przede wszystkim potrzeb i motywacji, sugerują, że czynnikiem stymulującym podtrzymywanie aktywności zawodowej nauczyciela jest dążenie do osiągnięcia sukcesu, także w sferze zawodowej. W moim ujęciu poczucie sukcesu zawodowego nauczyciela wyraża stopień zaspokojenia jego potrzeb w realizacji wyznaczonych i zinterioryzowanych zadań, ale takich, których realizacja jest wartością dla nauczyciela.

Nawiązanie do elementów teorii psychologicznych, w kontekście sukcesu w pracy zawodowej nauczyciela, przybliża do refleksji nad samymi czynnikami sprzyjającymi temu sukcesowi. Zanim zaprezentuję wyniki badań własnych, chciałabym wspomnieć o innych badaniach, które były jedną z inspiracji do poszukiwania czynników podtrzymujących aktywność zawodową nauczyciela i związanych z analizowanym zagadnieniem.

Uwarunkowania sukcesu zawodowego nauczyciela

Analiza obszaru badawczego związanego z zagadnieniem sukcesu zawodowego skierowała mnie do badań pedeutologicznych Barbary Żechowskiej, które dotyczyły uwarunkowań sukcesu zawodowego oraz efektywności pracy nauczyciela. Były one dla mnie obszarem poszukiwań czynników podtrzymujących aktywność zawodową nauczyciela, jednak ze świadomością zmian, jakie zaszły i nadal zachodzą w polskiej szkole.

wypalenia zawodowego u nauczycieli, „Psychologia Wychowawcza" 1998, nr 5, s. 394–397.

[17] J. Strelau, *Psychologia. Podręcznik akademicki. Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*, t. 3, Gdańsk 2007, s. 332–333.

Zdaniem Żechowskiej sukces zawodowy wyznaczają dwie kategorie zjawisk: pozytywne zmiany, jakie nauczyciele dostrzegają u swych wychowanków w sferze intelektualnej, w postawach i zachowaniach oraz akceptacja, uznanie dla ich pracy, sympatia i wdzięczność uczniów[18]. Poczucie sukcesu zawodowego nauczyciela umiejscowione jest zatem w obszarze nauczania i wychowania. Zgodnie z badaniami Żechowskiej uwarunkowaniami sukcesu zawodowego są: kwalifikacje zawodowe, przydział zajęć według specjalności zawodowych, staż pracy, stosunki międzyludzkie w środowisku pracy, identyfikacja zawodowa, aspiracje zawodowe oraz unowocześnienie procesu dydaktyczno-wychowawczego. Czynnikami warunkującymi osiągnięcia dydaktyczno-wychowawcze (w świetle poglądów nauczycieli) są także: dobre przygotowanie zawodowe, pozytywne nastawienie do zawodu i obowiązków z niego wynikających (zamiłowanie do pracy nauczycielskiej, wykonywanie jej z pasją i poświęceniem), cechy osobowości, postawy nauczyciela, w tym właściwości umysłowe i charakterologiczne (wysoka sprawność umysłowa, wysoki poziom kultury osobistej i wzorowa postawa moralna, cierpliwość, takt, ofiarność, pracowitość, stanowczość, konsekwencja). Istotnym czynnikiem jest również nieustanne podnoszenie własnych kwalifikacji zawodowych. Czynnikami mniej znaczącymi dla osiągnięć dydaktyczno-wychowawczych są, według Żechowskiej, te, które nie zależą od nauczyciela: warunki pracy, a więc baza lokalowa i wyposażenie szkoły, jej prawidłowa organizacja, czyli dobór zajęć tygodniowych w szkole, sprawiedliwy przydział przedmiotów zgodny z wyuczoną specjalnością, możliwość wymiany doświadczeń w gronie pedagogicznym poprzez organizowanie koleżeńskich lekcji i hospitacji, odcięcie się od nadmiaru obowiązków administracyjnych, prestiż zawodu nauczycielskiego i autorytet szkoły w środowisku lokalnym.

Dla poczucia sukcesu pedagogicznego wśród nauczycieli w środowiskach miejskich duże znaczenie mają czynniki warunkujące osiągnięcia dydaktyczno-wychowawcze. Wśród nich są umiejętności: właściwego doboru i zastosowania zasad, metod, form i środków pracy, nawiązywania i utrzymywania kontaktu intelektualnego oraz więzi emocjonalnej z uczniami, rozbudzania zainteresowań i aktywności poznawczej wychowanków, współżycia i współdziałania ze środowiskiem. Ważnymi czynnikami dla nauczycieli miejskich są także: sprawność umysłowa, wewnętrzna potrzeba i chęć oddziaływania na uczniów, nieprzeciążenie obowiązkami zawodowymi. Dla nauczycieli w środowiskach wiejskich ważniejsze są natomiast dobrze ułożone stosunki w miejscu pracy (brak konfliktów z dyrektorem, sprawiedliwa ocena pracy zawodowej, obiektywne stosowanie wyróżnień, docenienie wysiłku), zamiłowanie do zawodu, trwałe związki z uczniami, posiadanie ambicji zawodowych, możliwość pracy w dużej, dobrze zorganizowanej szkole oraz zainteresowanie środowiska lokalnego pracą szkoły i nauczyciela.

[18] B. Żechowska, *Sukces zawodowy nauczyciela i jego uwarunkowania*, Słupsk 1978, s. 75.

Badania Żechowskiej potwierdziły, że największe szanse na osiągnięcia dydaktyczno-wychowawcze mają nauczyciele bardzo dobrze przygotowani zawodowo, z wewnętrzną potrzebą podnoszenia kwalifikacji, świadomie i celowo wykorzystujący doświadczenia do nowatorskich przedsięwzięć, pozytywnie nastawieni do zawodu, wykonujący go z zamiłowaniem oraz mający wartościową osobowość[19].

Osiągnięcie sukcesu zawodowego jest uzależnione od efektywności zawodowej. Warunki i szanse dla skutecznej realizacji celów oraz zadań pedagogicznych pozwoliły ustalić inne badania Żechowskiej. Doprowadziły one do sformułowania zbioru warunków natury psychologicznej, pedagogicznej, prakseologicznej oraz społecznej i socjologicznej, które mogą być uznane za wyznaczniki efektywnej pracy nauczyciela. Nie wnikając w ich analizę, chcę jedynie podkreślić, że warunki natury psychologicznej obejmują mechanizmy motywacyjne. Autorka wyróżniła wśród nich: chęć osiągania efektów, potrzebę i chęć poddawania się stymulacji, dążenie do utrzymania optymalnego poziomu aktywności własnej, potrzebę i chęć samorealizacji, wykorzystanie własnych potencjalnych możliwości, akceptację celów i zadań oraz ukierunkowanie na ich realizację poprzez prawidłowy przebieg procesów orientacyjnych, decyzyjnych i wykonawczych[20]. Badania te bezpośrednio wykazały, że potrzeba osiągnięć jest jednym z warunków psychologicznych efektywności pracy nauczyciela.

Czynniki decydujące o efektywnym nauczaniu sprzyjają podtrzymywaniu aktywności zawodowej. Stwarzają także szansę dla osiągnięcia poczucia sukcesu i satysfakcji zawodowej związanej z wysoką samoakceptacją oraz poczuciem własnej wartości jako nauczyciela.

Poczucie sukcesu jako czynnik podtrzymujący rozwój zawodowy

Powyższe analizy wykazały, iż osiąganie sukcesów związanych z efektywnością pracy jest potrzebą stymulującą rozwój zawodowy nauczyciela. We wstępnych rozważaniach wspomniałam, że nawiążę do moich wcześniejszych badań dotyczących czynników podtrzymujących aktywność zawodową pedagoga, zwracając uwagę na te z nich, które wiążą się z poczuciem sukcesu zawodowego. Przedstawię również, jakie jest znaczenie poczucia sukcesu na poszczególnych etapach jego rozwoju zawodowego zgodnie z koncepcją Kwaśnicy.

[19] Tamże, s. 76–163.

[20] B. Żechowska, *Efektywność pracy nauczyciela. Wyznaczniki, tendencje, problemy. Studium porównawcze*, Katowice 1982, s. 106–156.

Diagnoza czynników podtrzymujących aktywność zawodową nauczyciela (wykonana metodą szacowania, na grupie 257 nauczycieli) wykazała, że dla większości badanych samozadowolenie z realizacji zadań, tzn. odczuwanie efektywności zawodowej (L=233, 86,8%) oraz poczucie dobrze spełnionego obowiązku (L=192, 74,7%) wynikające ze skuteczności, są czynnikami silnie podtrzymującym aktywność zawodową. Silniej aktywizuje jedynie zamiłowanie do pracy (L=224, 87,5%)[21]. Zdaniem Zbigniewa B. Gasia poczucie skuteczności zawodowej powstaje, gdy nauczyciel zauważa, że wypracował w sobie zdolność do wprowadzania zmian w uczniach. W pełni można zgodzić się z autorem, że warunkami do zaistnienia takiego stanu są wiedza i umiejętności psychologiczno-pedagogiczne[22]. W ocenie badanych nauczycieli posiadane kompetencje także silnie sprzyjają rozwojowi zawodowemu, co wiąże się z wysoką samooceną w tym zakresie (L=193, 54%)[23].

Także badania ankietowe tej samej grupy nauczycieli (na podstawie pytania otwartego: „Jakie czynniki sprzyjają Pana(i) aktywności zawodowej?") wykazały, że poczucie satysfakcji zawodowej i zadowolenie z wyników pracy (89,6%) służą rozwojowi zawodowemu. Ponadto stymuluje go dążenie do osiągnięcia sukcesu (46,5%) oraz ambicja satysfakcjonującego wypełniania obowiązków (61,2%). Czynnikiem najczęściej wskazywanym przez badanych (w zakresie tzw. właściwości indywidualnych) jest moralne poczucie dobrze spełnionego obowiązku (90,27%). Potrzeba ta dotyczy nauczycieli zarówno młodych, jak i starszych, stażem pracy i wiekiem. W badaniach wykazano, że samozadowolenie z realizacji zadań i odczuwanie efektywności wzrasta wraz ze stażem pracy badanych nauczycieli[24].

Poczucie sukcesu a etapy rozwoju zawodowego

Analizując współczesne koncepcje rozwoju, m.in. Piageta, Eriksona, Kohlberga i Habermasa, Kwaśnica konstatuje, że:

> Rozwój osoby jest nieustającym procesem, jest stawaniem się człowiekiem, które nigdy nie ma końca. Nikt z nas nie jest osobą dokończoną w swym stawaniu się... Rozwój nie kończy się wraz z osiągnięciem stanu, który zwykło się nazywać dojrzałością, lecz trwa przez całe życie człowieka – staje się osobą nigdy ostatecznie nie kończąc i nie zamykając owego stanu stawania się[25].

[21] S. Koczoń-Zurek, *Psychopedagogiczne i socjologiczne…*, s. 45–47.

[22] Z.B. Gaś, *Doskonalący się nauczyciel. Psychologiczne aspekty rozwoju profesjonalnego nauczycieli*, Lublin 2001, s. 23.

[23] S. Koczoń-Zurek, *Psychopedagogiczne i socjologiczne…*, s. 45–47.

[24] Tamże, s. 47–53.

[25] R. Kwaśnica, *Rozumienie dokształcania*, [w:] *Pytanie o nauczyciela*, red. R. Kwaśnica,

Takie ujęcie jednej z koncepcji rozwoju zawodowego – które jest rozpowszechnione w polskiej pedeutologii[26] – zachęciło mnie do uczynienia jej podstawą moich badań. Odnosząc tę konkluzję do podtrzymywania aktywności zawodowej nauczyciela, można sądzić, iż utrzymuje on odpowiedni poziom aktywności, aby nieustannie rozwijać swoją osobowość i kompetencje zawodowe. Aktywność zawodowa wyraża „intensywność" stawania się nauczycielem i zależy od wielu czynników.

Rozwój zawodowy pedagoga, w ujęciu Kwaśnicy,

> polega na równoległej i powiązanej ze sobą ewolucji kompetencji praktyczno-moralnych i technicznych. Przebiega od stadium wchodzenia w rolę zawodową, poprzez pełną adaptację do tej roli, ku fazie twórczego jej przekraczania i zastępowania przepisu roli tożsamością osobową (tj. taką wiedzą o sobie i własnych powinnościach, która daje świadomość siebie jako osoby)[27].

Autor wyróżnia trzy stadia rozwoju zawodowego nauczyciela: przedkonwencjonalne, konwencjonalne i postkonwencjonalne[28].

Zgodnie z założeniami Kwaśnicy dokonałam diagnozy etapów rozwoju zawodowego nauczycieli, a także czynników podtrzymujących ich aktywność zawodową w poszczególnych stadiach. Okazało się, że większość badanych osiągnęła już konwencjonany etap rozwoju zawodowego (L=206, 80,2%), czyli pełną adaptację do roli zawodowej. Zbliżona była także liczba nauczycieli „wchodzących" w rolę zawodową, czyli na przedkonwencjonalnym etapie rozwoju (L=26, 10,1%) i nauczycieli, którzy potrafią już twórczo przekraczać rolę zawodową – o postkonwencjonalnym etapie rozwoju (L=25, 9,7%). Wyniki wydają się uzasadniać założenia autora przyjętej koncepcji rozwoju zawodowego[29].

Czy i jakie znaczenie ma poczucie sukcesu dla aktywności zawodowej nauczyciela w poszczególnych etapach jego rozwoju? Badania wykazały, że wraz z etapami rozwoju zawodowego wzrasta znaczenie poczucia dobrze spełnionego obowiązku (etap przedkonwecjonalny – 30,8%, konwencjonalny – 77,2%, postkonwencjonalny – 100%), zadowolenia z realizacji zadań, czyli efektywności pracy (etap przedkonwencjonalny – 50%, konwencjonalny – 89,8%, postkonwencjonalny – 100%) oraz samooceny w zakresie kompetencji zawodowych (etap przedkonwecjonalny – 34,6%, konwencjonalny – 77,7%, postkonwencjonalny – 100%). Badania weryfikacyjne testem chi-kwadrat oraz t-Studenta potwierdziły, iż jest to zależność istotna statystycznie[30].

Wrocław 1993, s. 85.

[26] H. Kwiatkowska, *Pedeutologia,* Warszawa 2008, s. 204–205.

[27] R. Kwaśnica, *Rozumienie dokształcania…, s. 100.*

[28] Tamże, s. 101; zob. też S. Koczoń-Zurek, *Psychopedagogiczne i socjologiczne…,* s. 32–35.

[29] R. Kwaśnica, *Rozumienie dokształcania…*, s. 106–108.

[30] Tamże, s. 97–98; 106–107.

Dla nauczycieli na przedkonwencjonalnym etapie rozwoju zawodowego są to czynniki nieznaczące. W tym okresie najsilniej sprzyja rozwojowi panująca w szkole atmosfera życzliwości (silnie – 73,1%, słabo – 22,7%), atrakcyjność wykonywanej pracy (silnie – 69,2%, słabo – 26,9%, nie wpływa – 3,8%) oraz poczucie trwałości zatrudnienia (silnie – 69,2%, słabo – 23,1%, nie wpływa – 7,7%)[31].

Na konwencjonalnym etapie rozwoju zawodowego najczęściej podtrzymywaniu aktywności zawodowej silnie sprzyja zamiłowanie do pracy (u 90,2% badanych). Dominuje również znaczenie samozadowolenia z realizacji zadań – odczuwania efektywności swojej pracy (89,8%) jako czynnika podtrzymującego aktywność zawodową. Dla większości nauczycieli na tym etapie rozwoju zawodowego aktywność wzmacniają posiadane kompetencje zawodowe (silnie – 77,7%) i poczucie dobrze spełnionego obowiązku (silnie – 77,2%)[32]. Jest to zgodne z założeniami teoretycznymi przyjętej koncepcji rozwoju zawodowego[33], choć może wskazywać, że w związku ze stałym wzrostem wymagań wobec nauczycieli ich rozwój zostaje przyspieszony i już na etapie konwencjonalnym są bardziej samodzielni, twórczy oraz zadowoleni z efektów swej pracy.

Dla wszystkich badanych nauczycieli na postkonwencjonalnym etapie rozwoju (silnie – 100%) istotnymi czynnikami podtrzymującymi aktywność zawodową są aspekty natury psychopedagogicznej, w tym: poczucie dobrze spełnionego obowiązku, samozadowolenie z realizacji zadań i poczucie efektywności pracy, posiadane kompetencje zawodowe, odczuwanie pracy jako znaczącej dla siebie, a także zamiłowanie do niej, poczucie autonomii, niezależności, własne ideały i wartości[34]. Analizy i interpretacje jakościowe zgromadzonych danych pozwalają przypuszczać, że nauczyciele na postkonwencjonalnym etapie rozwoju charakteryzują się wysoką samooceną zawodową i czują się wartościowi. Wiąże się to z ich dobrym samopoczuciem oraz z większą odpornością na syndrom wypalenia zawodowego. Warto rozwinąć tę myśl.

Potrzeba sukcesu a wypalenie zawodowe

Badania Golińskiej i Świętochowskiego – jak wykazano już w powyższych analizach – uwidoczniły związki wypalenia zawodowego i potrzeby osiągnięć oraz poczucia kontroli. Okazało się również, że wpływ motywacji osiągnięć na poszczególne składowe wypalenia zawodowego (wyczerpanie emocjonalne, depersonalizację, poczucie satysfakcji) jest niejednolity. Najwyraźniej widoczny

[31] Tamże, s. 96–100.
[32] Tamże, s. 100–101.
[33] Tamże, s. 33.
[34] Tamże, s. 102–104; 106.

jest w depersonalizacji (traktowaniu innych przedmiotowo, z dystansem i brakiem wrażliwości na ich problemy), której intensywność i częstotliwość jest istotnie wyższa u osób z niską potrzebą osiągnięć. Wykazano, że osoby o wysokiej motywacji, ze względu na wygórowane oczekiwania, nie czują wysokiej satysfakcji zawodowej. Osoby z niską motywacją doświadczają natomiast większego wyczerpania emocjonalnego. Im wyższa jest potrzeba osiągnięć, tym niższy wskaźnik wypalenia zawodowego. Wysoka motywacja osiągnięć zmniejsza, zaś wewnętrzne poczucie kontroli zwiększa prawdopodobieństwo pojawienia się wypalenia zawodowego[35]. Potwierdza to tezę, iż potrzeba osiągnięć i poczucie sukcesu są czynnikami zabezpieczającymi przed tym syndromem.

Badania wskazują również, że omawiany syndrom rozwija się na podstawie indywidualnej percepcji niespełnionych potrzeb i oczekiwań, co wiąże się ze stopniowym zaburzeniem obrazu siebie oraz swojej pracy, a w konsekwencji prowadzi do zmian poczucia własnej wartości[36]. Jest to potwierdzeniem wcześniej wysuniętej tezy, że subiektywne dla każdego nauczyciela niespełnienie potrzeb i oczekiwań wpływających na poczucie sukcesu sprzyja wypaleniu zawodowemu.

Istnieją różne koncepcje dotyczące rozwoju tego syndromu. Zdaniem Christiny Maslach wypalenie zawodowe pojawia się w przypadku wystąpienia trzech symptomów. Pierwszym z nich jest wyczerpanie emocjonalne (faza pierwsza), przy którym nauczyciel odczuwa niemożność poradzenia sobie z obciążeniem, przy braku pomocy otoczenia. Doprowadza to do zaniku lub znacznego obniżenia poczucia satysfakcji zawodowej (faza druga), a następnie do dystansowania się do źródła stresu, które prowadzi do depersonalizacji (faza trzecia)[37]. Inne badania nauczycieli wykazały, że syndrom wypalenia zawodowego rozwija się od nasilającego się poczucia wyczerpania emocjonalnego, poprzez tendencję do depersonalizowania innych, aż do obniżenia satysfakcji zawodowej, czyli braku odczuwania sukcesów[38]. Według Anny Krawulskiej-Ptaszyńskiej brak sukcesów jest ostatnim etapem w rozwoju wypalenia zawodowego. Niezależnie od różnych spojrzeń na jego rozwój, brak poczucia sukcesów wiąże się z występowaniem syndromu wypalenia jako jego przyczyną, objawem i etapem w rozwoju.

Poczucie skuteczności zawodowej przejawia się w satysfakcji z pracy, co wzmacnia samoocenę zawodową i wyzwala motywację do pracy[39], zwiększa jej

[35] L. Golińska, W. Świętochowski, dz. cyt., s. 394–397.

[36] Y. Gold, R. Roth, *Burnout. The insidious disease,* [w:] *Teacher's managing stress and preventing burnout. The professional health solution*, Washington 1993, s. 41.

[37] C.M.B. Pierce, G.N. Molloy, *Psychological and biographical differences between secondary school teachers experiencing high and low levels of burnout*, „British Journal Educational Psychology" 1990, t. 60, nr 1, s. 37–38.

[38] A. Krawulska-Ptaszyńska, *Analiza czynników wypalenia zawodowego u nauczycieli szkół średnich*, „Przegląd Psychologiczny" 1992, t. 35, nr 3, s. 104.

[39] S. Koczoń-Zurek*, Samoakceptacja zawodowa nauczyciela…,* s. 53–63.

efektywność[40] i zabezpiecza przed wypaleniem zawodowym[41]. Można przyjąć, że odgrywa ona ważną rolę w tworzeniu wizerunku siebie – wewnętrznym, którego wyrazem jest obraz własnej osoby, samoocena, samoakceptacja oraz zewnętrznym, który wyraża się autorytetem[42].

Bibliografia

Gaś Z.B., *Doskonalący się nauczyciel. Psychologiczne aspekty rozwoju profesjonalnego nauczycieli*, Wydaw. UMCS, Lublin 2001.

Gerring R.J., Zimbardo P.G., *Psychologia i życie*, PWN, Warszawa 2006.

Gold Y., Roth R., *Burnout. The insidious disease*, [w:] *Teacher's managing stress and preventing burnout. The professional health solution*, The Falmer Press, Washington 1993.

Golińska L., Świętochowski W., *Temperamentalne i osobowościowe determinanty wypalenia zawodowego u nauczycieli,* „Psychologia Wychowawcza" 1998, nr 5, s. 385–398.

Kliś M., Kossewska J., *Cechy osobowości nauczycieli a syndrom wypalenia zawodowego,* „Psychologia Wychowawcza" 1998, nr 2, s. 125–140.

Koczoń-Zurek S., *Między podtrzymywaniem a zahamowaniem aktywności zawodowej nauczyciela,* „Chowanna" 2006, t. 26, s. 143–156.

Koczoń-Zurek S., *Psychopedagogiczne i socjologiczne czynniki podtrzymujące aktywność zawodową nauczyciela*, Wydaw. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2006.

Koczoń-Zurek S., *Samoakceptacja zawodowa nauczyciela a jego nastawienia do zmian edukacyjnych*, [w:] *Wybrane aspekty przemian edukacyjnych w Polsce*, red. W. Łuszczuk, Wydaw. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1996.

Koczoń-Zurek S., *Zahamowanie rozwoju zawodowego nauczyciela – syndrom wypalenia zawodowego,* [w:] *Edukacja, szkoła, nauczyciele. Promowanie rozwoju dziecka*, red. J. Kuźma, J. Morbitzer, Wydaw. Naukowe Akademii Pedagogiczne, Kraków 2005.

Krawulska-Ptaszyńska A., *Analiza czynników wypalenia zawodowego u nauczycieli szkół średnich*, „Przegląd Psychologiczny" 1992, t. 35, nr 3, s. 403–410.

Kwaśnica R., *Przygotowanie pojęciowe i próba analizy pojęciowe i próba analizy potrzeb rozwojowych uczestników dokształcania,* [w:] *Pytanie o nauczyciela*, red. R. Kwaśnica, Wydaw. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1993.

Kwaśnica R., *Rozumienie dokształcania,* [w:] *Pytanie o nauczyciela*, red. R. Kwaśnica, Wydaw. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1993.

Kwiatkowska H., *Pedeutologia,* Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.

