

# RECENZJE

RUCH PEDAGOGICZNY 1/2012

**Urszula Gruca-Miąsik: *Moral Dimension of Functioning of Foster Families viewed from the Systematic Perspective (2001–2011)*.**

**Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego,  
Rzeszów 2012, s.182**

Założonym celem omawianych przeze mnie poniżej zagadnień – książki, która ukazała się drukiem na początku bieżącego roku kalendarzowego – było przede wszystkim ustosunkowanie się autorki do oceny moralnego wymiaru funkcjonowania rodzin zastępczych w Polsce<sup>1</sup>, w świetle przeprowadzonych przez siebie badań panelowych. Można śmiało powiedzieć, iż książka stara się sprostać wszelkim towarzyszącym, zresztą od lat, zarzutom, iż badania poświęcone tej jakże *humanitarnej/humanistycznej* problematyce są bardzo skąpe/rzadkie i zbyt często nie oddają rzeczywistości i wielostronnych uwarunkowań położenia społecznego tego typu rodzin, jak również szerokiej gamy wiarygodnych uwarunkowań ludzkich motywacji. Prób wyjścia z sygnalizowanej powyżej *izolacji* wąskiej grupy reprezentatywnych autorów – polskiej literatury przedmiotu – dokonano w książce głównie na płaszczyźnie badawczej. Tak więc Czytelnik uzyska ważne spojrzenie na rodzime formy opieki i kompensacji nad dziećmi osamotnionymi (najczęściej osieroconymi), przebywającymi w rodzinach zastępczych<sup>2</sup>, które stanowią specyficzne, unikalne i szczególnie zróżnicowane środowisko zabezpieczająco-wychowawcze. Książka prezentuje problematykę wsparcia społecznego, głównie w aspekcie pedagogiczno-opiekuńczym, na podstawie literatury przedmiotu oraz własnych wyników badań/eksplikacji empirycznych, prowadzonych w odstępie dziesięciu lat, tj. w roku 2001 roku oraz 2011.

Na podstawie badań sondażowych powtarzanych po upływie jednej dekady – po prezentacji wielu eksplikacji oraz stawianych diagnoz autorka przechodzi do kolejnego tła dokonywanego zapisu/opisu, jaki stanowi właśnie *rehabilitacja społeczna*. Pojawiają się w tym obszarze – a przynajmniej zasygnalizowane zostały w książce – różne koncepcje potencjalnie możliwych oddziaływań rehabilitacyjnych. Wyszczególnić możemy możliwość stosowania zarówno społeczno-opie-

kuńczego modelu rehabilitacji, jak i psycho-terapeutycznego trybu postępowania bądź też *stricte* socjalizacyjnego modelu, który kładzie zasadniczy nacisk na modelowanie (inicjowanie) zachowań pożądanych (oczekiwanych) poprzez realizację podejmowanych prób wsparcia ze strony opiekunów i wielu rzeczników organizowanej pomocy społecznej. Warto wspomnieć, iż pojawiające się w wielu fragmentach pracy cele pomocy społecznej, tak jak i jej organizacje są rozpatrywane przede wszystkim na poziomie (szczeblu) *mikrostrukturalnym*, ale również nawiązuje się do rozstrzygnięć oczekujących na określone decyzje podejmowane na poziomie *makrostrukturalnym*, które często są ściśle związane z realizowaną w naszym państwie polityką społeczną. Dostrzec można wyraźną tożsamość oceny Urszuli Grucy-Miąsik – dotyczącą obligatoryjnych funkcji niesionej pomocy w procesie intencjonalnie organizowanego wsparcia społecznego – z koncepcją R. M. Titmussa (1987). Osadzona jest ona na realizacji trzech podstawowych zadań: *kompensacyjnych* (dotyczących niwelowania braków, luk, niedostatków i ograniczeń poszczególnych jednostek i szerszych grup społecznych w dostępie do zasobów, ich sprawności fizycznej, psychicznej, intelektualnej lub też zdolności możliwości funkcjonalnych); *protekcyjnych* (polegających na ochronie praw i interesów jednostek upośledzonych, najsłabszych); oraz *promocyjnych* (związanych z rehabilitacją społeczną umożliwiającą/ulatwiającą poprawę zastanej sytuacji i stopnia sprawności/zaradności oraz zdolności funkcjonalnych), (zob. Kazimierzczak, 2000, s. 147). Autorka jest równocześnie świadoma – tak odczytuję szereg przytoczonych interpretacji potencjalnie możliwej formalnej i nieformalnej niesionej pomocy – istniejących wielu rozbieżności między modelowymi właściwościami *opiekuńczości* i *pomocniczości* instytucjonalnie projektowanymi lub też pobieżnie zarysowanymi na podstawie indywidualnych sposobów organizowania pomocnej sieci wsparcia dzieci i młodzieży w rodzinach zastępczych, które zawarte są w literaturze przedmiotu, a ich funkcjonalnością/dysfunkcjonalnością w stosunku do założonych teoretycznie celów.

Książka – którą poddaję ocenie – nie ma ambicji, aby w całościowy i wyczerpujący sposób zaprezentować wszystkie materiały eksplikacyjne w postaci syntezy ogółu badań prowadzonych w Polsce na przestrzeni blisko ćwierćwiecza w okresie ewaluującego ładu politycznego i społecznego. Analizy przeprowadzone z perspektywy filozofii chrześcijańskiej i personalizmu – co godzi się podkreślić – akcentując zarazem reprezentatywne dla polskiej pedagogiki opiekuńczej nawiązanie do moralnej wizji podejmowanych zagadnień stanowiących trwałą i niezłomną podstawę *społecznej nauki Kościoła rzymskokatolickiego*. Powyższym zagadnieniem poświęcono obszerny pierwszy rozdział pracy (s. 12–29).