Niemiec J., *O profesjonalizm w działaniach edukacyjnych*, [w:] *Myśl pedeutologiczna i działanie nauczyciela*, red. A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch, J. Niemiec, Żak, Warszawa–Białystok 1997.

Pierce C.M.B., Molloy G.N., *Psychological and biographical differences between secondary school teachers experiencing high and low levels of burnout*, „British Journal Educational Psychology" 1990, t. 60, nr 1.

[40] Z.B. Gaś, dz. cyt., s. 22–24.

[41] S. Koczoń-Zurek, *Zahamowanie rozwoju zawodowego nauczyciela – syndrom wypalenia zawodowego,* [w:] *Edukacja, szkoła, nauczyciele. Promowanie rozwoju dziecka*, red. J. Kuźma, J. Morbitzer, Kraków 2005, s. 254.

[42] M. Kliś, J. Kossewska, dz. cyt., s. 129.

Reykowski J., *Z zagadnień psychologii motywacji*, PWN, Warszawa 1976.
Strelau J., *Psychologia. Podręcznik akademicki. Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej,* t. 3, GWP, Gdańsk 2007.
Żechowska B., *Efektywność pracy nauczyciela. Wyznaczniki, tendencje, problemy. Studium porównawcze*, Wydaw. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1982.
Żechowska B., *Sukces zawodowy nauczyciela i jego uwarunkowania*, Wydaw. Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Słupsk 1978.

The attribution of success as the factor strengthening professional development in teachers' profession

Abstract: The author presents different dimensions of success. The term success is perceived in perspective of a few, chosen psychological concepts, mainly the theory of needs and self-knowledge. The perception of success in professional development and prophylaxis of burn-out in teachers' profession seems to play a crucial role. With reference to empirical studies, the perception of success is a factor maintaining and strengthening professional activity. Consequently achieving success and attributing it to own activity and competence may protect from burn-out. The attribution of success discriminates at different stages of professional development. Professional development in teachers' profession is defined according to Kwaśnica theory.

Keywords: activity, burn-out syndrome, factors strengthening professional activity, professional development, the need of success

Słowa kluczowe: aktywność, czynniki podtrzymujące, potrzeba sukcesu, rozwój zawodowy, wypalenie zawodowe

Jan Šťáva
Gabriela Věchtová
Uniwersytet Masaryka w Brnie

Praca z uczniem zdolnym w czeskiej szkole

Rozpoznanie ucznia zdolnego wydaje się sprawą prostą. Taki uczeń charakteryzuje się szczególnymi predyspozycjami intelektualnymi, umiejętnościami i specjalnymi cechami charakteru. Odznacza się szybkim tempem pracy, bogatym słownictwem i elastycznością myślenia, przejawiającą się wyborem adekwatnego rozwiązania spośród dostępnych gotowych propozycji; może też wykazywać trudności z przystosowaniem się do sztywnych reguł szkolnych. Różni się od swoich rówieśników pod względem kompetencji językowych i komunikacyjnych. Wyróżnia się kreatywnością i poszukiwaniem twórczych rozwiązań, zwiększoną motywacją do dogłębnego poznania problematyki danego przedmiotu szkolnego, gdzie uwidaczniają się jego konkretne zdolności. Ta wyjątkowość i odmienność przejawia się u dziecka już od najmłodszych lat i przede wszystkim od rodziców, a później także od ich współpracy z nauczycielem, będzie zależało, jak w procesach dydaktyczno-wychowaczych te uzdolnienia będą się rozwijać i jaki kierunek ten rozwój przybierze. W podejściu do uczniów zdolnych priorytetem pedagogicznym jest to, aby uzdolnienia wraz z talentem były intensywnie rozwijane i wspierane. Współcześnie możemy spotkać się z projektami, które starają się traktować ucznia w całym jego wymiarze[1]. Mówi się o tzw. podejściu wielowymiarowym, czyli o uchwyceniu zdolności lub talentu jako wyniku wzajemnego oddziaływania czynników osobowościowych, czynników środowiska, a czasem także innych zmiennych, jakimi są przypadek lub szczęście (*chance or luck*)[2].

Sposoby rozwiązywania takich sytuacji miewają indywidualną formę i wymiar. Jest to związane ze wspomnianą wyżej osobowością ucznia zdolnego, charakterem problemu, a także współudziałem rodziny w jego rozwiązywaniu

[1] Autorzy zajmujący się modelami i koncepcjami uzdolnień to np. Renzulli (1977), Mönks (1999), Tannenbaum (1986), Meszárosová (1998), Jurášková (2006), Millick (2003), Laznibatová (2007), Hříbková (2007), Eysenck, Barett (2007), Portešová (2011), Landau (2007).

[2] A.J. Tannenbaum, *A History of Giftedness in School and Society,* [w:] *International Handbook of Giftedness and Talent*, red. K.A. Heller [i in.], Pergamon, Oxford 2000, s. 86.

i tworzeniu odpowiedniego środowiska wraz z formami nauczania i metodami pracy. Wspomnianym uczniom należy zapewnić ofertę zróżnicowanego kształcenia lekcyjnego i działań wykraczających poza ramy tradycyjnych usług dostarczanych przez standardową klasę. Tylko taka koncepcja może przynieść wyraźne zmiany w rozwoju osobowościowym ucznia zdolnego oraz zapewnić wiele korzyści społeczeństwu zainteresowanemu ogólnym rozwojem intelektualnym narodu.

Wymagania wobec pracy nauczyciela nieustannie wzrastają. I to nie tylko ze względu na coraz nowsze osiągnięcia naukowe, lecz także z powodu pogarszającego się – w wyniku rewolucyjnych zmian – zaplecza społecznego uczniów, szczególnie dysfunkcyjności rodzin. Szkoła jest zmuszona do chociaż częściowego kompensowania negatywnych zjawisk panujących w rodzinie i do intensywnego poszukiwania sposobów radzenia sobie z trudną sytuacją. Wysokie wymagania w zakresie indywidualnych dyspozycji nauczyciela wynikają zarówno z różnorodności jego działalności pedagogicznej, jak i z tego, że narzędziem wychowawczym staje się też sama osobowość i zachowanie nauczyciela ze wszystkimi jego cechami. Ważne jest zatem jego wysokie morale.

Wymogi oraz fakt, że współczesna cywilizacja techniczna stanowi zagrożenie dla rozwoju specyficznych cech człowieka – takich jak samoświadomość i samodyscyplina, uczucia moralne, samodzielne i krytyczne myślenie – sprawiają, że konieczne jest poświęcenie nadzwyczajnej uwagi i troski zagadnieniom osobowości oraz wartości jego rozwoju. Sfera edukacji i wychowania staje się więc kluczowa, nie mniej ważna niż sfera ekonomii. Z tego powodu też trzecie tysiąclecie bywa nazywane erą człowieka i wychowania.

Praca nauczyciela obejmuje zbiór różnorodnych typów czynności. Na pierwszy plan wysuwa się działalność diagnostyczna. Nauczyciel musi poznawać ucznia, jego zdolności, umiejętności, wiedzę, a także wiele innych indywidualnych cech, takich jak zainteresowania, temperament bądź dyspozycje osobowościowe. Jego praca obejmuje również czynności organizacyjne, gdyż odbywa się w warunkach grupowych, w ramach instytucji szkolnej. Kolejnym ważnym elementem są czynności z zakresu komunikacji społecznej, zarządzania społecznego i kooperacji. Nie mniej istotną częścią składową zawodu nauczyciela jest twórczość i kreatywność podczas wyboru i tworzenia podejścia dydaktycznego oraz metod stosowanych w objaśnianiu materiału nauczania, a także powiązaniu go z dotychczasową wiedzą w całościowy obraz rzeczywistości. Działania te utrudnia fakt, iż celem kształcenia i wychowania jest oddziaływanie na wewnętrzne procesy psychiczne i skryte cechy charakteru jednostki. Nie możemy ich bezpośrednio obserwować, gdyż poznajemy je wyłącznie w sposób pośredni, w oparciu o zewnętrzne przejawy w zachowaniu. To wymaga od nauczyciela nie tylko dobrych umiejętności obserwacji, lecz także głębszej wiedzy psychologicznej, zdolności wyciągania wniosków i systematycznej pracy.

Wymienione elementy pracy nauczyciela, z wyjątkiem wiedzy fachowej z zakresu dziedzin tworzących treść przedmiotów nauczania, zakładają także dodatkowe przygotowanie psychologiczne, pedagogiczno-dydaktyczne oraz szereg umiejętności metodycznych. Oprócz tego, o czym już była mowa powyżej, nauczyciel oddziaływa na uczniów całą swoją osobowością. Staje się dla nich określonym modelem społecznym, z którym mogą się identyfikować i który mogą naśladować. Bywa też odwrotnie – pedagog może stać się impulsem negatywnej identyfikacji, odstraszającym przykładem. Wynika z tego, że nauczyciel staje dla uczniów pozytywnym naocznym przykładem, wzorem społecznym, o ile sam jest dojrzałą osobowością o wysokich zasadach moralnych. Do cech osobowości pożądanych w zawodzie nauczyciela należą nie tylko pozytywne rysy charakterologiczne, empatia i miłość do dzieci, lecz także umiejętności społeczne i zdolności psychicznego samokierowania, obejmujące wiarę w siebie, samokrytycyzm, odpowiednią samoocenę, samokontrolę i samorozwój. Te cechy umożliwiają odpowiednie podejście do uczniów i stworzenie potrzebnego autorytetu. Nie chodzi jednak w żadnym wypadku o autorytet oparty na strachu lub populistycznym nadskakiwaniu i chęci przypodobania się uczniom za pomocą niepożądanych ustępstw i braku konsekwencji.

U podłoża pracy dydaktyczno-wychowawczej leży mechanizm interakcji społecznej i komunikacji, która zwykle ma charakter asymetryczny, ponieważ pozycja nauczyciela określa jego przewagę. To jednak nie może prowadzić do autorytaryzmu lub czynności manipulacyjnych. Większość pedagogów uświadamia sobie, że uczniowie zdolni powinni być kształceni zgodnie ze swymi zdolnościami i indywidualnymi potrzebami, wykonywać zadania, które odpowiadają nie tylko ich poziomowi intelektualnemu i konkretnym zdolnościom, lecz także rozwijają i wzbogacają ich IQ. Rozwijanie uzdolnień ucznia nie jest czymś zbędnym, ponadstandardowym bądź elitarnym. Powinniśmy tę sytuację postrzegać jako konieczność z punktu widzenia profesjonalnego i pedagogicznego, jako potrzebę i osobiste zaangażowanie nauczyciela w rozwój ambicji ucznia uzdolnionego. Nauczyciel ma możliwość obserwować i kierować rozwojem swojego zdolnego wychowanka, a dzięki indywidualizacji pracy dydaktycznej pod kątem jego zainteresowań i możliwości także zapobiegać ewentualnym komplikacjom, problemom bądź nieporozumieniom. W przypadku niekompetentnego podejścia lub nierozwiązywania sytuacji mogłoby to doprowadzić nawet do poważnych zaburzeń w zachowaniu, braku zainteresowania i apatii. Niedostrzeganie potrzeb ucznia zdolnego może też powodować deprywację potrzeb edukacyjno-wychowawczych, będącą źródłem stresu i kształtowania się negatywnych cech osobowości hamujących rozwój intelektualny i emocjonalny. Często może dochodzić do wyraźnego i długookresowego zaburzenia pewności siebie bądź uczucia rozgoryczenia.

Wstępna diagnoza dzieci zdolnych jest procesem bardzo trudnym i długofalowym, co sprawia, że bywa dla nauczycieli nie lada wyzwaniem – nie tylko w odniesieniu do ich wiedzy i umiejętności, lecz także doświadczeń i zdolności do empatii. Pedagogom zaleca się, aby w celu dokładnej weryfikacji zdolności wykorzystywali jak najwięcej możliwych dostępnych metod i technik wstępnej diagnozy. W celu większego obiektywizmu ważna jest też wzajemna współpraca między nauczycielami. Wspomniana diagnoza nie stanowi zakończenia całego procesu, należy jeszcze przeprowadzić diagnozę kompleksową, co jest zadaniem dla specjalistów w danej dziedzinie – zwłaszcza psychologów i pedagogów specjalnych.

Głównym celem diagnozy jest odkrycie uzdolnionych uczniów i stworzenie dla nich odpowiednich warunków edukacji. Mimo że szkoła może chcieć kształcić wybitnie uzdolnionych uczniów zgodnie z indywidualnym planem i podejściem, to konieczne jest jeszcze zasięgnięcie opinii poradni. To właśnie poradnie psychologiczno-pedagogiczne i centra pedagogiki specjalnej tworzą system szkolnych placówek doradczych. Centra pedagogiki specjalnej koncentrują się na dzieciach ze specjalnymi potrzebami – zajmują się dziećmi o niepełnosprawności fizycznej, sensorycznej i psychicznej oraz dziećmi z wadami mowy, a także cierpiącymi na spektrum zaburzeń autystycznych. Dzieci ponadprzeciętnie uzdolnione (i inne, których tu nie wymieniamy) są objęte opieką poradni psychologiczno-pedagogicznych. Pomimo tego, że w Czechach istnieją one od wielu lat, stale jeszcze spotykamy się z tym, że wiele osób nie wie, jakie usługi oferują. Nie wiedzą o tym nawet szkoły, z którymi placówki te najczęściej współpracują. Jest to najprawdopodobniej spowodowane złą komunikacją. Mimo tego, że poradnie starają się przekazywać informacje kompetentnym osobom (dyrektorom, doradcom wychowawczym, metodykom ds. prewencji, mentorom), to często dzieje się tak, że nie otrzymują ich pedagodzy i rodzice. Przy tym każda poradnia dąży do tego, aby mieć jak najlepsze relacje ze szkołami, które pod nią podlegają i aby współpraca z nimi była jak najbardziej owocna. Mimo tego komunikacja między tymi ośrodkami, zwłaszcza ze szkołami średnimi, stanowi ogromny problem. O ile szkoły podstawowe i przedszkola nauczyły się już współpracować, o tyle szkoły średnie stale nie wiedzą, jakie są kompetencje poradni i w jaki sposób może im ona pomóc w pracy z uczniami.

Nauczyciele mają znaczną swobodę podczas realizacji swoich zadań zawodowych. Decydują o wyborze metod, o tym, co należy zrobić, czego zaniechać, jakie środki zastosować, czy poświęcić się poszczególnym uczniom czy całej klasie. To, w jakim stopniu są oni zaangażowani w pracę, zależy w dużej mierze od ich zasad moralnych. Nauczyciele są dla uczniów przedstawicielami świata dorosłych, przykładami, wzorami do naśladowania. Wykorzystują swoją osobowość jako środek wychowawczy, powinni więc dysponować cechami umożliwiającymi tworzenie pozytywnych postaw uczniów. Praca wychowawcza nauczyciela

jest trudna do skontrolowania z zewnątrz. Nauczyciele w dużej mierze stawiają wymagania samym sobie – współdecydują o zakresie przedsięwzięć podejmowanych w pracy, o swojej kondycji zawodowej i metodycznej. Współcześnie są wobec nich wysuwane nie tylko uzasadnione, lecz także przesadnie wysokie i nierealne wymagania. Mogą one prowadzić do naturalnej obrony polegającej na nicnierobieniu; ten brak aktywności odnosi się nawet do tego, co jest niezbędne.

Oddzielnym problemem o wymiarze etycznym są interakcje między nauczycielami a rodzicami. Wielu rodziców odnosi się do nauczycieli (i niektórzy nauczyciele do rodziców) ze skrytą lub otwartą nieufnością, przedstawiając nierealne żądania.

Na jakość opieki nad uczniami zdolnymi w normalnych klasach ma największy wpływ sam nauczyciel. Poziom jego wiedzy na temat problematyki edukacji dzieci zdolnych oraz umiejętności pedagogiczne i kreatywność w wyraźny sposób uwidaczniają się w całym procesie nauczania. Ogromna trudność pojawiająca się w kształceniu uczniów zdolnych w normalnych klasach wiąże się przede wszystkim z przygotowaniami do nauczania zróżnicowanego, z organizacją nauczania i jego samą realizacją, a także ze stworzeniem sprzyjającej atmosfery w klasie, która może mieć zasadniczy wpływ na motywację i samoocenę ucznia zdolnego. Dlatego też osobowość samego pedagoga i podejście do dziecka są kluczowe dla pomyślnego rozwoju jego talentu. Oprócz stosowanych metod i diagnozy na pierwszy plan wysuwa się także stosunek nauczyciela do wykonywanego zawodu oraz do uczniów. Należy więc podkreślić, że każda profesja ma swój wymiar moralny, a w przypadku zawodu, który bywa w uproszczeniu nazywany „pracą z ludźmi" ta teza ma dominujące znaczenie.

Reasumując, można powiedzieć, że identyfikacja stanowi bardzo złożony, trudny i długofalowy, lecz niezbędny proces. Powinniśmy sobie uświadomić, że jest ona warunkiem specjalnej opieki nad uzdolnionymi jednostkami. Każdą taką wyjątkową osobę należy wspierać, uwzględniając jej specyficzne cechy osobowościowe. Warto więc pamiętać, że każde dziecko jest naszą przyszłością, musimy zatem prowadzić je właściwą drogą w sposób, który będzie mu najbardziej odpowiadać. Należy także mieć na uwadze, że odpowiednio rozwijany potencjał zdolnego ucznia może znaleźć swoje miejsce w wielu dziedzinach, które są elementem składowym naszych czasów. Współcześnie ludzkość boryka się z wieloma różnymi problemami, rozwiązuje wiele palących spraw. Wybitnie uzdolniona osoba jest szczególnie predestynowana do ich rozwiązywania lub przynajmniej pełnienia roli facylitatora.

Identyfikacja obiektów

Badanie zostało przeprowadzone w trzech czeskich szkołach usytuowanych blisko siebie na obszarze jednego regionu. Uczyniono tak celowo, gdyż nad wspomnianymi podmiotami prawnymi, choć są zarządzane przez różne organy założycielskie, nadzór pedagogiczny sprawuje urząd szkolny i Czeska Szkolna Inspekcja[3]. Wychodzi się bowiem z założenia, że rozwiązywanie problematyki ucznia zdolnego powinno mieć porównywalną postać i możliwe do zrealizowania sposoby i formy.

W badaniach wzięło udział 51 pedagogów pracujących w klasach 6–9 szkoły podstawowej. Wśród nich były 42 kobiety (83%) i 9 mężczyzn (17%). Staż pracy pedagogicznej wynosił od 2 do 43 lat. Średni czas tej pracy w badanych szkołach to ok. 20 lat. Najniższa średnia wieku wynosi 40 lat i wystąpiła u pedagogów pracujących w placówce szkolnej nr 2, w miasteczku Znojmo.

Informacje dostarczone przez respondentów

W badaniach ankietowych oparto na subiektywnych doświadczeniach nauczycieli podczas definiowania i wyboru kategorii „uczeń wybitnie zdolny". Tym sposobem pozostawiono respondentom całkowicie wolną rękę w formułowaniu własnej koncepcji takiego ucznia. Ankietowani nauczyciele nie byli ograniczani krzywą Gaussa, określającą poziom inteligencji jednostki i precyzującą ogólne granice IQ osób zdolnych. Tym samym podeszli oni do uzdolnień uczniów w sposób całkowicie indywidualny i niezależny, bez akceptowania oficjalnego zakresu granic wartości dla kategorii „uczeń zdolny" i „uczeń wybitnie zdolny" we wspomnianej powyżej i powszechnie aprobowanej krzywej Gaussa.

Umożliwienie nauczycielom podjęcia subiektywnej decyzji w ramach wyszukiwania i kategoryzacji uczniów zdolnych miało na celu stwierdzenie stopnia odpowiedzialności za nauczanie i pracę z nimi. Interesowało nas porównanie z wcześniej przeprowadzonymi badaniami nad przygotowaniem nauczycieli do pracy z uczniami zdolnymi.

Badaniami objęto teren szkolny i czynności nauczycieli w tym środowisku, porównano poglądy z okolicznościami mającymi bezpośredni wpływ na realizację obowiązujących dokumentów szkolnych[4] i rozporządzeń wykonaw-

[3] Odpowiednik polskiego Kuratorium Oświaty, czes. Česká školní inspekce.

[4] Ustawa nr 561/2004 czeskiego Dz. U. o kształceniu przedszkolnym, podstawowym, średnim, wyższym, zawodowym i innym, tzw. Ustawa o szkolnictwie (jej istotna

czych[5]. Celowo nie wskazano na treść niektórych paragrafów dotyczących uczniów zdolnych, oczekując, że respondenci sami wyrażą swoje stanowisko w nawiązaniu do informacji zawartych w tych dokumentach oraz dokumentach, które obowiązują w szkołach i odnoszą się do pracy z uczniami zdolnymi.

Dyskusja

Rozpoczęto procedurę zmian. Współczesny stan opieki nad uczniami zdolnymi – zwłaszcza w zakresie wychodzenia naprzeciw ich potrzebom i przygotowania szkoły oraz poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego – jest obecnie w Czechach sprawą rodziny i przypadku. Przy czym nowe czeskie przepisy o systemie oświaty umożliwiają zmienność i drożność w opiece nad uczniami zdolnymi. Niektóre posunięcia, takie jak wcześniejsze rozpoczęcie nauki w szkole lub zastąpienie jej w inny odpowiedni sposób, nie rozwiązują sytuacji dzieci wybitnie uzdolnionych. Jest jeszcze wiele szkół, które nie zmieniły swojego podejścia do uczniów i w których widoczny jest brak komunikacji partnerskiej oraz niedocenianie wpływu szkoły na rozwój osobowości ucznia. Uczniowie-nonkonformiści i stwarzający problemy, czy to z punktu widzenia szkoły, czy w rzeczywistości, nadal będą powiększać grupy tzw. *underachievers*[6], czyli tych, którzy nie mogą w pełni realizować swojego potencjału.

> Nawet ci uczniowie, którzy nie domagają się zwiększenia wymagań i zadań o większej skali trudności oraz osiągają wspaniałe wyniki nauczania, są w rzeczywistości *underachievers*, których szkoła nie wspiera w rozwijaniu swojego potencjału. Jest to ogromna strata dla nich oraz dla społeczeństwa[7].

Konieczne jest odpowiednie kształcenie i doskonalenie nauczycieli oraz podniesienie kompetencji kadry pedagogicznej w zakresie pracy z uczniem uzdolnionym. W wielu szkołach należy przejść od teorii i mitu, że uczeń zdolny to taki, który osiąga wysokie wyniki w nauce, do rzeczywistych działań i rozwiązań zgodnych z przyjętymi aktami prawnymi.

Warto porównać poglądy respondentów z analizowanych trzech szkół z wnioskami z badań nad przygotowaniem pedagogów do pracy z uczniami zdolnymi. Badaniami ukierunkowanymi na zlokalizowanie konkretnych kompetencji objęto pedagogów z pięćdziesięciu szkół, czyli nieproporcjonalnie

nowelizacja nr 49/2009 czeskiego Dz. U.)

[5] Rozporządzenie 73/2004 czeskiego Dz. U. o kształceniu dzieci oraz uczniów szkół podstawowych i średnich o specjalnych potrzebach edukacyjnych oraz dzieci i uczniów szkół podstawowych i średnich nadzwyczaj uzdolnionych.

[6] Osoba niewykorzystująca w pełni swoich możliwości.

[7] E. Roupcová, *Nadané děti*, Brno 2007.

większą próbę respondentów. Po zapoznaniu się z wynikami nasunęło się pytanie, czy 12,58% nauczycieli – co odpowiada liczbie 167 pracowników pedagogicznych z wytypowanej próby 1327 osób – stanowi adekwatne odzwierciedlenie realizacji potrzeb szkół przez wykształconych nauczycieli i ich przygotowania do rozwijania potencjału uczniów o wybitnych zdolnościach intelektualnych. W związku z faktycznymi obowiązkami, które wynikają z przytoczonych wcześniej dokumentów (ustawy i rozporządzenia z 2004 roku), dokumenty legislacyjne obowiązują placówki szkolne już od siedmiu lat i korespondują z gromadzeniem danych. Biorąc pod uwagę przytoczone fakty, należy stwierdzić, że 12,58% nauczycieli doskonalących swoją wiedzę i kompetencje z zakresu zaspokajania potrzeb uczniów zdolnych, a tym samym także realizowania zasad przyjętych w tych postanowieniach, bez określenia konkretnych kwalifikacji, jest wynikiem raczej nieprzekonującym[8]. Dane te mocno kontrastują z tym, jak sami pedagodzy oceniają swoje przygotowanie do nauki uczniów zdolnych. Ich pewność siebie zwykle nie odpowiada warunkom i zasadom pracy tego typu. Można uznać, że świadczy to o niewłaściwym podejściu do kategoryzacji pojęcia ucznia zdolnego, czego konsekwencją jest ich niedopowiednie traktowanie. Badania ukazały, że nauczyciele używają określeń *inteligentny* i *wybitnie* zdolny zamiennie, co nie odpowiada normie prawnej, która jako najniższą wartość wskaźnika inteligencji przyjmuje IQ 130. Wydaje się, że pedagodzy biorący udział w badaniach pomijali związek między kategorią pojęcia ucznia zdolnego a kompetentną opinią instytucji specjalistycznej, czyli poradnii pedagogiczno-psychologicznej.

Każde społeczeństwo, które chce się rozwijać, musi być zainteresowane wczesną identyfikacją i rozwojem osób zdolnych i wybitnie uzdolnionych. Zadanie to może być zrealizowane jedynie za pośrednictwem ścisłej współpracy szkoły, rodziny i specjalistycznych placówek. Z dotychczasowych badań wynika, że w ostatnich latach coraz więcej szkół poświęca uwagę rozwojowi uczniów. Pierwszy impuls przychodzi jednak zwykle od rodziców, którzy już w wieku przedszkolnym zauważają, że ich dziecko jest zdolne i zwracają się do poradni psychologiczno-pedagogicznej z prośbą o jego zbadanie. Tylko niektóre szkoły zajmują się systematycznym wyszukiwaniem takich dzieci; są to zazwyczaj szkoły w większych miastach, współpracujące z czeską Mensą i z Centrum Uzdolnień.

W trakcie studiów wyższych większość nauczycieli nie spotyka się z problematyką kształcenia uczniów zdolnych; sami muszą więc uzupełniać swoją edukację w tym zakresie. Niektórzy pedagodzy podają, że mają trudności

[8] M. Janda, J. Šťáva, G. Věchtová, *Připravenost učitelů na práci s nadanými žáky. The readiness of teachers to work with talented pupils*. Referat wygłoszony na I Międzynarodowym Seminarium *Uczymy zdolnych uczniów* na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Ostrawskiego w Ostrawie dn. 14.03.2012.

w odróżnieniu ucznia zdolnego od inteligentnego. Należałoby więc systematycznie zwiększać kompetencje kadry pedagogicznej w zakresie pracy z uczniami zdolnymi i zaznajamiać ich z całym zestawem metod nauczania, przede wszystkim aktywizujących. Obecnie na pierwszy plan wysuwa się e-learning i pedagogika przeżyć. Uczniom zdolnym należy stworzyć stymulujące środowisko i takie warunki, które umożliwią im wykorzystywanie posiadanych przez nich specyficznych zdolności. Niezapewnienie tych warunków mogłoby spowodować ukształtowanie się negatywnego stosunku do szkoły i do uczenia się; uczniowie mogliby mieć trudności z włączeniem się do zespołu klasowego. Nauczyciele w większości badanych szkół uświadamiają sobie, że ich uzdolnieni wychowankowie wymagają określonych specyficznych metod pedagogiczno-psychologicznych. Należy jednak we właściwy sposób zapewnić ciągłość nauczania uczniów wybitnie zdolnych w starszych klasach szkoły podstawowej lub w innych typach szkół, na przykład w liceach.

Bibliografia

Campbell J.R., *Jak rozvíjet nadání vašich dětí,* Portál, Praha 2001.

Dočkal V., *Zaměřeno na talenty, aneb, Nadání má každý*, Nakladatelství Lidové noviny, Praha 2005.

Fořtík V., Fořtíková J., *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*, Portál, Praha 2007.

Fořtíková J., *Talent a nadání. Jejich rozvoj ve volném čase*, NIDM, Praha 2009.

Hartl P., Hartlová-Císařová H., *Psychologický slovník,* Portál, Praha 2000.

Hrbáčová H., *Porovnání péče o nadané žá ky v ČR a v zahraničí,* MU, Brno 2011.

Hříbková L., *Základní témata problematiky nadaných*, Univerzita J.A. Komenského, Praha 2007.

Hříbková L., *Nadání a nadaní,* Grada, Praha 2009.

Janda M., Šťáva J., Věchtová I., *Připravenost učitelů na práci s nadanými žáky. The readiness of teachers to work with talented pupils*. Referat wygłoszony na I Międzynarodowym Seminarium „Uczymy zdolnych uczniów" na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Ostrawskiego w Ostrawie dnia 14.03.2012.

Jurášková J., *Základy pedagogiky nadaných,* Formát, Pezinok 2003.

Jurášková J., *Základy pedagogiky nadaných*, IPPP ČR, Praha 2006.

Kovářová R., Klugová I., *Projekty OSU,* http://projekty.osu.cz/synergie/dok/opory [dostęp: 27.12.2010].

Kraft T., Semke E., *Objevte silné stránky svého dítěte,* Euromedia Grup, Praha 2003.

Laznibatová J., *Nadané dieťa. Jeho vývin, vzdělávanie a podporovanie,* IRIS, Bratislava 2003.

Mönks F.J., Ypenburg I.H., *Nadané dítě. Rukověť pro rodiče a učitele,* Grada, Praha 2002.

Roupcová E., *Nadané děti,* SP, Brno 2007.

Rozporządzenie 73/2004 czeskiego Dz. U. o kształceniu dzieci oraz uczniów szkół podstawowych i średnich o specjalnych potrzebach edukacyjnych oraz dzieci i uczniów szkół podstawowych i średnich nadzwyczaj uzdolnionych.

Sejvalová J., *Talent a nadání*, IDM-MŠMT, Praha 2004.
Tannenbaum A.J., *A History of Giftedness in School and Society,* [w:] *International Handbook of Giftedness and Talent*, red. K.A. Heller [i in.], Pergamon, Oxford 1983.
Ustawa nr 561/2004 czeskiego Dz. U. o kształceniu przedszkolnym, podstawowym, średnim, wyższym, zawodowym i innym.

Working with gifted pupils in Czech school

Abstract: This paper deals with the diagnosis education needs of gifted students for gifted pupils, touching professionalization of the teaching profession, points out diagnostic capability and teacher competence. We follow the subjective views of teachers compared with the fact-based research survey.

Keywords: ambitions, diagnosing the needs of the education of gifted students, educator, gifted student, gifted student identification, skills, teacher competence, the issue of teacher's work with gifted pupils

Słowa kluczowe: ambicje, diagnozowanie potrzeb uczniów zdolnych, identyfikacja ucznia zdolnego, kompetencje nauczyciela, pedagog, problematyka pracy nauczyciela z uczniami zdolnymi, uczeń zdolny

Część IV

Sukces w karierze zawodowej

Małgorzata Bednarska
Uniwersytet Wrocławski

Społeczny nacisk na sukces zawodowy w odbiorze młodych dorosłych

Żyjemy obecnie w czasach, kiedy sukces jest modnym i dość powszechnym zjawiskiem. Nie do końca ma znaczenie fakt, czy myślimy tu o sukcesie jednostkowym czy grupowym, zawodowym czy osobistym, materialnym czy należącym do innej sfery życia. Można powiedzieć, że sukces stał się modny, dążenie do niego nie jest więc niczym dziwnym i niezrozumiałym. Bardziej dziwi przeciwne temu zjawisko, zachowanie i postawa – niedążenie do sukcesu, unikanie go, obojętność bądź hołdowanie innym celom i wartościom (satysfakcja własna, pomoc innym). Niekiedy, w niektórych kręgach społecznych, moda ta przyjmuje wręcz znamiona nacisku, przymusu, czegoś, do czego trzeba dążyć, a w rezultacie osiągnąć. Mamy do czynienia z ogólnospołecznym bądź lokalnym przekazem: „Nie wolno ci być nieudacznikiem"[1].

Sukces w dzisiejszych czasach ma również wymiar medialny. Nagle ludzie znikąd stają się ważni, znani, śledzi się każdy ich krok, podgląda, co jedzą, z kim się spotykają, co lubią. Odnieśli sukces w jakiejś dziedzinie, a z tym nieodłącznie wiąże się rozgłos; pojawiają się na sezon lub kilka, czasem zostają na dłużej w pamięci społecznej, mediach bądź życiu celebryckim. Często jednak jest to sukces bardzo pozorny. Ktoś jest znany z tego, że jest znany. Wielu ludzi rzeczywiście odnoszących sukces – w nauce, sztuce, sporcie – pozostaje w ukryciu, są nierozpoznawalni. Niekiedy dzieje się tak, ponieważ cenią sobie prywatność i dbają o nią. Z sukcesem niestety wiąże się wykorzystywanie tych, którym się udało. Paparazzi, tabloidy bądź po prostu Internet przyczyniają się do takiego stanu rzeczy.

Sukces powinien być odnoszony w różnych sferach życia, nie tylko zawodowej czy osobistej. Idealnie byłoby osiągać go we wszystkim, co robimy, pozostając przy tym pięknym i młodym. Starzenie się, chorowanie bądź umieranie to dziś porażka – klęska jednostki, lekarzy, medycyny. Z jednej strony za wszelką cenę próbujemy przedłużyć życie, zaprzeczyć istnieniu śmierci, a z drugiej, kiedy nie jest to możliwe, udajemy, że nic się nie dzieje. Dziś „społeczeństwo wygnało śmierć z wyjątkiem śmierci wielkich ludzi. W mieście nic nie zdradza, że coś

[1] Z. Melosik, *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Kraków 2008, s. 69.

zaszło […]. Społeczeństwo nie zatrzymuje się w swojej drodze: zniknięcie jednej istoty nie psuje jego ciągłości. W mieście wszystko tak się odbywa, jak gdyby nikt już w ogóle nie umierał”[2].

Sukces od najwcześniejszych lat

O sukces w wymiarze jednostkowym zaczyna się obecnie dbać bardzo wcześnie. Można zapytać, czy nie za wcześnie. Specjaliści z zakresu rozwoju prenatalnego zauważają, że w ostatnich kilkudziesięciu latach ma miejsce zwrot w postawach względem nienarodzonego dziecka. Obok wcześniejszego niedoceniania kompetencji takiego dziecka pojawiło się przeciwstawne podejście – przecenianie tychże i koncentracja na stymulacji umiejętności. „Tworzone są *prenatalne uniwersytety*, produkowane różnorodne stymulatory, aby dotrzeć do dziecka i poprzez emitowane bodźce uzyskać jego reakcję oraz efekt uczenia się”[3].

Stymulacja prenatalna polega na różnego rodzaju formach nauczania prenatalnego. Chodzi wówczas o dostarczanie dziecku bodźców, wywołanie zmian w jego zachowaniu i podniesienie poziomu kompetencji. Ma ono nabyć pewne zdolności w celu wykazania się nimi w przyszłości. Dorota Kornas-Biela twierdzi, że „rodzice są […] nastawieni na osiągnięcie sukcesu w postaci przyspieszonego rozwoju dziecka po urodzeniu”[4]. Ma ono opanować różne umiejętności wcześniej niż rówieśnicy. Stymulacja prenatalna jest prawdopodobnie efektem uwewnętrznionych społecznych oczekiwań odnoszenia sukcesu, jak również objawem wysokich aspiracji rodziców. W niektórych kręgach można mówić wręcz o „gorączce wychowawczej” ze strony tych ojców i matek, którzy nie mogą doczekać się osiągnięć swoich dzieci. Zagrożenie dla tego typu relacji stanowi niewątpliwie możliwość rozczarowania dzieckiem, które niekoniecznie musi spełnić pokładane w nim oczekiwania.

Zdarza się, że nienarodzone dzieci są nie tylko poddawane stymulacji stosownej do ich możliwości, lecz także zapewnia się im najlepsze warunki rozwoju po urodzeniu. Dla przykładu – do lepszych placówek, czyli cieszących się najlepszą opinią, zapisywane są dzieci jeszcze przed narodzeniem. Nie wynika to jedynie z nadgorliwości rodziców i chęci, aby ich pociechy miały doskonałe warunki opieki po urodzeniu, lecz z zachęty samych władz takich placówek. Na przykład kierownik jednej z nich radzi: „W momencie zajścia w ciążę matka powinna pomyśleć o zapisaniu swojej pociechy [do żłobka]”[5].

[2] P. Aries, *Człowiek i śmierć*, Warszawa 2011, s. 558.
[3] D. Kornas-Biela, *Pedagogika prenatalna*, Lublin 2009, s. 258.
[4] Tamże, s. 263.
[5] *Jesteś w ciąży? Już pomyśl o żłobku*, http://wiadomosci.onet.pl/slask/

Niestety ta gorączka nie mija rodzicom wraz z wiekiem, niekiedy wręcz przybiera na sile. Zapisy do tzw. dobrych przedszkoli sięgają niekiedy również wieku prenatalnego, rezerwuje się miejsca w odpowiednich szkołach długo przed osiągnięciem przez dziecko odpowiedniego wieku, jak również dba o odpowiednią liczbę dodatkowych, odpowiednio dobranych zajęć rozwijających: sportowych, językowych, artystycznych i poznawczych. Z czasem dochodzą do tego także korepetycje i lekcje przygotowawcze do kolejnych egzaminów szkolnych. Dziecko ma dokładnie wypełniony czas, zaplanowaną codzienność i przewidywaną przyszłość. Czasem tylko okazuje się, że nie ma tam miejsca na zabawę, czas wolny bądź znajomości; zwłaszcza kiedy ta „dobra" szkoła mieści się na drugim końcu miasta lub w innej miejscowości, a po lekcjach nie zostaje zbyt wiele czasu ani na kontynuowanie relacji towarzyskich, ani na życie rodzinne. Dzięki temu jednak dziecko dzieli już tylko krok od dobrze zdanej matury, która może stać się przepustką do wymarzonych studiów, a potem prestiżowej pracy.

Młodzi dorośli

W niniejszym opracowaniu zdecydowałam się położyć szczególny akcent na tzw. młodych dorosłych i ich (nie)radzenie sobie z rzeczywistością sukcesu. Młodzi dorośli, czyli osoby w okresie wczesnej dorosłości (20–35 lat), to obecnie w Polsce przeważnie osoby uczące się – studiujące lub zaczynające swoje dorosłe, osobiste i zawodowe, życie. Zgodnie z podziałem na poszczególne fazy rozwoju człowieka według Roberta Havighursta na okres wczesnej dorosłości przypada realizacja takich zadań rozwojowych, jak: wybór małżonka, założenie rodziny i wychowanie dzieci, prowadzenie domu, rozpoczęcie pracy[6]. W naszej rzeczywistości osoby będące we wspomnianym wieku częściowo realizują jednak zadania jeszcze z poprzedniej fazy rozwojowej (adolescencji), a więc: osiągniecie niezależności uczuciowej od rodziców i innych osób dorosłych, przygotowanie do małżeństwa i życia w rodzinie oraz przygotowanie do kariery zawodowej (niezależności ekonomicznej). Czas realizacji zadań przypadających na poszczególne fazy rozwoju w XXI wieku w społeczeństwie zachodnim uległ przesunięciu. Dzieje się tak głównie ze względu na wydłużony do 26–30 lat czas nauki i zależności finansowej od rodziców, a także przesunięcie okresu zakładania własnej rodziny. Być może fazy rozwojowe powinny zostać zdefiniowane na nowo, zwłaszcza ich zakres wiekowy. Niezależnie od tego można spróbować przyjrzeć się kategorii sukcesu w okresie wczesnej dorosłości, czyli w czasie, gdy młodzi ludzie

jestes-w-ciazy-juz-pomysl-o-zlobku/859ws [dostęp: 25.05.2015].

[6] E. Gurba, *Wczesna dorosłość*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2003, s. 206.

kończą zdobywanie własnego zawodu, rozpoczynają pracę zawodową, tworzą poważne, stałe związki, usamodzielniają się od własnych rodzin i zakładają nowe.

Na moje zainteresowanie omawianą kategorią wiekową (rozwojową) wpływ miała przede wszystkim dostępność do osób we wspomnianym wieku podczas udzielania różnego rodzaju wsparcia psychologicznego, prowadzenia konsultacji bądź psychoterapii. Z osobami w tzw. wieku studenckim mam do czynienia w poradni psychologicznej działającej w ramach jednej z wrocławskich uczelni. Z kolei osoby w wieku poststudenckim, lecz ciągle jeszcze klasyfikującym się do okresu wczesnej dorosłości, z reguły są klientami w prowadzonej przeze mnie działalności w sektorze prywatnym.

Można zastanowić się nad przyczyną takiego stanu rzeczy, tzn. zdominowania sektora prywatnych usług psychologiczno-psychoterapeutycznych przez klientów w okresie drugiej połowy wczesnej dorosłości. Kusząc się na krótką analizę, można stwierdzić, że zarówno dostępność źródeł finansowych, jak i niełatwa realizacja zadania poukładania sobie życia osobistego i zawodowego, może również samotność/singielstwo, nierozwiązane sprawy z rodzicami na tle myślenia o swoich potomkach, mogą sprzyjać przekraczaniu progu gabinetu psychologa bądź psychoterapeuty przez dzisiejszych młodych dorosłych. Z moich obserwacji wynika również, że jest to niekiedy czas, gdy brakuje już sił do życia i pojawiają się dość poważne kryzysy, skutkujące stanami depresyjnymi, depresjami lub innymi niedomaganiami utrudniającymi życie. Czas, gdy po raz pierwszy zaczynają być testowani w „prawdziwym życiu", gdy ich szkolna wiedza nabiera praktycznego znaczenia, gdy mogą zweryfikować swoje plany i marzenia jest szczególnie narażony na doznawanie porażki. Wprawdzie psychologowie rozwojowi wskazują na okres adolescencji jako szczególnie narażony na kryzysy rozwojowe, niemiej jednak z powodu jego przesunięcia się w czasie (wydłużenia okresu nauki, zależności, zamieszkiwania z rodzicami) stany depresyjne mogą dopadać dziś młodych dorosłych częściej niż adolescentów.

Okres studiowania

Pierwsza fala problemów pojawia się już w okresie wyboru studiów, a może w ogóle podjęcia decyzji o studiowaniu. Obecna sytuacja społeczno-ekonomiczna powoduje, że dziś studiuje bardzo wiele osób. Ci dorośli już ludzie, prawnie i biologicznie, niejednokrotnie są wręcz zmuszani do podjęcia decyzji, jedynej słusznej w świecie sukcesu, o kontynuowaniu nauki po zdaniu egzaminu dojrzałości. Jeden z moich pacjentów, student, tak określił swoją sytuację studiowania: „Chciałbym podróżować, jeździć, zwiedzać świat. Rodzice chcieli, żebym studiował, to studiuję". Inni, niekoniecznie zmuszani przez rodziców, podejmują taką decyzję z powodu braku lepszych możliwości, jak na przykład student pedagogiki, który

zamiast odpowiedzi na pytanie z zakresu psychologii rozwojowej, podczas kolokwium napisał: „Przepraszam, nie znam odpowiedzi na to pytanie, bo chciałem być nurkiem, a nie studiować, ale mnie nie przyjęli". Inni studiują, wiedząc, że to sposób na przetrwanie, spełnienie obowiązku, może także dodatkowe zabezpieczenie. Taką sytuację dobrze oddają następujące słowa: „Jeśli ukończę studia, to wyjadę za granicę, żeby szybko zarobić na mieszkanie i mieć jakiś kąt, i będę jeździł po świecie i żył z tego, co zarobię w różnych miejscach".

Jeżeli już ktoś świadomie chce studiować, pojawiają się problemy w wyborze odpowiedniego kierunku – co studiować, co robić w życiu, na czym polega zgłębianie konkretnej dziedziny – problemy w adaptacji do nowej, uczelnianej sytuacji (13 lat funkcjonowania w szkolnej rzeczywistości wyrobiły inny charakter uczenia się), problemy w samym studiowaniu, niejednokrotnie wymarzonego kierunku, problemy z ukończeniem studiów (pisanie pracy inżynierskiej, licencjackiej, magisterskiej, obrona pracy dyplomowej) czy znalezieniem pracy w zawodzie po uzyskaniu upragnionego dyplomu.

Do wymienionych problemów dochodzą jeszcze kolejne utrudnienia. Na horyzoncie pojawia się początek dorosłego, odpowiedzialnego życia – samodzielne mieszkanie, żywienie się, organizowanie opieki zdrowotnej. Często idzie to w parze z początkiem związku – pierwszym zakochaniem, poznawaniem się, lecz niejednokrotnie także rozczarowaniem, kłótniami, godzeniem się, tęsknotą, stawianiem granic. Już na studiach, mimo (albo zamiast) finansowego utrzymywania przez rodziców, wiele osób podejmuje pracę zawodową – dorywczą, stałą, w zawodzie lub poza nim. Wymaga to obowiązkowości, komunikacji z ludźmi, zależności od przełożonego, a także uzależnienia od sukcesów i porażek zawodowych. Niekiedy dochodzi do tego skomplikowana sytuacja w domu rodzinnym (rozwód rodziców lub ich nieobecność, alkohol, brak zrozumienia i wsparcia, choroba, śmierć), która mimo wieku i samodzielności, porusza młode osoby, obciążając je i osłabiając ich możliwości życiowe. Duże znaczenie mają także sprawy osobiste, takie jak własne doświadczenie, zdrowie (fizyczne, emocjonalne), używki, plany. Te poszczególne aspekty życia osoby we wczesnej dorosłości istotnie wpływają na jakość jej studiowania, radzenia sobie z obowiązkami, odnoszenia sukcesów. Oczekiwania ze strony rodziny, znajomych i społeczeństwa są oczywiste: szybkie, bezkonfliktowe ukończenie studiów (najlepiej dwóch kierunków), obiecująca, dobra praca, kursy podyplomowe, znalezienie odpowiedniego zajęcia. Nie zawsze jednak scenariusz bywa tak przewidywalny. Czasem nałożenie się kilku niefortunnych okoliczności przynosi rezultat niepożądany, niesprzyjający odniesieniu sukcesu – większego bądź mniejszego. Jako ilustrację omawianych tu kwestii przytoczę przykłady osób będących w takiej niekorzystnej sytuacji.

Materiał kliniczny

Pan M.

Kiedy pan M. zgłosił się do gabinetu, był w bardzo trudnej sytuacji życiowej. Miał około 22 lat, został skreślony z listy studentów kierunku, który chciał studiować, prawie nie wychodził z domu, mieszkał z członkiem rodziny, nie miał kontaktów koleżeńskich. Nie widział możliwości wyjścia z zaistniałej sytuacji. Jako powód takiego stanu rzeczy podawał bycie w toksycznym związku oraz śmierć babci – wydarzenie, które bardzo przeżył z racji zaangażowania w opiekę nad chorą. Związek wydawał się mu tak ważny, że na rzecz spędzania czasu ze swoją dziewczyną zaniedbywał zajęcia, przestał się uczyć, stracił kontakty z osobami ze studiów. Mimo wkładu w tę relację nie przetrwała ona próby czasu. Pan M. dopiero po otrzymaniu z uczelni oficjalnego pisma o skreśleniu go z listy studentów zorientował się, w jak trudnej jest sytuacji. Uświadomiło to jego rodzicom, że syn, który przebywa poza miejscem zamieszkania rodziny i nie zgłasza żadnych problemów, w rzeczywistości od dawna nie studiuje. Pan M. był już od pewnego czasu w stanie obniżonego nastroju, poczucia beznadziei, lęku przed ludźmi, braku jakichkolwiek perspektyw. Zawarł z rodzicami umowę, że zgłosi się do lekarza – psychiatry i psychologa – co też zrobił. Sytuacja nie wyglądała optymistycznie i początkowo trudno było w ogóle pomyśleć, jakie jest możliwe, lepsze od obecnego, rozwiązanie. Terapia raczej nie postępowała, komunikacja z pacjentem była utrudniona – mówił bardzo mało, cicho, rzadko. Podczas sesji udzielał mu się stan ospałości, braku perspektyw, beznadziei, bezsensu.

Minęło wiele miesięcy żmudnej pracy, zanim zaczęły pojawiać się pierwsze efekty, pierwsze perspektywy. Pan M. postanowił wrócić na studia, początkowo stacjonarne, a po znalezieniu pierwszej pracy – niestacjonarne. Podczas terapii udało się przepracować kwestię związku, czyli jego znaczenia i wagi zakończenia relacji wbrew woli pacjenta. Warstwa po warstwie przeanalizowane zostały także okoliczności chorowania, a następnie odchodzenia babci – poczucia odpowiedzialności, braku odpowiedniego wsparcia i pomocy medycznej. Przy okazji poruszania tego tematu powróciła sprawa śmierci dziadka i innych osób, które pacjent znał, a których śmierć przeżył; pojawiły się też kwestie zdrowia fizycznego samego pacjenta, o które postanowił zadbać. Równolegle do sukcesów w studiowaniu (zaliczania po kilku próbach przedmiotów, uczestniczenia w zajęciach, na które wcześniej nie był w stanie dotrzeć) pojawiła się możliwość stworzenia zdrowego związku, a wraz z nią pierwsze radości i pierwsze trudne rozmowy, ustalenia, plany na przyszłość. Ciągle jednak obecne było wspomnienie relacji z rodzicami, ich związku małżeńskiego, reakcji na partnerkę pana M.

Pacjentowi udało się najpierw utrzymać pracę, potem zmienić ją na lepszą – lepiej płatną, ciekawszą. Zaczęli odzywać się do niego headhunterzy, pojawiły się oferty bardziej prestiżowych zajęć. Nasz kontakt urwał się po ponad trzech latach, gdy panu M. udało się skończyć studia I stopnia, przyjąć ciekawą ofertę pracy za granicą i planować założenie rodziny.

Pani M.

Kiedy pani M. zgłosiła się po pomoc, była już po jednej próbie uzyskania wsparcia – nieudanej i niemiłej dla pacjentki. Od dłuższego czasu nie wychodziła z łóżka, cierpiała na wiele somatycznych dolegliwości. Studiowała, lecz nie chodziła na zajęcia; od dwóch lat nie wykazała postępów w nauce. Pani M. szukała różnych możliwych form pomocy – korzystała z tzw. szkoleń miękkich (komunikacja interpersonalna, trening interpersonalny, samorozwój), odwiedzała zielarzy i bioenergoterapeutów. Była ładną dziewczyną. Bardzo chciała pracować w zawodzie, do którego się przygotowywała, dostawała również sygnały od innych, że się do tego nadaje. Od początku naszego kontaktu pozostawała w związku, lecz niewiele o nim mówiła, nie czerpała satysfakcji z tej znajomości. Miała nikłe relacje koleżeńskie i nie najlepszy kontakt z własną rodziną, w której doświadczyła śmierci oraz innych tragicznych wydarzeń. Ciągle była niepewna, czy lata, jakie poświęciła na studiowanie nie są stracone – może nigdy nie uda jej się ukończyć studiów?

Niewiele spodziewała się po terapii, trudno przychodziło jej bycie szczerą, odbywała różne konsultacje u innych specjalistów od zdrowia psychicznego, o których nie zawsze mnie informowała. Nie interesowało jej połączenie doświadczeń, zwłaszcza rodzinnych, z ówczesnym stanem emocjonalnym i brakiem możliwości realizacji swoich planów. Rozmowy z pacjentką były trudne, często przygnębiające, nierokujące.

Wydaje się, że wiele czasu upłynęło, zanim pani M. pozwoliła sobie na – początkowo nieudolne – próby walki o upragniony dyplom. Ciągle z trudem docierała na zajęcia, nie pojawiała się na egzaminach, nie oddawała na czas zleconych prac semestralnych. Bardziej pochłonęła ją praktyka niż teoria – szukała możliwości odbycia stażu, zdobycia doświadczenia. Poprawa relacji z rodziną nie okazała się zbyt realna, jednak wiele wysiłków poświęconych na zrozumienie tej kwestii zaczęło przynosić efekty w postaci ułożenia chłodnych, lecz względnie stabilnych kontaktów. Pani M. skupiła się z czasem na tworzeniu własnej rodziny, kontaktach z bliskimi przyszłego męża i ze znajomymi. Dolegliwości psychosomatyczne (m.in. bóle głowy) przestały jej doskwierać; sytuacja zawodowa zaczęła być bardziej przyszłościowa, a co najważniejsze – ukończenie studiów stało się realne. Ponieważ przez cały czas trwania terapii

dbała o pewną niezależność, wykazywała się siłą ducha i samodzielnością, zdecydowała o zakończeniu terapii tuż przed egzaminem dyplomowym, ślubem i podpisaniem umowy o pracę na dłuższy czas. Jestem jednak przekonana, że udało jej się zrealizować to, co sobie zaplanowała i do czego wspólnie dążyłyśmy w czasie trwania tej kilkuletniej terapii.

Przedstawiłam tutaj tylko dwa przykłady, wydawałoby się, zwyczajnych studentów – młodych, zdrowych i atrakcyjnych fizycznie, zdolnych, miłych ludzi. Dwa różne, lecz w jakiś sposób podobne, przykłady osób, którym okoliczności, doświadczenia, realia życia i postrzeganie własnej sytuacji, nie pozwoliły odnieść większego, a nawet zwykłego, sukcesu. Znaleźli się oni po drugiej stronie – stronie tych, którzy nie są w stanie poradzić sobie z codziennością, których zwykłe, dorosłe życie już u progu przeraża i paraliżuje. Obie opisane osoby dążą do odniesienia sukcesu mimo trudności – chcą skończyć studia, zdobyć dyplom, podjąć pracę i założyć rodzinę.

Nie zawsze sposób odniesienia sukcesu musi przybrać popularny, typowy schemat. Jego jednostkowe rozumienie może odbiegać od stereotypowego obrazu. Można powiedzieć, że sukces może mieć wymiar jednostkowy i społeczny. Oba te rodzaje mogą oznaczać to samo, lecz nie muszą. Ktoś może mieć poczucie spełnienia, zadowolenia i odniesionego sukcesu, a przez otoczenie być ocenianym jako nieudacznik. I odwrotnie – może być oceniany jako człowiek spełniony, a mieć poczucie życiowej porażki.

Po studiach

Zakończenie studiów tylko pozornie jest czasem końca problemów. W rzeczywistości ich charakter się zmienia, niekiedy nawet kłopotów przybywa. Kończy się utarty, powielany od lat sposób na życie, w którym dominowała nauka, a zasady były ustalone odgórnie. Kończy się także czas przebywania w gronie rówieśników, wspólnego mieszkania, nauki i świętowania sukcesów. W przypadku osób niebędących w związkach pojawia się więcej wolnego czasu, kwestia miejsca zamieszkania, sposobu spędzania weekendów; rozkwitają myśli o rodzinie, dzieciach, przyszłości. Jest to też czas weryfikacji zdobytej dotychczas wiedzy i oczekiwań bliskich, znajomych; pora na odniesienie zawodowego, również życiowego, sukcesu. Wielu osobom udaje się wpisać w taki schemat: dobra praca, związek, dzieci. Niektórzy jednak się w nim nie mieszczą, nie będąc z tego powodu nieszczęśliwymi. Duża grupa młodych ludzi gubi się w rzeczywistości. Nawet jeżeli wiedzie im się na gruncie zawodowym, to niekoniecznie idzie to w parze z udanym życiem osobistym. Zwłaszcza, że wymagania dzisiejszych pracodawców, może też wyobrażenia młodych ludzi o ich aktywności zawodowej,

nie uwzględniają wystarczającej ilości wolnego czasu poświęconego na założenie rodziny, rodzenie i wychowywanie dzieci, opiekę nad nimi w czasie wakacji bądź częstych dni wolnych (np. świąt). Być może większy stres odczuwają z tego powodu kobiety, które mają ograniczony czas na założenie rodziny, zwłaszcza na urodzenie dzieci. Dla mężczyzn jest to mniej problematyczna kwestia, jednak budząca niekiedy niełatwą refleksję.

Materiał kliniczny

Pani B.

Pani B. zgłosiła się do mnie, jak większość osób w jej wieku (26–35 lat), jako osoba samotna, samodzielna, wykształcona i spełniona zawodowo. Niedawno przeżyła rozstanie ze swoim kilkuletnim partnerem. Kiedy on wszedł w kolejny poważny związek, w niej pojawiły się przykre emocje. Wynajmowała wówczas mieszkanie z innymi młodymi, pracującymi osobami. Dotychczas była zadowolona ze swojej sytuacji zawodowej, realizowała kolejne powierzone jej zadania z sukcesem, w perspektywie miała awans i lepsze zarobki. Czasami odwiedzała mieszkających niedaleko rodziców, utrzymywała kontakt z rodzeństwem, posiadała wąskie grono znajomych. Wraz z informacją o nowym związku byłego partnera w pani B. pojawiły się jednak myśli o straconej szansie, braku perspektyw na bliską relację, rodzinę i dzieci. W trakcie sesji terapeutycznych wracała myślami do rodziny stworzonej przez własnych rodziców, szukała mocnych i słabych stron posiadania małżonka i dzieci.

Po wielu miesiącach pacjentka zaczęła nawiązywać mniej lub bardziej udane relacje z mężczyznami – spotkania, próby związków, wspólne wyjazdy, imprezy. W jej myślach pojawił się też pomysł zmiany sytuacji zawodowej na bardziej komfortową, sprzyjającą jej rozwojowi i większemu spokojowi wewnętrznemu. Zaczęła myśleć o lepszych warunkach mieszkaniowych – o wynajęciu mieszkania, a nawet kupnie własnego w niedalekiej przyszłości. Podczas trwania terapii pacjentka przyglądała się związkowi swojej siostry, jej rodzicielstwu, problemom w relacji z małżonkiem. Posiadanie rodziny i dzieci przestało być dla niej tak bardzo nierealne, lecz wciąż pozostawało odległe. Presja związana z obserwowaniem związków znajomych, ich ślubów, stawania się rodzicami jednak zmalała. Pani B. przestała liczyć uciekające lata, z mniejszym niepokojem testowała kolejnych potencjalnych partnerów. Uznała, że może się coś wydarzyć, lecz nie musi, że teraz ma czas na pracę zawodową i swój rozwój, że lepsze jest udane bycie samej niż nieudany związek – realizowała się w czasie ciekawych i intensywnych wakacji, podczas rozwijania nowych zainteresowań i dalszego dokształcania się w zawodzie.

Pan D.

Pan D. był odnoszącym spektakularne sukcesy pracownikiem korporacji; zbliżał się już do okresu średniej dorosłości, miał za sobą kilka mniej ważnych i poważnych związków, jak również kilka rozstań z kobietą, z którą był aktualnie w bliskiej relacji. Obserwował, jak jego szkolni koledzy zostają rodzicami, budują domy, poświęcają się ciekawym pasjom. On jednak ciągle szukał, eksperymentował, nie wiedział dokąd zmierza. W moim gabinecie pojawił się z powodu napadów lęku niewiadomego pochodzenia. Utrudniało mu to pracę, zatrzymywało w domu, psuło kontakty z bliskimi. Jako „rodzic" realizował się częściowo w kontakcie z synami brata i będąc blisko dorastającego syna swojej partnerki; opiekował się różnymi młodymi osobami, ułatwiał im osiągnięcie zawodowego sukcesu, ułatwiał życiowe sprawy. Był „mecenasem" młodych ludzi, wzorem dla nich. Pozostawał blisko własnej rodziny pochodzenia, zwłaszcza kobiet: mamy, babci i cioci. Utrzymywał kontakty ze środowiskiem, z którego pochodził. Od czasu do czasu powracały do niego myśli o nieposiadaniu żony, dzieci, o perspektywie upływającego czasu. Mimo wielu lat, podczas których pracował i dobrze zarabiał, nie miał własnego kąta, nie osiedlił się nigdzie na stałe, nie wiedział, gdzie chce budować swoją przyszłość. Podejmował próby zakupu mieszkania, budowy domu, lecz bez większego skutku.

W końcu pojawiły się trudności w kwestiach zawodowych, mniejsze sukcesy, brak perspektyw na przyszłość w wieloletnim miejscu pracy. Te chwilowe problemy stały się impulsem do podjęcia przez niego ważnych decyzji, wprowadzenia istotnych zmian w dotychczasowym życiu – zamieszkał ze swoją wieloletnią partnerką, rozpoczął nową, satysfakcjonującą współpracę zawodową. Przeprowadził bilans swojego życia, związku, innych relacji. Kontakt z pacjentem, a tym samym i terapia, uległy przerwaniu z powodu ciekawej możliwości zawodowej. Pojawiła się jednak ewentualność kontynuacji pracy terapeutycznej w przyszłości, w bardziej sprzyjających okolicznościach. Pacjent funkcjonował już bez leków przeciwlękowych, bez większych problemów, w nowym miejscu zamieszkania skontaktował się z innym terapeutą.

Nie zmieniła się tak bardzo sytuacja wewnętrzna pacjenta – nadal pozostawał w tym samym związku, jednak wewnętrznie pogodził się ze swoim życiem, nauczył funkcjonować spokojniej, wyciszył głos niespełnienia. Kończąc terapię, pacjent miał wiele obiecujących pomysłów zawodowych i społecznych.

Podsumowanie

Niniejsza praca jest próbą przeanalizowania sytuacji współczesnych młodych w perspektywie odnoszenia przez nich sukcesów zawodowych. Oczekiwanie

sukcesu, ich własne wyobrażenia o łatwym i szczęśliwym życiu, obietnice reklam handlowych i filmów niewątpliwie powodują chęć odniesienia zauważalnego i liczącego się sukcesu. Sytuacja wewnętrzna, jak i okoliczności zewnętrzne nie zawsze umożliwiają realizację takiego scenariusza. Szczególnie trudno może być odnaleźć się osobom, którym na sukcesie życiowym bądź zawodowym nie zależy, które mają większe trudności lub w ogóle nie dają sobie rady. Czasem w takiej sytuacji pomocne może okazać się profesjonalne wsparcie – psychologiczne, psychoterapeutyczne, psychiatryczne. Niekiedy takie trudności udaje się przezwyciężyć samemu lub z pomocą bliskich. Są też osoby, które nie schodzą nigdy z trudnej drogi nieodnoszenia sukcesów, nieradzenia sobie w życiu. Takimi osobami nie zajmę się już w tym opracowaniu – trzeba im poświęcić osobną pracę. Jedno jest pewne – w dzisiejszym świecie sukcesu trudniej odnaleźć się osobom, które go nie odnoszą. Czy przez to są mniej wartościowi, niedzisiejsi, dziwni?

Bibliografia

Aries P., *Człowiek i śmierć*, przekł. E. Bąkowska, Aletheia, Warszawa 2011.
Gurba E., *Wczesna dorosłość*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, PWN, Warszawa 2003.
Jesteś w ciąży? Już pomyśl o żłobku, http://wiadomosci.onet.pl/slask/jestes-w-ciazy-juz--pomysl-o-zlobku/859ws [dostęp: 25.05.2015].
Kornas-Biela D., *Pedagogika prenatalna*, Wydaw. KUL, Lublin 2009.
Melosik Z., *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Impuls, Kraków 2008.

Social pressure on professional success as viewed by young grown-ups

Abstract: We live in the world, which promotes fashion for success, sometimes even social pressure to succeed in different life spheres: professional, personal, health. Parents occasionally start to take care of their children's easy and spectacular success before they are being even born. They also plan, not necessarily with their children participation, their ways to succeed: schools, studies, sometimes even searching for their life partner. The article emphasises the situation of young grown-ups in the atmosphere of expectations of their success. How are they doing? What difficulties do they encounter? What if not everybody is interested in the success reality, or is not able to keep pace with the leaders?

Keywords: professional success, social pressure, young grown-ups

Słowa kluczowe: młodzi dorośli, społeczny nacisk, sukces zawodowy

Izabella Kust
Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie

Sukces firmy a zaangażowanie pracodawców w rozwój ich pracowników

Wstęp

Realia współczesnego świata, zdominowanego przez złożone procesy, między innymi w sferze ekonomicznej i gospodarczej, skłaniają pracodawców do skupiania większej uwagi na zasobach ludzkich, jakimi zarządzają w swych firmach. Podstawą sukcesu przedsiębiorstwa jest bowiem pracownik otwarty na zmianę i świadomy znaczenia stałej aktualizacji wiedzy.

> Nie ma przy tym znaczenia, czy jest się przedstawicielem handlowym, dyrektorem, kandydatem do pracy czy szefem działu – wiedza zawsze popłaca. Bez względu na branżę czy stanowisko, kto chce osiągnąć sukces, musi znać się na rzeczy […]. W przeciwnym wypadku powinien sobie znaleźć eksperta – i to czym prędzej![1]

Nie deprecjonując współczesnych trendów edukacyjnych dotyczących rozszerzania procesu dydaktycznego o moduły z zakresu umiejętności, postaw i kompetencji, które niewątpliwie odgrywają bardzo ważną wolę w procesie przygotowania jednostki do wyzwań współczesnego świata, należy zauważyć, że wartość wiedzy jest nadal niepodważalna i stanowi jeden z ważniejszych elementów sukcesu nowoczesnej firmy.

Z punktu widzenia jednostki sukces postrzegany jest wielowymiarowo, tj. zarówno w sferze prywatnej, edukacyjnej, jak i zawodowej. Sfery te ściśle się łączą, tworząc trójwymiarowy obraz człowieka. Można zatem przypuszczać, że jednostka uzyskuje poczucie pełnego sukcesu tylko wtedy, gdy odniesie go na trzech wymienionych płaszczyznach. Poczucie to nierozerwalnie łączy się z zadowoleniem, dlatego warto przywołać myśl Michaela Argyle'a, iż „zadowolenie z pracy jest mniej ważne niż zadowolenie z małżeństwa, rodziny, stopy życiowej, a praca jest większym źródłem niezadowolenia i zmartwień niż

[1] M. Michalewicz, Z. Michalewicz, *Wiarygodność klucz do sukcesu w biznesie*, Warszawa 2005, s. 37.

satysfakcji”[2]. Jednostka przyjmuje zatem pewną gradację znaczenia poszczególnych sfer życia. Argyle stwierdza także, że „istnieje silny związek pomiędzy zadowoleniem z pracy i ogólną satysfakcją z życia. Nie jest to odkrycie zaskakujące, gdyż praca stanowi główną jego część”[3].

Kluczem do współczesnego rynku pracy jest edukacja. Przesłanie Unii Europejskiej, dotyczące budowania gospodarki opartej na wiedzy, spowodowało poważny wzrost zainteresowania kształceniem, doskonaleniem i samodoskonaleniem. Mimo że stopa bezrobocia utrzymuje się na wysokim pułapie w skali całej Europy, wartość kształcenia na poziomie wyższym nadal jest ceniona najwyżej. W powszechnej świadomości wciąż funkcjonuje bowiem pogląd, że studia są kluczem do pracy i sukcesu.

Konteksty sukcesu

Istnieje wiele definicji terminu *sukces*. *Słownik wyrazów obcych* definiuje go jako „pomyślny wynik jakiegoś przedsięwzięcia, jakiejś imprezy itp.; osiągnięcie, powodzenie, triumf”[4]. Inna definicja określa sukces jako „spełnione zamierzenie”[5]. Mimo że sukces łączy się przede wszystkim z dążeniem do celu, ważne są także jego uwarunkowania, w tym wymiar etyczny: „Sukces polega na maksymalnym wykorzystaniu swoich możliwości, by zaspokoić własne, w pełni uświadamiane pragnienia z zachowaniem uniwersalnego kodeksu moralnego”[6].

Philippe Aurence zwraca uwagę także na to, że:

> Człowiek sukcesu to ktoś, kto jak najczęściej inicjuje wprowadzanie nowych pomysłów bądź odkrywa funkcjonujące już gdzie indziej skuteczne rozwiązania, by wdrożyć je w swoim otoczeniu, obojętnie w jakiej dziedzinie […]. Najważniejsze, by w dostatecznym stopniu zastanowić się nad zagadnieniem i ukazać wizję nieco odmienną od standardu, naprawdę innowacyjną[7].

Sukces rozpatrywać można jako proces, efekt prowadzonych działań i przedsięwzięć. Ich rezultat może być postrzegany w zależności od kontekstu bądź perspektywy czasowej:

> Sukces to nie tylko jednorazowy efekt czy osiągnięcie, ale proces, podejście do życia, postawa. O sukcesie możemy bowiem mówić tak naprawdę jedynie

[2] M. Argyle, *Psychologia szczęścia,* Wrocław 2004, s. 39–40.

[3] Tamże, s. 47.

[4] *Sukces*, [w:] *Słownik wyrazów obcych,* red. E. Sobol, Warszawa 1997, s. 1051.

[5] *Sukces*, [w:] B. Dunaj, *Domowy popularny słownik języka polskiego*, Warszawa 1999, s. 572.

[6] I. Majewska-Opiełka, *Sukces firmy*, Gdańsk 2003, s. 25.

[7] P. Aurence, *Bądź najlepszy! Jak zorganizować sobie pracę odnieść sukces i zostać liderem*, Warszawa 2010, s. 5.

> z perspektywy czasu, często całego życia i to zarówno w wypadku jednostki, jak i firmy. To, co dziś jest sukcesem, może nim przestać być za chwilę[8].

Bardzo ważnym czynnikiem w osiąganiu sukcesu jest jednostka i jej zespół: ambitny, twórczy, innowacyjny, potrafiący dążyć do wyznaczonych celów i realizować je. Spełniają się wówczas marzenia i realizuje pasja. To właśnie jednostki i zespoły, które potrafią wspólnie i efektywnie pracować, odnoszą sukces:

> O procesie i efektach pracy decydują ludzie. Oni planują pracę, organizują warunki umożliwiające realizację zadań, wykonują działania prowadzące do celu i zabezpieczają rezultaty. Celowe działania jednostek i grup decydują o sukcesach lub porażkach[9].

Dlatego tak ważnym czynnikiem jest wiedza, dzięki której człowiek tworzy i inspiruje nowatorskie działania. „Coraz częściej człowiek opuszcza miejsce pracy, lecz jego praca *pozostaje w nim*. To właśnie tacy ludzie tworzą *nowoczesne zasoby ludzkie*"[10].

Wiedza i praca drogowskazami sukcesu

Stefan Kwiatkowski zauważa, że: „Praca i edukacja stanowiły – i nadal stanowią – istotną wartość w życiu ludzi, którzy poszukują życiowej mądrości, opartej o rzetelną pracę i wiedzę"[11]. To właśnie rzetelna wiedza i praca są czynnikami decydującymi o sukcesie jednostki, zespołu, firmy. Szkoły i uczelnie mają w tym względzie rolę nie do przecenienia.

> Na wszystkich poziomach nauczania niezbędne jest przygotowanie do samodzielności. Posiadana wiedza ma być tylko drogowskazem, być pomocna w trafnym wyborze […]. Muszą być preferowane aktywne metody nauczania, polegające na wyrobieniu umiejętności u przyszłych pracowników podejmowania samodzielnych decyzji. Szkoła musi wyrabiać umiejętność dyskutowania, samodzielności w formułowaniu poglądów oraz zdolność do syntezy. Programy edukacyjne nie mogą być jedynie przekazywaniem wiadomości. Muszą przekazywać usystematyzowaną wiedzę[12].

Coraz częściej kształcenie dostosowuje się do wymogów przedsiębiorstw i rynku pracy. Temu celowi służą Krajowe Ramy Kwalifikacji (KRK). Każdy kraj europejski dobrowolnie do nich przystępuje i opracowuje ich własny model:

---

[8] I. Majewska-Opiełka, dz. cyt., s. 25.

[9] J. Karney, *Psychopedagogika pracy*, Warszawa 2007, s. 152.

[10] Tamże, s. 153.

[11] S.M. Kwiatkowski, *Introduction,* „Labor et Educatio" 2013, nr 1, s. 5.

[12] K. Smolarczyk, *Gospodarka rynkowa a system kształcenia kadr*, [w:] *Kształcenie, zatrudnienie, sukces. Konferencja naukowa Ameliówka, 18–20 września 1995 r.*, red. A. Szplit, Kielce 1995, s. 49.

> Europejskie Ramy Kwalifikacji (European Qualifications Framework – EQF) to nowa (2005) inicjatywa europejska Komisji Europejskiej. Jej istota sprowadza się do zaproponowania 8 poziomów kwalifikacji definiowanych poprzez wyniki kształcenia – rozpatrywane w kontekście idei uczenia się przez całe życie[13].

Należy podkreślić fakt, że wiedza, umiejętności zawodowe i kompetencje osobisto-zawodowe są włączone w proces kształcenia we wszystkich typach szkół ponadgimnazjalnych i wyższych:

> W ramach reformy szkolnictwa wyższego, wdrażanej na podstawie nowelizacji z dnia 18 marca 2011 r. ustawy Prawo o szkolnictwie z dnia 27 lipca 2005 r. (Dz. U. Nr 164, poz. 1365 z późn. zm.) Krajowe Ramy Kwalifikacji, do których uczelnie dostosowały programy kształcenia, zakładają w większości obszarów i profili kształtowanie kompetencji społecznej w zakresie pracy w zespole. Sformułowanie «potrafi współdziałać i pracować w grupie, przyjmując w niej różne role» uwzględnione zostało w większości obszarów kształcenia[14].

Podstawa programowa dla niższych etapów edukacyjnych uwzględnia kształtowanie postaw:

> U podstaw wyrabiania przedsiębiorczości oraz innowacyjności leży rozwijanie tolerancji i szacunku dla odmiennych poglądów. Nie może tego uczyć tylko szkoła wyższa. Nauka dyskutowania i przedstawiania własnych racji już w szkole podstawowej rozwija przedsiębiorczość, innowacyjność, samodzielność. Etyka zawodu powinna być nie tylko przedmiotem nauczania w kształceniu zawodowym i wyższym. Jej elementy muszą znaleźć się w kształceniu ogólnym. Chodzi o wyrabianie przekonania, że w każdym zawodzie należy kierować się najwyższymi normami, takimi jak rzetelność, uczciwość, jakość, terminowość itp. Przyszły sukces zawodowy osiągnie się przez ich respektowanie[15].

W obliczu niepewnej przyszłości firmy zmuszone są do podejmowania działań innowacyjnych. Do tego potrzebni są kreatywni, przedsiębiorczy i innowacyjni pracownicy, których zaangażowanie stanowi niewątpliwe wsparcie dla przedsiębiorstwa:

> Firma nie może być innowacyjna, jeśli nie ma w niej kreatywnych jednostek dążących do spełniania swoich osobistych marzeń […]. Aby zespół był twórczy, umiejętności poszczególnych kreatywnych jednostek muszą się uzupełniać. Naprawdę innowacyjna organizacja musi wypracować taki model interakcji, by jednostki i zespoły wydajnie współpracowały ze sobą na rzecz realizacji ogólnego celu przedsiębiorstwa[16].

---

[13] S.M. Kwiatkowski, *„Europejskie Ramy Kwalifikacji" – nowe wyzwanie dla systemu edukacji,* [w:] *Praca człowieka w XXI wieku. Konteksty, wyzwania, zagrożenia*, red. R. Gerlach, Bydgoszcz 2008, s. 242.

[14] J. Michalak-Dawidziuk, *Kreowanie bezpiecznego rynku pracy w świetle polskich i europejskich norm prawnych,* [w:] *Człowiek, społeczeństwo, państwo w sytuacjach kryzysu,* t. 3, red. M. Kuć, T. Węglarz, Poznań 2014, s. 118.

[15] K. Smolarczyk, dz. cyt., s. 49.

[16] F. Trompenaars, *Kultura innowacji. Kreatywność pracowników a sukces firmy*, Warszawa 2010, s. 19.

W ramach kultury innowacyjnej Fons Trompenaars wymienia, oprócz poziomu jednostki, zespół i organizację:

> Aby zespół był twórczy, umiejętności poszczególnych kreatywnych jednostek muszą się uzupełniać […]. Naprawdę innowacyjna organizacja musi wypracować taki model interakcji, by jednostki i zespoły wydajnie współpracowały ze sobą na rzecz ogólnego celu przedsiębiorstwa[17].

To właśnie te czynniki przyczynią się do sukcesu jednostki, zespołu i tym samym organizacji.

Członkowie zespołu, których talenty uzupełniają się wzajemnie, są zdolni do tworzenia wynalazków, twórczej pracy zespołowej, przedsiębiorczego myślenia i działania na rzecz sukcesu swojego zespołu, a tym samym przedsiębiorstwa. Skuteczność zespołu to również wymiana myśli:

> Różnorodność w zespole tworzy pozytywne środowisko konstruktywnego konfliktu, w którym pomysły synergicznie przekładają się na osiąganie lepszych wyników niż możliwe do osiągnięcia w zespołach bardziej jednolitych[18].

Aktywność i praca zawodowa są podstawą działalności człowieka. Ambitny pracownik, wykonujący skrupulatnie podstawowe czynności zawodowe, a w szczególności realizujący trudne, twórcze i innowacyjne zadania, przenosi je mimowolnie na środowisko rodzinne i otoczenie najbliższych sobie osób. Poszukiwanie nowych rozwiązań i ciekawych projektów motywuje go do działania i staje się koniecznością, jest on bowiem „twórcą i organizatorem pracy, lecz praca również na niego oddziałuje i zmienia go. Jak silny musi być to wpływ, jeśli wielu ludzi po zakończeniu pracy nadal wykonuje ją w myślach"[19].

To uzależnienie jednostki od pracy zawodowej, wydłużenie jej czasu, dążenie do samorealizacji i sukcesu ma wiele uwarunkowań. Na podkreślenie zasługuje jeszcze jeden ważny aspekt:

> Nie istnieje […] coś takiego jak niezależny sukces. Nikt nie jest w stanie tworzyć i osiągać sukcesów samodzielnie. Każdy samotny geniusz, oryginalny myśliciel, samotny poszukiwacz przygód czy odważny przedsiębiorca jest zależny na drodze do sukcesu od czyjegoś wsparcia emocjonalnego, finansowego albo duchowego[20].

Wspomaganie studentów w drodze do sukcesu

Celem badań było porównanie opinii nowo zrekrutowanych studentów i absolwentów studiów niestacjonarnych na temat wsparcia studiujących pracowników

[17] Tamże.
[18] F. Trompenaars, dz. cyt., s. 89.
[19] J. Karney, dz. cyt., s. 152.
[20] R. Holden, *Inteligencja sukcesu*, Warszawa 2005, s. 181.

przez pracodawców. Badania przeprowadzono w lipcu 2014 roku wśród absolwentów i w listopadzie 2014 roku wśród zrekrutowanych studentów. W badaniach wzięło udział ogółem 244 respondentów, w tym 128 zrekrutowanych oraz 116 absolwentów. W zdecydowanej większości próby badawczej były to kobiety. W przypadku zrekrutowanych stanowiły one 77%. W przypadku absolwentów – 85%. Średnia wieku zrekrutowanych studentów to 21 lat, a absolwentów – 24 lata. Na podkreślenie zasługuje fakt, iż zarówno w jednym, jak i w drugim przypadku, są to młodzi ludzie rozpoczynający swoją drogę zawodową.

Połowę rekrutowanych stanowili studenci studiów licencjackich I stopnia. Inne proporcje były wśród drugiej grupy badanych – 39% stanowili absolwenci studiów licencjackich, natomiast 61% absolwenci studiów magisterskich. Zrekrutowani studenci to przedstawiciele następujących kierunków: 10% – bezpieczeństwo narodowe, 38% – pedagogika, 31% – psychologia, 49% – zarządzanie. Spośród badanych absolwentów 88% to reprezentanci pedagogiki, a 28% – stosunków międzynarodowych.

Na pytanie dotyczące zakładanego stopnia przygotowania ich w czasie studiów do wykonywania zawodu odpowiadali:

1. Zrekrutowani:
   a) w stopniu wysokim – 59%,
   b) w stopniu bardzo wysokim – 23%,
   c) w stopniu średnim – 15%,
   d) w stopniu niskim – 2%,
   e) w stopniu bardzo niskim – 1%.
2. Absolwenci:
   a) w stopniu wysokim – 45%,
   b) w stopniu bardzo wysokim – 32%,
   c) w stopniu średnim – 23%,
   d) w stopniu niskim – 1%.

W zdecydowanej większości zarówno zrekrutowani (82% w stopniu wysokim i bardzo wysokim), jak i absolwenci (77% w stopniu wysokim i bardzo wysokim), potwierdzili, że wybrane studia przygotują/przygotowały ich do wykonywania zawodu. Oczekiwania studentów i doświadczenia absolwentów wynikające z toku studiów potwierdzają zatem przygotowanie do wykonywania zawodu.

Kolejne pytanie skierowane do ankietowanych brzmiało: „Czy występował/a Pani/Pan o wsparcie na czas studiów do pracodawcy?". Zrekrutowani studenci odpowiedzieli „nie" w 83% i „tak" w 17%. Fakt, że zdecydowana większość rekrutowanych studentów nie występowała o wsparcie pracodawców na czas studiów zasługuję na uwagę.

Następne pytanie to: „Jeśli nie, dlaczego?". Wśród odpowiedzi pojawiały się stwierdzenia, że: nie było to konieczne ze względów organizacyjnych i finansowych – 77% oraz istniała obawa o ewentualne niekorzystne konsekwencje w trakcie studiowania – 23%. Wśród pozostałych powodów pojawiały się: obawa przed zwolnieniem, brak pracy, bycie na urlopie macierzyńskim, niewiedza o takiej możliwości, niechęć do podpisywania „lojalki" z pracodawcą.

Z odpowiedzi na kolejne pytanie, brzmiące: „Czy występował/a Pani/Pan o wsparcie na czas studiów do pracodawcy?", wynika, że 78% absolwentów nie prosiło o taką pomoc, natomiast 22% – tak. Na pytanie o uzasadnienie swojej decyzji absolwenci odpowiadali, że nie było to konieczne ze względów organizacyjnych i finansowych (76%) lub istniała obawa o ewentualne niekorzystne konsekwencje w trakcie studiowania (24%). Padały również stwierdzenia: „nie pracowałam", „inny kierunek zatrudnienia", „studia to moja prywatna sprawa", „nie ma dofinansowania w pracy".

Należy zwrócić uwagę na to, że zdecydowana większość (83%) zrekrutowanych studentów, jak i absolwentów (78%) nie występowała do pracodawcy o wsparcie na czas studiów. W uzasadnieniu obie grupy respondentów wskazały, że nie było to konieczne ze względów organizacyjnych i finansowych.

Kolejne pytanie brzmiało: „Czy zakład pracy pomaga Pani/Panu w studiowaniu?" W odpowiedzi 77% rekrutowanych potwierdziło pomoc pracodawcy, zaprzeczyło temu natomiast 23% ankietowanych z tej grupy. Na pytanie uzupełniające, „Jeśli tak, to w jaki sposób?", 57% studentów zadeklarowało otrzymanie urlopu na czas egzaminów sesyjnych, 19% – otrzymanie urlopu na czas pisania pracy dyplomowej, 14% – otrzymanie dofinansowania, a 10% sfinansowanie studiów przez zakład pracy. Inne odpowiedzi to: „pracodawca daje dni wolne w czasie zjazdów" i „dostosowanie grafiku pracy do zajęć".

„Czy zakład pracy pomagał w studiowaniu?" – na to pytanie 64% absolwentów odpowiedziało „nie", zaś 36% – tak. „Jeśli tak, to w jaki sposób?" – w tym przypadku padały odpowiedzi wykazujące, że: 58% absolwentów otrzymało urlop na czas egzaminów sesyjnych, 24% udzielono urlopu na czas pisania pracy dyplomowej, 11% sfinansowano studia, zaś 7% dofinansowano studia. Inne odpowiedzi to: „dopasowanie godzin pracy do zajęć" i „dzięki pracodawcy pojechałam do Słowenii w ramach realizacji programu ERASMUS".

Odpowiadając na pytanie, czy zakład pracy pomagał w studiowaniu, na podstawie przeprowadzonych badań, należy stwierdzić, że zdecydowana większość rekrutowanych studentów (77%) potwierdziła pomoc zakładu pracy. Absolwenci w większości (64%) nie potwierdzili tego faktu. W przypadku odpowiedzi na to pytanie istnieje więc rozbieżność między rekrutowanymi studentami i absolwentami. Na podkreślenie zasługuje też fakt, że 36% absolwentów potwierdzających pomoc pracodawców wskazuje na liczne udogodnienia, łącznie z tymi finansowymi.

Rozbieżność dotyczy również odpowiedzi udzielonej przez absolwentów na pytanie: „Czy występował/a Pani/Pan o wsparcie na czas studiów do pracodawcy?" Uwagę zwraca fakt, że zdecydowana większość tych ankietowanych (78%) nie występowała do pracodawcy o pomoc, uzasadniając, że nie było to konieczne ze względów organizacyjnych i finansowych (76% odpowiedzi). Uzyskane wyniki badań wskazują, iż w niewielkim stopniu studenci korzystali ze wsparcia pracodawców w czasie studiów (jedynie 22% badanych).

Wykształcenie jest wysoką wartością dla młodych ludzi. Świadczą o tym między innymi badania przeprowadzone w 2006 roku wśród licealistów w Białymstoku, którzy doceniają pomoc uczelni w pośredniczeniu i przygotowaniu do rynku pracy:

> Wskazując na czynniki, które podnoszą atrakcyjność uczelni wyższej i wpływają tym samym na zdobycie solidnego wykształcenia, respondenci wskazują najczęściej na pomoc uczelni w znalezieniu stażu lub praktyki. Oznacza to, że młodzi Polacy świadomi są znaczenia posiadania doświadczenia w ubieganiu się o pierwszą pracę po ukończeniu studiów. Praktyka jest więc ważnym elementem, obok zdobytego na dobrej uczelni wykształcenia, który według badanych ma istotne znaczenie w kontekście planów na przyszłość[21].

Kolejna kwestia poruszona w badaniach dotyczyła oczekiwań studentów po ukończeniu nauki. W odpowiedzi rekrutowani podawali: „dostanę pracę w zawodzie" (30%), „dostanę pracę w wymarzonym zawodzie" (27%), „będę mógł szukać innej pracy zgodnej z uzyskanym dyplomem" (20%), „mogę rozpocząć studia magisterskie" (13%), „moja sytuacja w pracy ustabilizuje się" (10%). W innych odpowiedziach rekrutowani wymieniali wykształcenie zgodne z wykonywaną pracą, rozpoczęcie własnego biznesu, możliwość awansu, stabilizację pozycji w firmie, dalszy rozwój zgodny z kierunkiem oraz usystematyzowanie wiedzy.

Także pracodawcy mają wobec rekrutowanych pracowników różne oczekiwania:

> Ludziom zgłaszającym się do pracy np. po uniwersytecie najczęściej brakuje zdolności zaadoptowania się, elastyczności i przedsiębiorczości. Prawie wszyscy nowi pracownicy nie posiedli umiejętności uczenia się, przewidywania zmian, nie mają wyobraźni, zdolności przywódczych; nie potrafią pracować w zespole[22].

Respondenci na pytanie „Jakie ma Pani/Pan oczekiwania po ukończeniu studiów?" odpowiedzieli: „dostanę pracę w wymarzonym zawodzie" (42%), „mogę rozpocząć studia magisterskie" (20%), „dostanę pracę w zawodzie" (18%), „będę

[21] M. Anchimowicz, *Oczekiwania młodzieży wobec szkoły wyższej w kontekście planów na przyszłość. Wyniki badania „Czynniki wpływające na wybór szkoły wyższej"*, [w:] *Studia i co dalej… Sytuacja studentów na rynku pracy*, red. M. Kruk, Białystok 2007, s. 17.

[22] E. Grzegorzewska-Ramocka, *Gospodarka rynkowa – wymagania przedsiębiorców – selekcja, dobór pracowników*, [w:] *Kształcenie, zatrudnienie, sukces…*, s. 78.

mógł szukać innej pracy zgodnej z uzyskanym dyplomem" (11%), „moja sytuacja w pracy ustabilizuje się" (10%). Wśród innych oczekiwań znalazły się: wyższe zarobki, utrzymanie się na rynku pracy, dalsza nauka, studia doktoranckie, bycie bogatszym o wiedzę, własna satysfakcja, podniesienie kwalifikacji, praca w zawodzie, przekwalifikowanie lub awans oraz satysfakcja.

Autorki Frances Frei oraz Anne Morriss na podstawie doświadczeń i faktów przedstawiły wnioski na temat czynników decydujących o doskonałości w działalności usługowej:

> Radzimy najpierw uwierzyć w możliwości zaistnienia nowej rzeczywistości, w której zwykli ludzie wypracowują nadzwyczajną wartość dla klientów gotowych przejąć władzę nad światem […]. Musisz uwierzyć, że taki świat może powstać, a potem bez strachu ocenić dystans, jaki cię od niego dzieli[23].

Młodzi ludzie, rekrutowani studenci oraz absolwenci, mają sprecyzowane plany. Pracy w zawodzie, lub nawet w wymarzonym zawodzie, oczekuje większość – 57% rekrutowanych studentów i 62% absolwentów. Chęć rozpoczęcia studiów magisterskich deklaruje 13% rekrutowanych i 20% absolwentów. Zarówno rekrutowani, jak i absolwenci, zwracają uwagę na to, że ich sytuacja w pracy ustabilizuje się. Ponadto uwagę zwraca fakt, że 11% absolwentów będzie szukać pracy zgodnej z uzyskanym dyplomem.

Zakończenie

Nowa wiedza oznacza wymierny zysk, a tym samym sukces firmy. W związku ze zmianami na rynku pracy wykształcenie jest traktowane jako inwestycja. Na wszystkich poziomach nauczania niezbędne jest zatem przygotowanie do samodzielności. Posiadana wiedza ma być jedynie drogowskazem, który pomaga w trafnym wyborze kierunku działania.

> Szybki postęp, powstawanie nowych rozwiązań technologicznych, nowych form organizacji pracy prowadzą do zmiany wielkości i struktury zapotrzebowania na pracę. W szczególności wzrasta popyt na kadry wysoko wykwalifikowane. Szybkie i dynamiczne zmiany w tym zakresie wymuszają nowe rozwiązania w zakresie kształcenia i przystosowania pracowników do zmieniającego się rynku[24].

Podstawą wzrostu gospodarczego i sukcesów w firmach są ludzie. W gospodarce rynkowej istnieje konieczność szybkiego opanowania nowej wiedzy i umiejętności, podejmowania decyzji w warunkach dużego ryzyka oraz analizy

[23] F. Frei, F.A. Morriss, *Nadzwyczajna usługa. Jak przekuć zaangażowanie klienta w sukces twojej firmy*, Warszawa 2014, s. 233.

[24] I. Kust, *Wyzwania dla edukacji permanentnej wobec zmieniającego się rynku pracy,* [w:] *Rodzina i kariera*, red. I. Janicka, M. Znajmiecka-Sikora, Łódź 2014, s. 310.

otaczającej rzeczywistości. Rzeczywistość ta wymaga wspólnego działania środowisk akademickich i grup zawodowych, którego celem jest przyszły absolwent.

Ukształtowanie w studentach aktywnej postawy, charakteryzującej się otwartością na zmianę, elastycznością, odpowiedzialnością, przedsiębiorczością oraz zainteresowaniem całożyciowym rozwojem, jest ważnym zadaniem dla każdej uczelni. Wymienione cechy stanowią podstawę w dążeniu do sukcesu zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i zespołowym, każdej firmy. „Dla międzynarodowych korporacji liczą się przy zatrudnianiu personelu przede wszystkim postawy i osobowość ludzi, a w dalszej kolejności ich zdolności, doświadczenia i tytuły"[25].

> Najczęstszymi przyczynami niepowodzeń menedżerów pracujących na zagranicznych placówkach są nieodpowiednie umiejętności osobiste. W firmach międzynarodowych konieczne jest większe zwrócenie uwagi na dobór, przygotowanie i szkolenie takich menedżerów (oraz ich rodzin). Oprócz szkolenia w zakresie języka, kultury czy prawa konieczne jest zwrócenie uwagi na doskonalenie wrażliwości na inną kulturę, umiejętność dostosowywania się do nowych sytuacji oraz kierowanie stresem. Dobre szkolenie jest jednym z warunków minimalizacji kosztów realizacji strategii globalnych[26].

Większość studiującej młodzieży ma świadomość problemów występujących na wymagającym rynku pracy. Studenci wielokrotnie podejmują w czasie nauki pracę, która umożliwia im utrzymanie się i studiowanie, lecz nie spełnia ich aspiracji. W konsekwencji muszą oni wyrabiać nawyk podejmowania samodzielnych decyzji na bazie wiedzy i analizy warunków, w których funkcjonują.

> Większość kierowników zgadza się, że ludzie to najważniejszy kapitał firmy […]. Bez wątpienia zgadzamy się, że za rozwój ludzi współodpowiedzialna jest organizacja i sami zainteresowani, ale wierzymy także, że to ludzie na wszystkich poziomach organizacji powinni przejąć kontrolę nad procesem własnego rozwoju[27].

Wyzwaniem współczesnego rynku pracy jest „wzmocnienie pozycji kobiet w społeczeństwie, szczególnie zaś absolwentek, to główne zadanie, jakie stoi przed państwem i wieloma firmami w Polsce. Ważne, aby aktywnie włączać problematykę ekonomicznej dyskryminacji płci do dyskusji na temat polityki kadrowej firm"[28].

Wspomaganie rozwoju studentów jest drogą do sukcesu firm, gospodarki, a przede wszystkim rozwoju osobowego i sukcesu jednostki. Reasumując, należy

[25] E. Grzegorzewska-Ramocka, dz. cyt., s. 80.

[26] A. Rakowska, *Bariery kulturowe w transferze wiedzy w organizacjach globalnych*, [w:] *Sukces w zarządzaniu kadrami. Kapitał ludzki w organizacjach międzynarodowych*, red. T. Listwan, S.A. Witkowski, Wrocław 2006, s. 414.

[27] R. Coonors, T. Smith, C. Hickman, *Zasada Oz. Uzyskiwanie rezultatów poprzez indywidualną i organizacyjną odpowiedzialność*, Warszawa 2010, s. 258–260.

[28] M. Andrejczuk, *Od dyskryminacji do polityki równościowej. Absolwentka na rynku pracy*, [w:] *Studia i co dalej…*, s. 123.

podkreślić fakt, że zjawiska występujące w otaczającym firmę świecie, w tym kryzys finansowy bądź kryzysy polityczne, ograniczają w znacznym stopniu możliwości pracodawcy w zakresie wspomagania pracownika w jego rozwoju. Uzyskane wyniki badań pokazują, że mimo to pracodawcy starają się podejmować takie działania, co przybiera często różne formy (od finansowania do udzielania dni wolnych). Fakt ten potwierdza świadomość pracodawców o znaczeniu wiedzy, a tym samym o znaczeniu rozwoju ich pracowników.

> Wobec promocji przedsiębiorczości oraz budowy elastycznego rynku pracy pracownicy mają dysponować umiejętnościami w zakresie adaptacji oraz łatwego znalezienia nowej pracy. Realizacja tych celów wymaga stworzenia warunków ułatwiających naukę – obejmując cały okres kariery zawodowej pracownika (*lifelong learning*) – a także promujących przedsiębiorczość, co wydaje się niemożliwe bez zaangażowania pracodawców[29].

Bibliografia

Anchimowicz M., *Oczekiwania młodzieży wobec szkoły wyższej w kontekście planów na przyszłość. Wyniki badania „Czynniki wpływające na wybór szkoły wyższej"*, [w:] *Studia i co dalej… Sytuacja studentów na rynku pracy*, red. M. Kruk, Wydaw. Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2007.

Andrejczuk M., *Od dyskryminacji do polityki równościowej. Absolwentka na rynku pracy*, [w:] *Studia i co dalej… Sytuacja studentów na rynku pracy*, red. M. Kruk, Wydaw. Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2007.

Aurence P., *Bądź najlepszy! Jak zorganizować sobie pracę odnieść sukces i zostać liderem*, przekł. I. Strumiński, Klub dla Ciebie, Warszawa 2010.

Argyle M., *Psychologia szczęścia*, przekł. N. Oparska, Astrum, Wrocław 2004.

Coonors R., Smith T., Hickman C., *Zasada Oz. Uzyskiwanie rezultatów poprzez indywidualną i organizacyjną odpowiedzialność*, przekł. M. Kowalczyk, MT Biznes, Warszawa 2010.

Frei F., Morriss F.A., *Nadzwyczajna usługa. Jak przekuć zaangażowanie klienta w sukces twojej firmy,* przekł. B. Sałbut, MT Biznes, Warszawa 2014.

Grzegorzewska-Ramocka E., *Gospodarka rynkowa – wymagania przedsiębiorców – selekcja, dobór pracowników*, [w:] *Kształcenie, zatrudnienie, sukces. Konferencja naukowa Ameliówka, 18–20 września 1995 r.*, red. A. Szplit, Kielce 1995.

Holden R., *Inteligencja sukcesu*, przekł. P. Wieczorek, Amber, Warszawa 2005.

Karney J., *Psychopedagogika pracy*, Żak, Warszawa 2007.

Kust I., *Wyzwania dla edukacji permanentnej wobec zmieniającego się rynku pracy*, [w:] *Rodzina i kariera*, red. I. Janicka, M. Znajmiecka-Sikora, Wydaw. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2014.

Kwiatkowski S.M., *„Europejskie Ramy Kwalifikacji" – nowe wyzwanie dla systemu edukacji*, [w:] *Praca człowieka w XXI wieku. Konteksty, wyzwania, zagrożenia*, red. R. Gerlach, Wydaw. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2008.

[29] Ł. Pisarczyk, *Ryzyko pracodawcy*, Warszawa 2008, s. 273.

Kwiatkowski S.M., *Introduction*, „Labor et Educatio" 2013, nr 1, s. 5–6.
Majewska-Opiełka I., *Sukces firmy,* Gdańskie Wydaw. Psychologiczne, Gdańsk 2003.
Michalak-Dawidziuk J., *Kreowanie bezpiecznego rynku pracy w świetle polskich i europejskich norm prawnych*, [w:] *Człowiek, społeczeństwo, państwo w sytuacjach kryzysu*, t. 3, red. M. Kuć, T. Węglarz, Wydaw. Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, Poznań 2014.
Michalewicz M., Michalewicz Z., *Wiarygodność – klucz do sukcesu w biznesie*, przekł. E. Kieres, J. Szczepanowska, Wydaw. Polsko-Japońskiej Wyższej Szkoły Technik Komputerowych, Warszawa 2005.
Pisarczyk Ł., *Ryzyko pracodawcy*, Wolters Kluwer, Warszawa 2008.
Rakowska A., *Bariery kulturowe w transferze wiedzy w organizacjach globalnych*, [w:] *Sukces w zarządzaniu kadrami. Kapitał ludzki w organizacjach międzynarodowych*, red. T. Listwan, S.A. Witkowski, Wydaw. Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu, Wrocław 2006.
Sukces, [w:] B. Dunaj, *Domowy popularny słownik języka polskiego*, Wilga, Warszawa 1999.
Sukces, [w:] *Słownik wyrazów obcych*, red. E. Sobol, PWN, Warszawa 1997.
Trompenaars F., *Kultura innowacji. Kreatywność pracowników a sukces firmy*, przekł. A. Kwaśniewska, Wolters Kluwer, Warszawa 2010.

The company's success and the employers involvement in the development of their employees

Abstract: Continuous skills upgrading and improvement of knowledge by employees is currently the basis of success, and even a determinant of company functioning. Competition, high quality requirements, and the attractiveness of the prices of goods and services, are forcing companies to seek new solutions. The essential element is the need to employ a good employee who meets the requirements of a modern, competitive enterprises functioning in a tough labour market. At the same time phenomena in the surrounding business world, such as financial crisis and political crises have a serious impact on the ability of employers in assisting the employee in its development. Research conducted in July 2014 among graduates and in November 2014 among private university students aimed to analyze the situation in this scope. Students spoke about employers support and its form at the time of studies.

Keywords: employee and student support, employers, graduates, students education, success, the labour market

Słowa kluczowe: absolwenci, kształcenie studentów, pracodawcy, rynek pracy, sukces, wspieranie pracownika i studenta

Joanna Michalak-Dawidziuk
Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie

Rozwój zawodowy pracownika podstawą sukcesu innowacyjnej firmy

Wstęp

Zachodzące na świecie procesy, między innymi globalizacja, postęp technologiczny, wzrastające znaczenie gospodarcze takich państw, jak Chiny i Indie, powodują zmiany w kierunkach myślenia o przyszłości Europy. „Zmiany dotyczą następujących obszarów: badań i innowacji, zatrudnienia, edukacji, klimatu oraz walki z ubóstwem”[1]. Kierunki tych zmian wytycza strategia „Europa 2020”, która obejmuje trzy uzupełniające się kierunki:

1. „rozwój inteligentny – rozwój gospodarki opartej na wiedzy i innowacji;
2. rozwój zrównoważony – wspieranie gospodarki efektywniej korzystającej z zasobów, przyjaźniejszej środowisku i bardziej konkurencyjnej;
3. rozwój sprzyjający włączeniu społecznemu – wspieranie gospodarki o wysokim poziomie zatrudnienia, zapewniającej spójność społeczną i terytorialną”[2].

Rozwój gospodarki opartej na wiedzy i innowacji powoduje, że „w najlepszej sytuacji znajdą się takie firmy, które zdolne będą do zmobilizowania wiedzy, technologii oraz doświadczenia i oferowania nowości (wyrobów i usług) bądź innowacyjnych metod, jakimi je tworzą i docierają do klientów ze swoimi ofertami”[3]. Wynika z tego poważne zainteresowanie różnych środowisk, w tym edukacyjnych i gospodarczych, innowacyjnością zarówno w obszarze stosowanych przez firmy metod, jak i ludzi zdolnych do działań innowacyjnych.

[1] W. Janasz, K. Kozioł-Nadolna, *Innowacje w organizacji*, Warszawa 2011, s. 7.

[2] Komunikat Komisji *Europa 2020. Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu,* Bruksela 2010, s. 11. http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1_PL_ACT_part1_v1.pdf [dostęp: 15.10.2015].

[3] J. Tidd, J. Bessant, *Zarządzanie innowacjami. Integracja zmian technologicznych, rynkowych i organizacyjnych*, Warszawa 2011, s. 24–25.

Geneza i znaczenie terminu innowacja

Pojęcie innowacji definiowane jest zarówno przez ekonomistów, jak i przedstawicieli nauk ścisłych i społecznych. Jest to związane z faktem, iż odnosi się ono do wszystkich sfer życia społecznego i gospodarczego, a także „nowych prądów myślowych i kulturalnych"[4]. Termin *innowacja* „wywodzi się z łacińskiego *innovatio* i oznacza tworzenie czegoś nowego"[5].

Pojęcie innowacji wprowadził do nauk ekonomicznych w 1911 roku Joseph Schumpeter, który uznawany jest za twórcę najważniejszej teorii ekonomicznej podkreślającej rolę badań, innowacji i przedsiębiorczości w rozwoju gospodarki (tzw. ekonomia schumpeterowska). Innowacja oznaczała dla Schumpetera „wprowadzenie do praktyki nowego rozwiązania"[6]:

> Motto Josepha Schumpetera – autora wielu traktatów naukowych i ministra finansów w rządzie austriackim – brzmiało: przedsiębiorcy będą dążyć do innowacyjności technologicznej, poszukiwania nowych wyrobów i usług lub technologii produkcyjnych w celu zdobycia przewagi strategicznej[7].

Przywołana myśl prezentuje ujęcie ekonomiczne, tymczasem innowacyjność „w nauce i edukacji oznacza dostosowanie badań i kształcenia do szeroko pojmowanych oczekiwań i potrzeb społecznych"[8].

Innowacyjność nabiera zatem coraz większego znaczenia we wszystkich obszarach funkcjonowania człowieka, dlatego też uwzględniana jest w kierunkach wyznaczanych przez organizacje międzynarodowe i poszczególne rządy. „Unia Europejska uważa innowacyjność za jeden z najważniejszych czynników, który w nadchodzących latach będzie mocno determinować konkurencyjność jej gospodarki"[9]. Innowacyjność zatem „staje się główną wytyczną w polityce ekonomicznej wielu krajów – na przykład w Wielkiej Brytanii Urząd ds. Nauki Innowacyjności postrzega ją jako «siłę napędową gospodarki, przemieniającą pomysły i wiedzę w produkty i usługi»"[10].

> Na stronie internetowej rządu australijskiego (www.dest.goc.au/sectors/science_innovation) znajdziemy […] prognozy: «Przyszłość firm nieinwestujących w innowacyjność może być zagrożona; mają małe szanse na pomyślny rozwój i mogą się okazać niezdolne do konkurowania, o ile nie zaczną poszukiwać innowacyjnych rozwiązań pojawiających się problemów»[11].

[4] W. Janasz, K. Kozioł-Nadolna, dz. cyt., s. 9.
[5] J. Tidd, J. Bessant, dz. cyt., s. 40.
[6] W. Janasz, K. Kozioł-Nadolna, dz. cyt., s. 12.
[7] J. Tidd, J. Bessant, dz. cyt., s. 39.
[8] J. Błażejowski, *Innowacyjność w nauce i edukacji*, [w:] *Innowacyjność w nauce, edukacji i gospodarce*, red. J. Błażejowski, Gdańsk 2005, s. 63.
[9] W. Janasz, K. Kozioł-Nadolna, dz. cyt., s. 7.
[10] J. Tidd, J. Bessant, dz. cyt., s. 25.
[11] Tamże, s. 25–26.

Powyższy rys pozwala zrozumieć determinację współczesnych pracodawców w stosowaniu innowacji w firmie. W tym kontekście wyjątkowo ważna jest rola pracownika i jego postawa nacechowana, na przykład, umiejętnością oderwania się od schematycznego myślenia i otwartością na poszukiwanie nowych rozwiązań. Wyzwania, wobec których staje współczesne przedsiębiorstwo, wymuszają na pracowniku posiadanie kompetencji w zakresie innowacji. Ważną kwestią w procesie jej kształtowania i wspomagania pełnią formy doskonalenia, które są „zróżnicowane pod względem struktur, priorytetów, celów, zakresu kształcenia, form organizacyjnych, stosowanych metod, czasu trwania i efektów kształcenia"[12].

Wyniki badań

Badania prowadzone były od lipca do września 2014 roku w Wyższej Szkole Menedżerskiej w Warszawie. Objęto nimi 215 studentów ostatniego roku studiów I i II stopnia na kierunkach administracja oraz pedagogika, w tym: 75 studentów na studiach I stopnia oraz 140 na studiach II stopnia. Z administracji na studiach I stopnia znalazły się 62 osoby, a na studiach II stopnia – 129 osób. Z kierunku pedagogika na studiach I stopnia ankietowanych było 13 studentów, na studiach II stopnia – 11. Średni wiek badanych wyniósł 29 lat.

Na ogólną liczbę 215 respondentów w badaniach uczestniczyło 175 kobiet i 40 mężczyzn, w tym: na studiach I stopnia na ogólną liczbę 75 studentów w badaniach uczestniczyły 62 kobiety i 13 mężczyzn, natomiast na ogólną liczbę 140 badanych na studiach II stopnia w badaniach uczestniczyło 113 kobiet i 44 mężczyzn.

Na kierunku administracja na ogólną liczbę 191 osób w badaniu wzięło udział 151 kobiet oraz 40 mężczyzn. Na studiach I stopnia 62 respondentów, w tym 49 kobiet oraz 13 mężczyzn; wśród 129 studentów II stopnia znalazły się 102 kobiety i 27 mężczyzn. Z pedagogiki w badaniach uczestniczyły 24 respondentki.

Badani byli uczestnikami studiów niestacjonarnych, wśród nich dominowali studenci pracujący. Z ogólnej liczby 215 badanych zatrudnionych w chwili przeprowadzenia badań było 182 osób, natomiast brak pracy zadeklarowały 33 osoby.

Na ogólną liczbę 191 badanych studentów z kierunku administracja na studiach I i II stopnia zatrudnienie deklarowały 163 osoby, bez pracy w chwili przeprowadzania badań pozostawało 28 ankietowanych; na studiach I stopnia

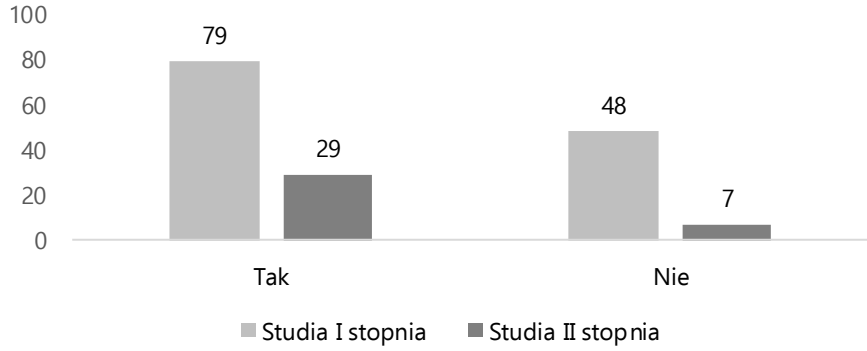
[12] I. Kust, *Wyzwania dla edukacji permanentnej wobec zmieniającego się rynku pracy,* [w:] *Rodzina i kariera. Równoważenie czy konflikt ról?,* red. I. Janicka, M. Znajmiecka-Sikora, Łódź 2014, s. 323.

na 62 badanych zatrudnionych było 58 osób, a 4 deklarowały brak pracy. Na studiach II stopnia natomiast na 129 badanych zatrudnienie deklarowało 105 osób.

Z 24 badanych studentów kierunku pedagogika 19 deklarowało zatrudnienie; na studiach I stopnia na 13 badanych zatrudnionych było 9. Na studiach II stopnia z 11 badanych pracujących było aż 10.

Przeprowadzone badania wykazują, że na 163 deklarujących zatrudnienie studentów administracji (na studiach I i II stopnia) 127 respondentów uważa, że wewnętrzne szkolenia prowadzone w firmie przyczyniają się do podejmowania przez pracowników działań innowacyjnych, przeciwnego zdania było 36 badanych. Na studiach I stopnia podobnej odpowiedzi – twierdzącej, że szkolenia wpływają na innowacyjne działania – udzieliło 79 studentów, pozostali (48 respondentów) nie podzielili tej opinii. Na studiach II stopnia pierwszy rodzaj odpowiedzi prezentowało 29 osób, a drugiej – 7.

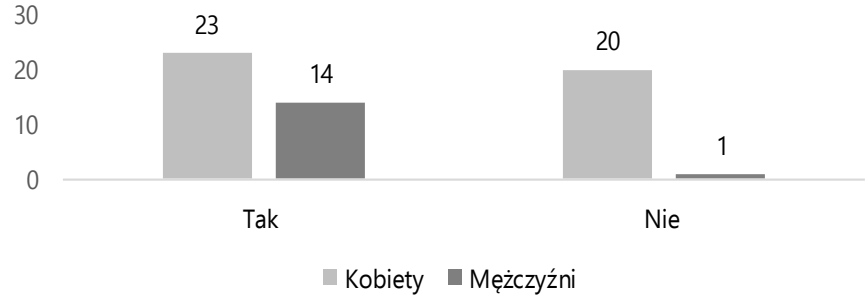
Wykres 1. Opinia studentów kierunku administracja na studiach I i II stopnia na temat tego, czy wewnętrzne szkolenia prowadzone w firmie przyczyniają się do podejmowania przez pracowników działań innowacyjnych



Źródło: badania własne

Z przeprowadzonych badań opinii studentów administracji na temat tego, czy wewnętrzne szkolenia prowadzone w firmie przyczyniają się do podejmowania przez pracowników działań innowacyjnych na ogólną liczbę 62 badanych ze studiów I stopnia odpowiedzi udzieliło 58 osób. W opinii 37 respondentów, w tym 23 kobiet oraz 14 mężczyzn, szkolenia te przyczyniają się do podejmowania przez pracowników działań innowacyjnych. Pozostali respondenci, 20 kobiet i 1 mężczyzna, byli przeciwnego zdania.

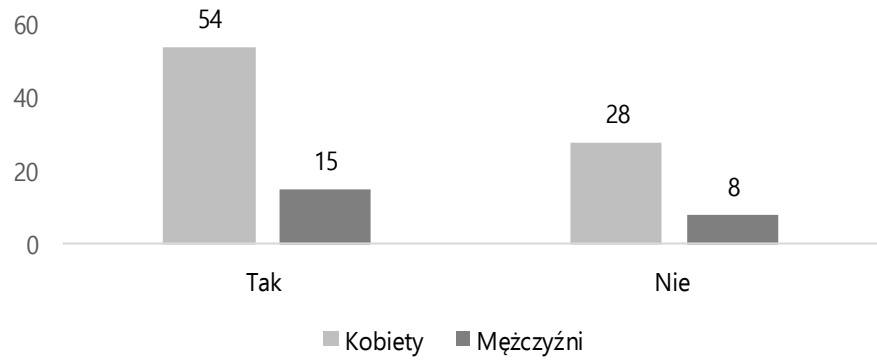
Wykres 2. Opinia studentów studiów I stopnia kierunku administracja na temat tego, czy wewnętrzne szkolenia prowadzone w firmie przyczyniają się do podejmowania przez pracowników działań innowacyjnych (z podziałem na płeć)



Źródło: badania własne

Na ogólną liczbę 129 uczestniczących w badaniach studentów studiów II stopnia administracji odpowiedzi udzieliło 105 respondentów, w tym 54 kobiety oraz 15 mężczyzn, którzy wskazali odpowiedź potwierdzającą, iż wewnętrzne szkolenia prowadzone w firmie przyczyniają się do podejmowania przez pracowników działań innowacyjnych. Przeciwnego zdania było 28 kobiet i 8 mężczyzn. Jednocześnie zapytano respondentów, w jakim stopniu szkolenia te przyczyniają się do podejmowania przez pracowników działań innowacyjnych.

Wykres 3. Opinia studentów studiów II stopnia kierunku administracja na temat tego, czy wewnętrzne szkolenia prowadzone w firmie przyczyniają się do podejmowania przez pracowników działań innowacyjnych (z podziałem na płeć)

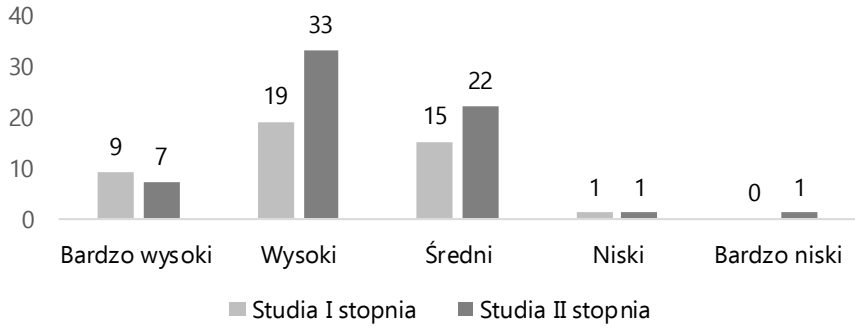


Źródło: badania własne

Na ogólną liczbę 108 respondentów, którzy udzielili odpowiedzi na pytanie, czy wewnętrzne szkolenia prowadzone w firmie przyczyniają się do podejmowania przez pracowników innowacyjnych działań, 19 studentów kierunku administracja na studiach I stopnia stwierdziło, iż przyczyniają się w wysokim stopniu, na drugim miejscu była grupa badanych, którzy wskazali odpowiedź „w średnim stopniu" (15 osób), „w bardzo wysokim stopniu" wskazało 9 studentów, natomiast „w stopniu niskim" – 1 osoba. Żaden z badanych nie wskazał odpowiedzi „w bardzo niskim stopniu".

Wśród studentów II stopnia analizowanego kierunku studiów najliczniejszą grupę stanowili respondenci, którzy wskazali odpowiedź „w wysokim stopniu" – 33 osoby, odpowiedź „w średnim stopniu" zaznaczyły 22 osoby. Siedem osób wskazało „w bardzo wysokim stopniu"; „w stopniu niskim" i „bardzo niskim" – po jednej osobie.

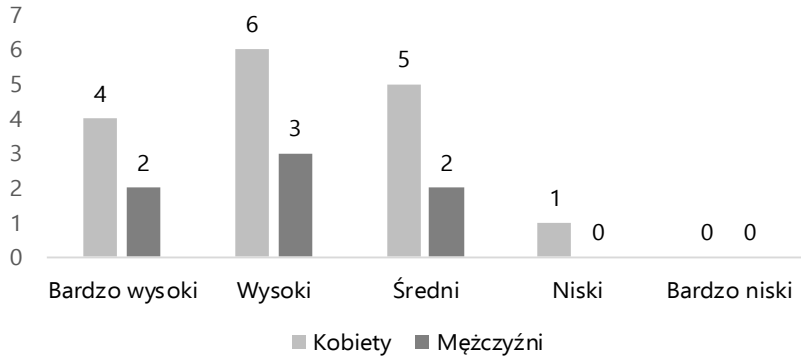
Wykres 4. Opinia studentów studiów I i II stopnia kierunku administracja na temat stopnia przyczyniania się wewnętrznych szkoleń prowadzonych w firmie do podejmowania przez pracowników działań innowacyjnych



Źródło: badania własne

Na ogólną liczbę badanych 62 respondentów (58 zatrudnionych) 23 osoby oceniły wewnętrzne szkolenia prowadzone w firmie jako przyczyniające się do podejmowania przez pracowników działań innowacyjnych. Wśród kobiet odpowiedzi „w stopniu wysokim" i „w stopniu średnim" – odpowiednio 6 i 5 osób – stanowiły najliczniejszą część. Następnie „w stopniu bardzo wysokim" – 4 osoby, „w stopniu niskim" – 1 osoba, żadna z osób badanych nie wskazała natomiast odpowiedzi „w stopniu bardzo niskim". Wśród mężczyzn najliczniejszą grupę (3 osoby) stanowili respondenci, którzy zaznaczyli odpowiedź „w stopniu wysokim". Po 2 osoby wskazały odpowiedzi „w stopniu bardzo wysokim" i „w stopniu średnim". Nikt nie wskazał odpowiedzi „w stopniu niskim" i „w stopniu bardzo niskim".

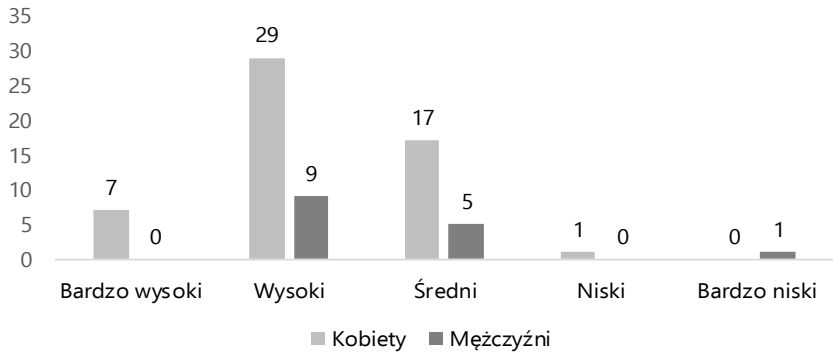
Wykres 5. Opinia studentów studiów I stopnia kierunku administracja na temat stopnia przyczyniania się wewnętrznych szkoleń prowadzonych w firmie do podejmowania przez pracowników działań innowacyjnych (z podziałem na płeć)



Źródło: badania własne

Na ogólną liczbę 129 badanych studentów administracji na studiach II stopnia odpowiedzi udzieliło 105 osób, w tym: 54 kobiety oraz 15 mężczyzn. Ankietowani wskazali odpowiedź potwierdzającą, że wewnętrzne szkolenia prowadzone w firmie przyczyniają się do podejmowania przez pracowników działań innowacyjnych. Na pytanie o stopień przyczyniania się tych szkoleń do podejmowania działań innowacyjnych z 29 respondentek 17 zaznaczyło odpowiedź „w stopniu wysokim", 7 wskazało stopień średni, 7 – bardzo wysoki. Żadna z badanych osób nie wskazała odpowiedzi „w stopniu bardzo niskim". Spośród 17 mężczyzn odpowiedź „w stopniu wysokim" wybrało 9 z nich, „w stopniu średnim" zaś 5 badanych. Żaden z respondentów nie wskazał na stopień bardzo wysoki oraz niski.

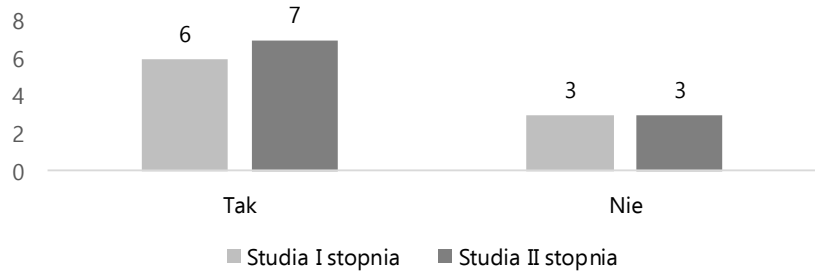
Wykres 6. Opinia studentów studiów II stopnia kierunku administracja na temat stopnia przyczyniania się wewnętrznych szkoleń prowadzonych w firmie do podejmowania przez pracowników działań innowacyjnych (z podziałem na płeć)



Źródło: badania własne

Z przeprowadzonych badań wynika, że na ogólną liczbę 19 respondentów na kierunku pedagogika studiów I i II stopnia, które deklarowały zatrudnienie w chwili przeprowadzania badań, dominujące grupy – odpowiednio 6 i 7 osób – stanowili studenci, w opinii których wewnętrzne szkolenia prowadzone w firmie przyczyniają się do podejmowania przez pracowników działań innowacyjnych. Przeciwnego zdania, zarówno na poziomie studiów II stopnia, jak i II, jest taka sama liczba respondentów, tj. po 3 osoby.

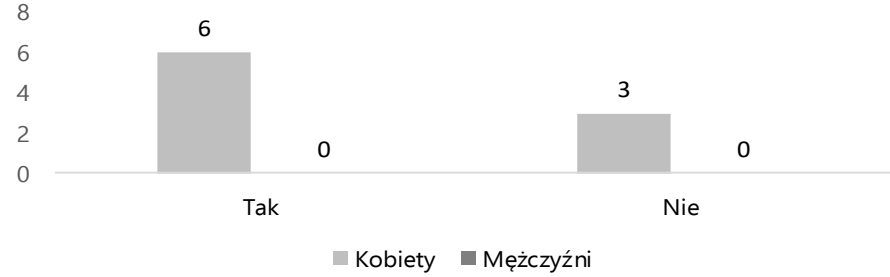
Wykres 7. Opinia studentów studiów I i II stopnia kierunku pedagogika na temat tego, czy wewnętrzne szkolenia prowadzone w firmie przyczyniają się do podejmowania przez pracowników działań innowacyjnych



Źródło: badania własne

Z badań przeprowadzonych na studiach I i II stopnia na kierunku pedagogika, dotyczących wpływu szkoleń na działania innowacyjne pracowników firm, wynika, że na ogólną liczbę 9 respondentek ze studiów I stopnia 6 uważa, że szkolenia przyczyniają się do podejmowania działań innowacyjnych. Przeciwnego zdania są 3 osoby.

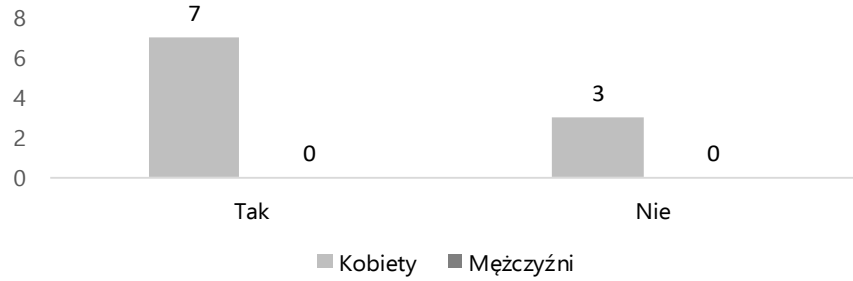
Wykres 8. Opinia studentów studiów I stopnia kierunku pedagogika na temat tego, czy wewnętrzne szkolenia prowadzone w firmie przyczyniają się do podejmowania przez pracowników działań innowacyjnych (z podziałem na płeć)



Źródło: badania własne

Jednocześnie na 10 studentek studiów drugiego stopnia 7 uważa, że wpływają na działania innowacyjne, 3 zaś były przeciwnego zdania.

Wykres 9. Opinia studentów studiów II stopnia kierunku pedagogika na temat tego, czy wewnętrzne szkolenia prowadzone w firmie przyczyniają się do podejmowania przez pracowników działań innowacyjnych (w podziale na płeć)

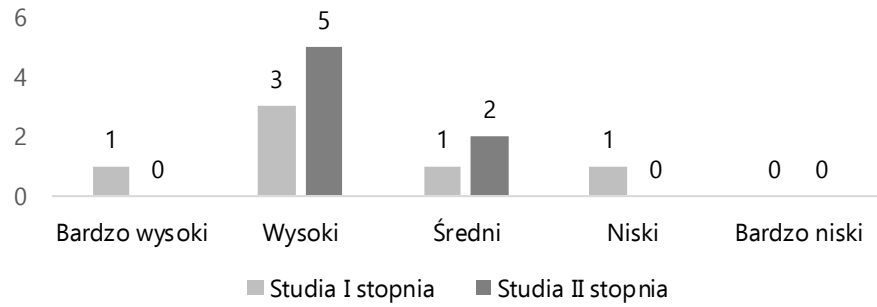


Źródło: badania własne

Wśród 6 respondentek studiów I stopnia, w których opinii wewnętrzne szkolenia prowadzone w firmie przyczyniają się do podejmowania przez pracowników działań innowacyjnych, 3 z nich stwierdziły, iż przyczyniają się one w stopniu wysokim, po jednej osobie zaś oceniło ich przydatność bardzo wysoko, średnio i nisko.

Na studiach II stopnia spośród 7 respondentek, których zdaniem wewnętrzne szkolenia podnoszą innowacyjność pracowników, 5 wskazało stopień wysoki, zaś 2 – niski. Żadna z osób badanych nie wskazała stopni: bardzo niskiego, niskiego i bardzo wysokiego.

Wykres 10. Opinia studentów studiów I i II stopnia kierunku pedagogika na temat stopnia przyczyniania się wewnętrznych szkoleń prowadzonych w firmie do podejmowania przez pracowników działań innowacyjnych



Źródło: badania własne

Podsumowanie

Zaprezentowane wyniki badań pokazują, że szkolenia prowadzone w firmach przyczyniają się do podejmowania przez pracowników działań innowacyjnych. Zarówno studenci administracji, jak i pedagogiki I i II stopnia, w dominującej większości reprezentują ten pogląd. Na kierunku administracja na 163 badanych studentów, deklarujących zatrudnienie, 127 uważa, że wewnętrzne szkolenia prowadzone w firmie wpływają na innowacyjność działań jej pracowników, zaś 36 ankietowanych jest przeciwnego zdania.

„Należy pamiętać, że innowacja to proces"[13]. Jest ona zatem umiejętnością wymagającą kształtowania w trakcie procesu edukacyjno-wychowawczego, który zapewni jej rozwój i sukcesywne doskonalenie. Innowacyjność jest konieczna do funkcjonowania osób w każdym wieku, może bowiem służyć nie tylko osiąganiu partykularnych celów i wyników ekonomicznych danej firmy, lecz także podnoszeniu jakości życia człowieka na każdym etapie.

> Innowacyjność wymaga umiejętności podważania utartych zwyczajów, widocznych i ukrytych, które są zakorzenione w każdej kulturze korporacyjnej. Wymaga także odpowiedniego środowiska, z gotowością przyjmującego i wspierającego zmianę, w którym nowe pomysły mają szansę zakiełkować, zostać wypróbowane, a potem wdrożone[14].

Dotyczy to zarówno środowiska pracowniczego i firm, które wspierają (lub nie) rozwój pracowników, w tym ich innowacyjności, jak i całego systemu edukacyjnego, na którym, jako podstawowym fundamencie odpowiedzialnym za przygotowywanie ucznia do funkcjonowania w społeczeństwie, spoczywa obowiązek kreowania innowacyjności.

> Koniunktura jest wrogiem innowacyjności. Kiedy wszystko idzie dobrze, wydatki na badania i rozwój w przedsiębiorstwach maleją, a sami przedsiębiorcy są mniej skłonni do wdrażania nowych rozwiązań do swoich modeli biznesowych, które przecież w swojej dotychczasowej formie sprawdzają się na rynku. Można zatem spodziewać się, że wraz ze spowolnieniem gospodarki Polska ma szansę ponownie wejść w fazę większej innowacyjności[15].

Myśl ta stanowić może ważną sugestię także dla współczesnej szkoły, gdyż „holistyczny i permanentny charakter trwającego procesu zmian w edukacji powoduje konieczność podejmowania działań na rzecz podnoszenia świadomości społecznej"[16]. Współczesna szkoła to placówka oświatowa, która z założenia

[13] C.M. Christensen, M.E. Raynor, *Innowacje napęd wzrostu*, Warszawa 2008, s. 7.

[14] Tamże.

[15] Tamże, s. 9.

[16] J. Michalak-Dawidziuk, *Jak przygotowywać studentów do twórczej realizacji podstawy programowej?,* [w:] *Kształcenie i wychowanie dla pracy i rozwoju*, red. I. Kust, J. Michalak-Dawidziuk, Warszawa 2013, s. 189.

powinna być otwarta na otaczający świat i zachodzące w nim procesy, dlatego też należy kształcić i wychowywać do dorosłego życia.

Mimo że „praca jest jedną z najważniejszych aktywności człowieka”[17], warto pamiętać, że kształtowanie innowacji w jednostce powinno odbywać się w kontekście znacznie szerszym niż ekonomiczny, tj. w ujęciu humanistycznym i transgresyjnym. Współczesna szkoła „powinna przygotowywać do kreatywności, innowacyjnego twórczego kształcenia przez całe życie”[18].

Bibliografia

Błażejowski J., *Innowacyjność w nauce i edukacji*, [w:] *Innowacyjność w nauce, edukacji i gospodarce*, red. J. Błażejowski, Gdańskie Towarzystwo Naukowe, Gdańsk 2005.

Christensen C.M., Raynor M.E., *Innowacje napęd wzrostu*, Studio EMKA, Warszawa 2008.

Janasz W., Kozioł-Nadolna K., *Innowacje w organizacji*, Polskie Wydaw. Ekonomiczne, Warszawa 2011.

Kust I., *Kreatywność w pedagogice Janusza Korczaka i edukacji dla rynku pracy w XXI wieku*, [w:] *Pedagogika dialogu. Wokół pedagogiki Janusza Korczaka*, red. D. Jankowska, Wydaw. Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2014.

Kust I., *Wyzwania dla edukacji permanentnej wobec zmieniającego się rynku pracy*, [w:] *Rodzina i kariera. Równoważenie czy konflikt ról?*, red. I. Janicka, M. Znajmiecka-Sikora, Wydaw. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2014.

Michalak-Dawidziuk J., *Edukacja i rynek pracodawcy dla osoby niepełnosprawnej*, [w:] *Osoba niepełnosprawna w procesie rehabilitacji*, red. H. Żuraw, Pedagogium, Warszawa 2015.

Michalak-Dawidziuk J., *Jak przygotowywać studentów do twórczej realizacji podstawy programowej?*, [w:] *Kształcenie i wychowanie dla pracy i rozwoju*, red. I. Kust, J. Michalak-Dawidziuk, Wydaw. Wyższej Szkoły Menedżerskiej w Warszawie, Warszawa 2013.

Tidd J., Bessant J., *Zarządzanie innowacjami. Integracja zmian technologicznych, rynkowych i organizacyjnych*, Wolters Kluwer, Warszawa 2011.

The professional development of employees with base of the success of the innovative company

Abstract: The professional development of employees is a key element in innovative company success. Therefore, internal in-service training and supporting

[17] J. Michalak-Dawidziuk, *Edukacja i rynek pracodawcy dla osoby niepełnosprawnej,* [w:] *Osoba niepełnosprawna w procesie rehabilitacji*, red. H. Żuraw, Warszawa 2015, s. 115.

[18] I. Kust, *Kreatywność w pedagogice Janusza Korczaka i edukacji dla rynku pracy w XXI wieku*, [w:] *Pedagogika dialogu. Wokół pedagogiki Janusza Korczaka*, red. D. Jankowska, Warszawa 2014, s. 299.

employees in raising their qualifications are so vital. The survey results offered answers to questions relating to the degree of satisfaction gained from internal in-service training and whether or not internal in-service training contributes to employees taking up innovative activities.

Keywords: innovative company, in-service training, labour market, motivation, work

Słowa kluczowe: doskonalenie, innowacyjna firma, motywacja, praca, rynek pracy

Danuta Wiśniewska
Uniwersytet Medyczny we Wrocławiu

Sukces w wymiarze jednostkowym i jako efekt współpracy z innymi, czyli o potrzebie wsparcia społecznego

Sukces człowieka we współczesnym świecie determinowany jest wieloma czynnikami wynikającymi ze zróżnicowanych doświadczeń życiowych. Termin *sukces* posiada różnorodny wymiar, gdyż sposób jego rozumienia jest wysoce subiektywny. W obliczu zmiennych warunków życia osobiste doświadczanie sukcesu może zmieniać się wraz z sytuacją życiową, a sposób jego rozumienia podlegać nieustannym przemianom. Istotne wydaje się dookreślenie, co może być podstawą osiągania sukcesu w wymiarze indywidualnym.

Dynamicznie zmieniający się świat powoduje, że w celu przystosowania się do nowych warunków życiowych, do podejmowania zróżnicowanych decyzji i doświadczania ich skutków, pomoc ze strony innych ludzi wydaje się potrzebna i uzasadniona. Niestałość wszechogarniającej rzeczywistości, w połączeniu ze zróżnicowaniem ofert edukacyjnych, niestabilnością zatrudnienia i wielością obowiązków pozazawodowych, mogą powodować zagubienie i trudności w określeniu własnej ścieżki prowadzącej do sukcesu.

W związku z powyższym pojawiają się następujące pytania: czym jest sukces i co oznacza bycie człowiekiem sukcesu? Czym jest wsparcie społeczne? Jakiego rodzaju wsparcia ze strony innych potrzebujemy, aby osiągnąć sukces? Celem publikacji jest odpowiedź na te pytania przy uwzględnieniu kontekstu wejścia młodych ludzi na rynek pracy.

Sukces i jego osiąganie

Wielość ujęć terminu *sukces* wynika ze zróżnicowanych wizji ich autorów w języku potocznym, w literaturze popularnej i naukowej[1]. Barbara Jedlewska

[1] B. Jedlewska, *Edukacja do sukcesu. Obszary problemów i zaniedbań, pilne wyzwania,* [w:] *Rynek i kultura neoliberalna a edukacja*, red. A. Kargulowa, S.M. Kwiatkowski,

wskazuje jednak na wspólne elementy, w których wyłaniają się pola semantyczne, pozwalające na wyodrębnienie dwóch modeli sukcesu:

1. „sukces rozumiany jako «osiągnięcie», «efekt zamierzonego celu», «pozytywne zakończenie jakiegoś zdarzenia», «pozytywny wynik». Postrzega się go w kategoriach rezultatu postępowania, szczytu osiągnięć, ostatecznego uwieńczenia wysiłków podjętych zamierzeń, a mierzy najczęściej zewnętrznymi kryteriami formalnymi i materialnymi. Pokonać innych, być od nich lepszym, szybszym, mądrzejszym, czyli wygrywać wielki wyścig, to sukces. To rozumienie sukcesu jest niebezpieczne […], gdyż nieświadomie i nieumiejętnie realizowany może przybrać toksyczną postać”[2];
2. „sukces jako podróż «w kierunku jasno określonego celu»[3]. Polega na maksymalnym wykorzystaniu swoich możliwości, by zaspokoić własne, w pełni uświadomione pragnienia z zachowaniem uniwersalnego kodeksu moralnego. Tak pojęty nie może być zawężony do jednorazowego wyniku. Jest p r o c e s e m i p o s t a w ą. Sukces nie jest elementem życia, ale p e ł n i ą ż y c i a. To nie tyle stan zadowolenia, uczucie radości towarzyszące naszym osiągnięciom, ile sztuka zadowalania się, radowania. Chodzi o permanentny charakter tego procesu, o umiejętność radowania się dążeniem do celu, a nie tylko samym wynikiem. Tak długo, jak się zbliżamy do upragnionego celu jesteśmy ludźmi sukcesu. Sukces jest sztuką zadowolenia z życia tu i teraz, a nie kiedyś, w przyszłości […]. Myślenie takimi kategoriami umożliwia osiągnięcie z d r o w e g o sukcesu określanego w literaturze mianem r a d o s n e g o czy s ł o d k i e g o”[4].

Jedlewska sygnalizuje, iż współcześnie dominuje pierwszy sposób rozumienia sukcesu:

> Kultura konsumpcyjna lansuje model nacechowany materialistycznym profilem i efekciarskim blichtrem. Szybka kariera, wielka sława, pieniądze i bogactwo mierzalne zewnętrzną etykietą – to cel i sens życia większości uczestników największych chyba igrzysk naszych czasów – maratonu zwanego wyścigiem szczurów[5].

Rozumienie sukcesu jako uwieńczenia wysiłku nastawionego na wynik, związanego z pokonaniem innych, może rodzić zadowolenie, lecz efekt ten

T. Szkudlarek, Kraków 2005, s. 131.

[2] Tamże, s. 132.

[3] J. Belitz, *Sukces pełnią życia*, Katowice 1999, s. 29.

[4] B. Jedlewska, dz. cyt., s. 132.

[5] Tamże, s. 132–133.

będzie charakteryzował się krótkotrwałością. W konsekwencji przyczyniać się może do nieustannego zwiększania wymagań wobec samego siebie i frustracji wynikającej z niekorzystnego wyniku porównywania siebie i innych. Utożsamianie sukcesu z drogą dążenia do celu pozwala czuć się człowiekiem sukcesu na każdym etapie działań i wyklucza nastawienie rywalizacyjne. Dlatego sukces w tym ujęciu daje podstawy do tego, by współdziałać z innymi w drodze do celu.

W ujęciu Felicjana Byloka[6] sukces życiowy posiada ścisły związek z systemem wartości w wymiarze jednostkowym oraz ogólnospołecznym, co pozwala wyróżnić jego dwa wymiary:

1. subiektywny – „człowiek podejmuje określone działanie mające na celu osiągnięcie indywidualnego sukcesu, po jego zrealizowaniu odczuwa zadowolenie i jest dumny z samego siebie, niezależnie, czy taki sukces jest dostrzegany przez środowisko, w którym żyje”[7];
2. obiektywny – „możliwość porównania osiągniętego sukcesu z sukcesami osiągniętymi przez inne osoby z jego otoczenia społecznego, co wiąże się z uzyskaniem najczęściej pożądanego prestiżu społecznego, tzn. środowisko społeczne człowieka dostrzega jego osiągnięcia, niezależnie od indywidualnej przestrzeni tego dostrzegania”[8].

Subiektywny wymiar sukcesu wiąże się ściśle z samooceną osoby, która do niego dążyła, wymiar obiektywny natomiast dotyczy oceny osiągnięć człowieka z perspektywy innych ludzi. W subiektywnym doświadczaniu sukcesu istotne wydaje się jednostkowe określenie własnego położenia życiowego, czyli odpowiedź na pytanie: jak mi się powodzi?, Vera F. Birkenbihl[9] wskazała obszary, które warunkują pozytywną lub negatywną ocenę. Zalicza do nich:

1. zdrowie i sprawność fizyczną,
2. aktualny nastrój,
3. aktualną sytuację finansową,
4. rodzinę i krąg przyjaciół, partnerstwo,
5. możliwość robienia interesujących rzeczy,
6. sukcesy odniesione w ostatnim czasie.

Życie człowieka można podzielić również na obszary, które wiążą się z podejmowaniem aktywności warunkującej poczucie sukcesu: praca, dom i *ja* (rozwój,

[6] F. Bylok, *Wzór sukcesu w społeczeństwie polskim w okresie transformacji społeczno-ustrojowej*, „Annales” 2005, t. 8, nr 1, s. 88, http://www.annalesonline.uni.lodz.pl/archiwum/2005/2005_01_bylok_87_96.pdf [dostęp: 18.12.2014].

[7] Tamże.

[8] Tamże.

[9] V.F. Birkenbihl, *Komunikacja międzyludzka. Trening sukcesu*, Wrocław 1999, s. 9.

czas wolny). Miłosz Brzeziński[10], posługując się określeniem „ogrodów" do wskazanych obszarów aktywności człowieka, zwraca uwagę, że koncentracja na jednym z nich powoduje zaniedbania w pozostałych. Istnieje więc potrzeba osobistego oszacowania, ile czasu w ciągu tygodnia poświęcamy na każdy z obszarów. Czy nie potrzebujemy pomocy? Przy próbach koncentracji na wszystkich obszarach, bez pomocy ze strony innych, może pojawić się zmęczenie fizyczne, przemęczenie i poczucie stagnacji, które będą miały wpływ na zadowolenie z własnego życia i samego siebie.

Rozważania dotyczące subiektywnego doświadczania sukcesu warto rozszerzyć o cechy, które sprzyjają jego osiąganiu. „Ten, kto odnosi sukces zawodowy, wyróżnia się pewnym zestawem cech, które ów sukces pomagają mu zdobyć"[11]. Ewa Grzeszczyk prezentuje zbiór cech, które stworzyła w oparciu o wywiady z młodymi ludźmi. Wzór człowieka sukcesu przedstawia się w sposób następujący:

1. wygląd profesjonalisty – wygląd osoby zadbanej bez względu na porę dnia,
2. optymistyczne nastawienie do życia – wiara w powodzenie,
3. chęć robienia kariery – motywacja i determinacja do odniesienia sukcesu zawodowego,
4. praktyczne wykształcenie – edukacja dostosowana do potrzeb rynku,
5. poczucie własnej wartości, przebojowość – znajomość własnej ceny, świadomość, czego się chce i orientacja w rynku pracy,
6. umiejętność radzenia sobie – uczenie się w sytuacjach nowych,
7. upodobanie do wyzwań – nowe zadania jako szansa sprawdzenia się,
8. umiejętność organizacji czasu – czas pracy ujmowany zadaniowo zwiększa efektywność,
9. identyfikacja z firmą – do pewnego stopnia z każdą firmą, w której się pracuje,
10. docenianie finansowego wymiaru sukcesu – pieniądze jako środek do osiągnięcia standardu życiowego,
11. akceptacja życia w procesie zmian – zmiany traktowane jako czynnik sprzyjający rozwojowi[12].

Prezentując wnioski z przeprowadzonych badań, autorka zwraca uwagę:

> Młodzi Polacy, których opisuję […] niewiele czasu spędzają poza pracą. Dlatego też praca zawodowa staje się często głównym punktem odniesienia, w stosunku do którego ludzie poświęcający się karierze opisują i oceniają samych siebie […]. Rozdzielenie sfery pracy od sfery życia prywatnego jest często nieosiągalne.

[10] M. Brzeziński, *Życiologia, czyli o mądrym zarządzaniu czasem*, Warszawa 2011, s. 11.
[11] E. Grzeszczyk, *Sukces. Amerykańskie wzory – polskie realia*, Warszawa 2003, s. 211.
[12] Tamże, s. 212–222.

> Wiąże się to nie tylko z tym, że ludzie aktywnie zajmujący się karierą zawodową mają niewiele czasu wolnego. Sfery pracy i prywatności wzajemnie się przenikają, często trudno stwierdzić, gdzie kończy się jedno, a zaczyna drugie[13].

W obliczu występowania tego rodzaju tendencji szczególnego znaczenia dla zachowania zdrowia pracowników w Polsce powinna nabrać koncepcja Work Life Balance (WLB).

> Ważnym elementem tych programów stały się elastyczne rozwiązania w sferze zatrudnienia i organizacji czasu pracy. Programy realizowane pod hasłem WLB mają na celu ukształtowanie czasu pracy, w którym każdy pracownik – niezależnie od wieku, płci i rasy – może jak najlepiej połączyć pracę z innymi swoimi obowiązkami i aspiracjami[14].

Wszelkie próby oddzielenia życia zawodowego od prywatnego nabierają obecnie znaczenia w związku z narastającym problemem pracoholizmu czy wypalenia zawodowego. Rozwiązania w ramach programów stwarzają większą możliwość rozdzielenia aktywności w obszarze zawodowym, rozwojowym i rodzinnym, co stanowić może podstawę do zachowania równowagi życiowej. Koncentracja głównie na aktywności zawodowej może powodować utrudnienia w realizacji działań posiadających ścisły związek z innymi wartościami, które warunkować mogą poczucie sukcesu życiowego. Z wyników badań przeprowadzonych w 2013 roku przez CBOS, we współpracy z Akademią Leona Koźmińskiego, wynika, że sukces najczęściej kojarzony jest przez Polaków z dobrą rodziną (29%), łącznie z pracą, warunkami materialnymi i rodziną (18%) lub z dobrym zdrowiem (10%)[15]. Koncepcja WLB stwarza więc możliwość angażowania się we wszystkie obszary działalności człowieka, czyli dom, pracę i samego siebie.

Ocena własnego sukcesu życiowego może być warunkowana zróżnicowanymi czynnikami. W obszarze zawodowym uwzględnić możemy pozycję w strukturze zatrudnienia, możliwość uzyskania awansu oraz sytuację finansową. Osobisty wymiar sukcesu będzie posiadał ścisły związek z: sytuacją rodzinną (czy wyróżnia się stabilnością, czy jej brakiem), bliskimi relacjami z innymi ludźmi (grono przyjaciół), zdrowiem (kondycją) oraz możliwością rozwoju własnego.

Porównując modele sukcesu w ujęciu Jedlewskiej, można zwrócić uwagę na fakt, iż sukces, traktowany jako efekt, posiada znaczne ograniczenia czasowe. Możemy go doświadczać tylko w sytuacji, gdy uda się nam uzyskać to, na czym nam zależało, do czego dążyliśmy przez długi czas. Sukces, jako zmierzanie do celu, stwarza możliwość doświadczania go w trakcie działań służących jego osiąganiu, gdyż ważne jest samo dążenie do realizacji celu, a nie uzyskany wynik.

[13] Tamże, s. 228–229.

[14] *Równowaga praca – życie w aspekcie polskiego rynku pracy. Raport z badań,* red. C. Sadowska-Snarska, Białystok 2005, s. 36.

[15] J. Orleańska, *Sukces życiowy i jego determinanty*, CBOS, s. 2, https://www.kozminski.edu.pl/fileadmin/wspolne_elementy/Dokumenty/Raporty_ALK-CBOS/K089_13_sukces_zyciowy.pdf [dostęp: 18.12.2014].

Przybliżanie się do celu pozwala doświadczać sukcesu, staje się więc procesem, a nie jednorazowym wydarzeniem. Po przyjęciu tego sposobu rozumienia sukcesu jego doświadczanie mogłoby stać się w większym stopniu powszechne.

Istotnym wyróżnikiem subiektywnego wymiaru sukcesu jest ukierunkowanie na działania, aby go osiągnąć, co ściśle wiąże się z poczuciem dumy i zadowoleniem osoby, która tego dokonała. Wymiar obiektywny łączy się z oceną człowieka w porównaniu z innymi ludźmi, na podstawie osiągnięć będących podstawą do uzyskania prestiżu społecznego. Oba ujęcia posiadają ścisły związek z pojmowaniem sukcesu jako określonego, zakończonego pozytywnie wyniku. Powszechność występowania tego sposobu rozumienia uwidoczniona jest również w cechach człowieka sukcesu, którego charakteryzuje chęć robienia kariery, upodobanie do wyzwań, poczucie własnej wartości i przebojowość.

Sukces, ujmowany jako wynik, w połączeniu z rywalizacją wyklucza możliwość współdziałania i współpracy z innymi. W związku z tym istnieje potrzeba, aby traktować go jak drogę do realizacji celu, a nie wynik. Będąc człowiekiem sukcesu, w drodze do jego osiągania możemy uwzględnić wsparcie ze strony innych ludzi.

Wsparcie społeczne i jego rodzaje

Przyjmując założenie, że dla osiągnięcia sukcesu potrzebujemy wsparcia ze strony innych, należy dookreślić, jakiego rodzaju wsparcie może być potrzebne. Opierając się na klasyfikacji Heleny Sęk, można wyróżnić:

1. wsparcie strukturalne – „obiektywnie istniejące i dostępne sieci społeczne, które wyróżniają się od innych sieci tym, że poprzez fakt istnienia więzi, kontaktów społecznych, przynależności, pełnią funkcję pomocną wobec osób znajdujących się w trudnej sytuacji”[16]. We wskazanym ujęciu sieci społeczne traktowane są jako źródła wsparcia, do których zalicza się źródła naturalne – rodzinę, przyjaciół, grupy towarzyskie oraz sformalizowane – stowarzyszenia i instytucje[17],
2. wsparcie funkcjonalne – „rodzaj interakcji społecznej, w trakcie której dochodzi do przekazywania lub wzajemnej wymiany emocji, informacji, instrumentów działania i dóbr rzeczowych,

[16] H. Sęk, *Wsparcie społeczne jako kategoria zasobów i wieloznaczne funkcje wsparcia,* [w:] *Zasoby osobiste i społeczne sprzyjające zdrowiu jednostki*, red. Z. Juszczyński, N. Ogińska-Bulik, Łódź 2003, s. 21.

[17] Tamże.

podejmowanej przez jednego lub obu uczestników w sytuacji trudnej; celem tej wymiany jest podtrzymanie i zmniejszenie stresu, opanowanie kryzysu przez towarzyszenie, tworzenie poczucia przynależności, bezpieczeństwa i nadziei oraz zbliżanie do rozwiązania problemu i przezwyciężenia trudności"[18]. Uwzględniając treść wymiany społecznej wyróżnia się:

a) wsparcie emocjonalne – wyrażanie emocji o charakterze podtrzymującym, uspokajającym, zawierających troskę i pozytywny stosunek do osoby wspieranej,
b) wsparcie poznawcze (informacyjne) – w wyniku wymiany informacji następuje zrozumienie własnej sytuacji i problemu, osoba wspierana dowiaduje się o skuteczności podejmowanych działań,
c) wsparcie instrumentalne – przekaz dotyczący uściślonych sposobów postępowania, kształtowanie zachowań zaradczych,
d) wsparcie rzeczowe (materialne) – podejmowanie konkretnych działań w zakresie pomocy w wymiarze materialnym, rzeczowym i finansowym,
e) wsparcie duchowe – pomoc w sytuacjach terminalnych, charakteryzujących się cierpieniem duchowym i kryzysem egzystencjalnym[19].

Człowiek potrzebuje w wielorakich sytuacjach życiowych różnego rodzaju wsparcia. Warto zasygnalizować, iż w ostatnich latach rozszerzają się oczekiwania dotyczące pomocy doradczej ze strony osób jej poszukujących. Doradztwo staje się ukierunkowane na wszystkie dziedziny życia i stanowi pomoc w kreowaniu życia jednostek[20]. Jednocześnie warto zauważyć, że:

> Przeciętny obywatel, stykając się z nadmierną ilością różnorodnych problemów, nie radzi sobie w podstawowych sprawach, zaniedbuje życie rodzinne i osobiste, szuka więc pomocy. Stąd dzisiaj takie bogactwo porad udzielanych nie tylko przez instytucje do tego powołane (urzędy, poradnie, fundacje, stowarzyszenia), ale także media, publikacje książkowe (np. poradniki) i różnego rodzaju usługi, także spod dziwnych szamańskich znaków typu: wróżka[21].

W sytuacjach nowych, trudnych, związanych z licznymi negatywnymi emocjami w pierwszej kolejności poszukiwać będziemy wsparcia, które zaliczyć można do wsparcia strukturalnego. Dominować będą naturalne źródła, czyli

[18] Tamże, s. 22.
[19] Tamże, s. 23–24.
[20] A. Szozda, *Doradca wobec wyzwań współczesności*, [w:] *Być doradcą. Doświadczenia i refleksje*, red. E. Siarkiewicz, B. Wojtasik, Wrocław 2008, s. 139.
[21] Tamże, s. 138.

poszukiwanie pomocy i kontaktu z osobami nam bliskimi. Opierając się na sieciach społecznych w najbliższym otoczeniu, unikamy stygmatyzacji, która może pojawić się w sytuacji korzystania ze sformalizowanych źródeł wsparcia. Korzystanie z pomocy osób z najbliższego otoczenia w pierwszej kolejności jest zjawiskiem występującym dość powszechnie.

Wsparcie o charakterze funkcjonalnym posiada wymiar interpersonalny i zawiera w sobie zróżnicowane oddziaływania, które mają służyć przezwyciężeniu trudności i rozwiązaniu problemów. W tym wymiarze wsparcia występuje uczenie się zachowań zaradczych, które mogą w przyszłości okazać się skuteczne w przezwyciężaniu trudności. Poszukując wsparcia dla sukcesu, powinniśmy kierować się przede wszystkim kwestią potrzeb, które wynikają z naszej sytuacji osobistej i własnych preferencji w tym zakresie.

Wsparcie dla sukcesu

Do wsparcia pomocnego w odnoszeniu sukcesu zaliczyć można głównie wsparcie funkcjonalne, poznawcze. W sytuacjach trudnych przy podejmowaniu decyzji dotyczących rozwiązania problemu istnieje potrzeba zrozumienia własnej sytuacji i podjęcia konkretnych działań. Przy uwzględnieniu zróżnicowanych dróg do sukcesu, pomoc w ustaleniu odpowiedniego kierunku podejmowanej działalności może okazać się wskazana lub wręcz niezbędna.

Osiągnięcie sukcesu z perspektywy ludzi młodych wydaje się coraz trudniejsze ze względu na wzrost wymagań wobec absolwentów uczelni wyższych. Na chwilę obecną nabierają znaczenia: umiejętności zarządzania własną wiedzą i rozwojem, świadomość swoich mocnych i słabych stron, umiejętności zawodowe, kompetencje językowe, kompetencje wielokulturowe, personalne i społeczne, a także umiejętność poszukiwania, selekcjonowania oraz wykorzystywania wiedzy w praktyce. Absolwent w XXI wieku powinien być również kreatywny, twórczo rozwiązujący problemy i zadania, świadomy mechanizmów rynkowych, przedsiębiorczy, współpracujący w zespole i asertywny. Aby spełnienie takich wymagań stało się możliwe, proces kształcenia w szkole wyższej powinien umożliwiać osiągnięcie wyżej wymienionych efektów, gdyż będą one warunkować sukces osób wkraczających na rynek pracy. W dalszej perspektywie uczelnie wyższe, we współpracy z pracodawcami, powinny stworzyć możliwość całożyciowego uczenia się i permanentnego podnoszenia kwalifikacji.

Uwzględniając wsparcie przygotowujące do obecności na rynku pracy, warto zwrócić szczególną uwagę na działania akademickich biur karier, w których student bądź absolwent może określić swój potencjał, ukierunkować

swoje działania edukacyjne oraz nawiązać współpracę w celu podjęcia zatrudnienia. Prowadzenie badań dotyczących oczekiwań pracodawców w zakresie umiejętności absolwentów pozwala na dostosowanie oferty edukacyjnej biura do potrzeb rynku pracy. Indywidualny kontakt z doradcą zawodowym stwarza natomiast możliwość planowania działań związanych z rozwojem kariery poprzez analizę własnych kompetencji. Działania w tym zakresie stanowią wsparcie dla osób kończących edukację i warunkują odnalezienie się na rynku pracy.

Wśród stosunkowo młodych osób pojawia się nowe zjawisko określane jako *gap year*, czyli „przerwa – niekoniecznie roczna – przed studiami, po ich zakończeniu lub w okresie pracy zawodowej przeznaczona na rozwój, ułożenie priorytetów w życiu lub po prostu *naładowanie baterii*"[22]. Zjawisko to, pochodzące z Wielkiej Brytanii, pojawiło się w Polsce w związku z lepszą sytuacją finansową młodych ludzi. Zdaniem Leszka Mellibrudy „taka dłuższa odskocznia od rutyny ma zbawienne znaczenie […]. To szansa na zmianę zawodową, ale także społeczną i umysłową"[23]. Zwraca on również uwagę, że:

> *Gap year* to nowa oferta poszukiwania siebie, ale zagrożona wieloma schematami myślowymi. Nie trzeba wyjeżdżać, żeby odnaleźć więcej wolności czy kreatywności […]. Planowanie wolnego czasu, jeśli ma być skutecznie wykorzystany, wymaga wyraźnego określenia celów, którym ma służyć[24].

Pojawienie się tego zjawiska może świadczyć o zagubieniu i potrzebie poszukiwania nowych priorytetów związanych z osiąganiem sukcesu. Warto zastanowić się, czy na tym etapie człowiek powinien oddać się samodzielnemu dochodzeniu do ustalenia celów życiowych czy potrzebuje w tym względzie wsparcia ze strony innych ludzi. Ze względu na niedługi czas występowania zjawiska odpowiedź wymaga przeprowadzenia badań w tym zakresie.

W obszarze zawodowym w wielu kwestiach potrzebujemy wsparcia ze strony współpracowników. Przy stawianiu pierwszych kroków w pracy szczególnego znaczenia nabierają informacje zwrotne o charakterze oceniającym, dotyczące podejmowanych przez nas działań i zachowań. Tego rodzaju informacje mogą nam służyć pomocą w rozwoju zawodowym zarówno poprzez samodzielne uczenie się, jak i nabywanie kompetencji pracowniczych w ramach edukacji formalnej. W sposób szczególny możemy potrzebować wsparcia emocjonalnego w sytuacjach nowych i trudnych, zwłaszcza tego, by osoba wykonująca tę samą profesję nas wysłuchała i przedstawiła własne sposoby radzenia sobie z podobnymi okolicznościami w przeszłości. W zwiększonym zakresie wsparcie współpracowników może być potrzebne w sytuacji

[22] A. Sobczak, *Gap year – przerwa w życiorysie*, „Logo" 2014, nr 9, s. 30.
[23] Tamże, s. 32.
[24] Tamże, s. 32–34.

przeciążenia obowiązkami zawodowymi, wystąpi wtedy potrzeba przejęcia części zadań przez osobę z zespołu.

Biorąc pod uwagę wsparcie o charakterze strukturalnym, uwzględnić można naturalne źródła wsparcia w sytuacjach trudnych. W kontekście dążenia do sukcesu łączenie różnego rodzaju działań związanych z pracą zawodową, rozwojem i obowiązkami domowymi wymaga wsparcia ze strony najbliższych. Chodzi tu przede wszystkim o taki podział obowiązków w rodzinie, by stworzyć warunki do osobistego rozwoju lub możliwości wykorzystania czasu wolnego przez wszystkich jej członków.

Wsparcie dla sukcesu może więc posiadać bardzo zróżnicowany wymiar. W przypadku absolwentów uczelni wyższych będzie ono związane z przygotowaniem do wejścia na rynek pracy poprzez kształtowanie wymaganych kompetencji warunkujących osiągnięcie sukcesu w działalności zawodowej. W wymiarze indywidualnym absolwent powinien doświadczać wsparcia w zakresie kierowania własnym rozwojem na bazie istniejącego w nim potencjału.

Wsparcie w zakresie ukierunkowania działań edukacyjnych jest potrzebne również w dalszym życiu, już w ramach działalności zawodowej. Znaczne zróżnicowanie ofert edukacyjnych i ich dostępność stwarza możliwość zagubienia się w możliwości wyboru tych, które są dla nas niezbędne. Chodzi tu o wsparcie w wyborze działań edukacyjnych w procesie całożyciowego uczenia się. Taka pomoc może być udzielana przez przełożonego lub doradcę zawodowego w instytucji zatrudniającej.

Kolejny obszar dotyczy wsparcia w zespole współpracowników, które będzie miało charakter oceniający (informacje zwrotne), emocjonalny (sytuacje trudne) i zadaniowy (w sytuacji przeciążenia). Jego uzyskanie uwarunkuje nastawienie na współpracę w zespole pracowników i umiejętności jego udzielania.

Wsparcie dla sukcesu wiąże się również ściśle z udzielaniem pomocy ze strony najbliższych w dzieleniu się obowiązkami, tak aby zachować możliwość podejmowania aktywności w trzech obszarach: dom, praca i *ja*.

Wnioski

Współcześni ludzie dążą do osiągnięcia sukcesu w różnych obszarach. Wśród osób młodych występuje tendencja do koncentracji na aspekcie zawodowym, co może wpływać na zaniedbania w pozostałych obszarach aktywności – życiu osobistym, relacjach rodzinnych, czy relacjach z bliskimi. Występowanie takiej tendencji przyczyni się przypuszczalnie do utrudnień w realizacji

pozazawodowych uwarunkowań sukcesu, dotyczących rodziny i zdrowia, zyskujących – w świetle najnowszych badań – na znaczeniu. Uwzględniając koncentrację na zawodowym wymiarze sukcesu wśród młodych ludzi, szczególnego znaczenia nabiera zjawisko *gap year*. Konfrontując występujące w nim tendencje z cechami człowieka sukcesu, można wysunąć przypuszczenie, że przerwa w zatrudnieniu bywa konsekwencją silnej motywacji do zrobienia kariery i panującej w miejscu zatrudnienia atmosfery rywalizacji. Determinacja w osiąganiu sukcesu, w połączeniu z trudnością w rozdzieleniu życia prywatnego i zawodowego oraz identyfikacją z firmą, po pewnym czasie przyczyni się przypuszczalnie do chęci ucieczki w celu zdystansowania się i ponownego ustalenia priorytetów. Zjawisko to może być więc traktowane jako konsekwencja powszechności występowania sukcesu nastawionego na wynik.

W czasie kształcenia na poziomie wyższym istnieje potrzeba przygotowania absolwentów do traktowania sukcesu jako drogi dążenia do celu. Spojrzenie na to zjawisko jak na proces pozwoli częściej doświadczać go w swoich działaniach i współpracować z innymi w jego realizowaniu. Aby współpraca stała się możliwa, potrzeba również przygotowania absolwentów do udzielania wsparcia innym, gdyż umiejętność ta stanowi podstawę do nawiązania bliskiej współpracy wśród zespołu pracowników.

Życie człowieka zawiera w sobie trzy obszary aktywności, takie jak: praca, dom i *ja*. Są one realizowane zgodnie z naszym systemem wartości. Koncentrując się na jednym wymiarze, możemy zaniedbać pozostałe. W zachowaniu aktywności we wszystkich obszarach pomocna staje się koncepcja Work Life Balance, w której zwraca się uwagę na potrzebę zachowania równowagi pomiędzy pracą a życiem osobistym. Dzięki tej koncepcji pracodawcy wychodzą naprzeciw różnym elastycznym formom zatrudnienia, pozwalającym na łączenie pracy z innymi obowiązkami i aspiracjami. Równowaga w zakresie zaangażowania i czasu poświęcanego na pracę, rodzinę, przyjaciół, zainteresowania i rozwój własny będzie mieć znaczenie w subiektywnym doświadczaniu sukcesu.

Współpraca z innymi ludźmi w dochodzeniu do sukcesu jest nam potrzebna również z innych powodów – pomaga ukierunkować własne działania, stwarza możliwość uczenia się od innych, daje możliwość rozwoju osobistego oraz pozwala realizować się w różnych obszarach. Doświadczając wsparcia ze strony innych, łatwiej dojść do określonych celów i dzięki temu osiągać sukces. Jednocześnie warto zasygnalizować, iż nie trzeba brać pod uwagę wsparcia ze strony profesjonalistów, gdyż wsparcie dla sukcesu dotyczy w większym stopniu współpracowników i osób nam najbliższych.

Bibliografia

Belitz J., *Sukces pełnią życia*, Kos, Katowice 1999.
Birkenbihl V.F., *Komunikacja międzyludzka. Trening sukcesu,* Astrum, Wrocław 1999.
Brzeziński M., *Życiologia, czyli o mądrym zarządzaniu czasem,* Zwierciadło, Warszawa 2011.
Bylok F., *Wzór sukcesu w społeczeństwie polskim w okresie transformacji społeczno-ustrojowej*, „Annales" 2005, t. 8, nr 1, s. 87–96, http://www.annalesonline.uni.lodz.pl/archiwum/2005/2005_01_bylok_87_96.pdf [dostęp: 18.12.2014].
Grzeszczyk E., *Sukces. Amerykańskie wzory – polskie realia*, IFiS PAN, Warszawa 2003.
Jedlewska B., *Edukacja do sukcesu. Obszary problemów i zaniedbań, pilne wyzwania*, [w:] *Rynek i kultura neoliberalna a edukacja*, red. A. Kargulowa, S. M. Kwiatkowski, T. Szkudlarek, Impuls, Kraków 2005.
Orleańska J., *Sukces życiowy i jego determinanty*, CBOS, https://www.kozminski.edu.pl/fileadmin/wspolne_elementy/Dokumenty/Raporty_ALK-CBOS/K089_13_sukces_zyciowy.pdf [dostęp: 18.12.2014].
Równowaga praca-życie w aspekcie polskiego rynku pracy. Raport z badań, red. C. Sadowska-Snarska, Wyższa Szkoła Ekonomiczna, Białystok 2005.
Sęk H., *Wsparcie społeczne jako kategoria zasobów i wieloznaczne funkcje wsparcia*, [w:] *Zasoby osobiste i społeczne sprzyjające zdrowiu jednostki*, red. Z. Juszczyński, N. Ogińska-Bulik, Wydaw. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2003.
Sobczak A., *Gap year – przerwa w życiorysie*, „Logo" 2014, nr 9, s. 30–37.
Szozda A., *Doradca wobec wyzwań współczesności,* [w:] *Być doradcą. Doświadczenia i refleksje,* red. E. Siarkiewicz, B. Wojtasik, Wydaw. Naukowe DSW, Wrocław 2008.

Success for the individual and as a result of cooperation with others, that is about the need for social support

Abstract: Human functioning in the modern world has a variety of opportunities for achievement a success. Taking different forms of activity, due to the desired result, it can subjectively achieve success. In their efforts a man may need support from others to succeed. The first part of the article shows the different ways of defining success and the characteristics of a successful man. The following section focuses on the types of social support. The third part presents the areas where support is necessary for success.

Keywords: a man of success, consulting, gap year, social support, success, the concept of Work Life Balance

Słowa kluczowe: człowiek sukcesu, doradztwo, gap year, koncepcja Work Life Balance, sukces, wsparcie społeczne