Moralność – treści wiary religijnej i zasady moralne – są zdaniem autorki określone w większości jednostkowych przypadków przez autorytety *religijne* (por. Pawluczyk, 2000, s. 292–293).

Przedmiotem podstawowych zainteresowań badacza i prowadzonych poszukiwań była przede wszystkim jednostka, dziecko, podlegające opiece zabezpieczająco-kompensacyjnej i wychowaniu, z chwilą jego egzystencji w rodzinie zastępczej, tj. w różnych formach rodzin wspierających lub zastępujących w wypełnianiu jej podstawowych funkcji opiekuńczych, socjalizacyjnych i edukacyjnych. Dlatego w badaniach przyjęto podejście integrujące, systemowe – czy ekosystemowe, interakcyjne oraz dynamiczne, a tym samym także badania podłużne i eksperymentalne nieczęsto – moim zdaniem – stosowane we współczesnej polskiej pedagogice. Zajmując się efektywnością procesu opiekuńczo-wychowawczego, kompensacją braków emocjonalnych, społecznych, edukacyjnych u dzieci w opiece zastępczej, poszukiwania skierowane zostały na kategorię wsparcia uznanej za podstawową i warunkującą rozwiązania i zrozumienie wielu psychospołecznych uchybień prowadzących z reguły do upośledzenia społecznego. Trzeba koniecznie przypomnieć, iż oprócz zaspokajania codziennych potrzeb często zakres sprawowanej opieki rodzice zastępczy muszą poszerzać o zabiegi kompensacyjne i reedukacyjne, które stają się koniecznością ze względu na rodzaj środowiska, z jakiego pochodzą dzieci. Wszelkie uchybienia pojawiające się w sprawowaniu opieki w rodzinach naturalnych, niedostateczna stymulacja rozwojowa prowadzą do niezadowalającego rozwoju zarówno pod względem fizycznym, jak i psychicznym. Wymaga to od opiekunów zastępczych dodatkowej aktywności we wdrażaniu dzieci do oczekiwanych społecznie norm oraz kształtowaniu wśród wychowan-

ków określonych (pożądanych) społecznie zachowań. Na przestrzeni lat odnotowuje się pozytywną tendencję, polegającą na stopniowym wzroście odsetka wychowanków osiągających sukcesy życiowe i zmniejszaniu się zbiorowości wychowanków doznających niepowodzeń. Świadczy to o kompensacyjnej roli, jaką pełnią rodziny zastępcze w stosunku do powierzonych im dzieci. Wskaźniki ogólnokrajowe (np. w zakresie poziomu wykształcenia, aktywności zawodowej, warunków materialno-bytowych itd.) uwiadaczniają jednak wyraźną różnicę w niekorzyść usamodzielnionych wychowanków rodzin zastępczych (Jamrożek, Matyjas, 2006, s. 389).

Opiniowana książka składa się (w ramach przyjętej struktury treści) z *Wprowadzenia*, sześciu rozdziałów, *Konkluzji (Zakończenia)* oraz Aneksów. Każdy rozdział zawiera podrozdziały (od 4–6). Z obowiązku, podaję tytuły rozdziałów w dowolnym tłumaczeniu na język polski:

- Wprowadzenie (s. 7–11);
- Rodzina w naukach Jana Pawła II (s.12–25);
- Rodzina jako system (s.26–49);
- Rodzina zastępcza jako forma kompensacji osamotnienia dziecka (s. 50–71);
- Metodologiczne podstawy (bazy) badań własnych (s. 72–94);
- Analiza wyników badań własnych (s. 95–164);
- Zakończenie (konkluzja) (s. 166–168);
- Bibliografia (s. 169–179);
- Aneksy/dodatki (s. 180–182).

Badanie przeprowadzono (2001) na terenie województwa karpackiego zgodnie z przyjętymi przez badacza kryteriami – w dwóch grupach rodzin – z których każda liczyła (N) po 60 struktur rodzinnych. Eksplikacje były przeprowadzone w miejscu zamieszkania każdej z rodzin. Tak samo postępowano z rodzinami z populacji ogólnej. Badani otrzymywali zestaw przygotowanych przez autorkę technik z odpowiednią instrukcją. Czas wypełniania testów nie był ograniczony, każda z osób wypełniała je indywidualnie bez kontaktu z pozostałymi członkami rodziny. Sposób przeprowadzania badań był jednolity. Badaniu poddano łącznie 423 osoby, w tym 240 osób to rodzice. W rodzinach zastępczych odpowiadało kryteriom 93 dzieci, z czego w rodzinach spokrewnionych było to 58 dzieci (w tym 38 były to dzieci przyjęte na wychowanie), natomiast w rodzinach zastępczych obcych było to 35 dzieci (w tym 31 były to dzieci przyjęte na wychowanie). W rodzinach z grupy porównawczej przebadano 90 dzieci odpowiadających założeniom metodologicznym. Łącznie rodziny z obu grup wypełniły 2658 kwestionariuszy, które zostały poddane analizie.

Typ prowadzonej narracji utożsamiany może być z prowadzeniem badań i analiz o intencji *active research*. Dokonując syntetycznego podsumowania rezultatów badań i dociekań, autorka odnosi je do odpowiednich uwarunkowań wynikających zarówno z kontekstu społecznego, jak również systemowych rozwiązań specyficznych dla polityki społecznej, prowadzonej w Polsce. Bibliografię – na której się opiera w przypisach – przedstawiono w tradycyjnie i klasycznie uporządkowanym układzie na końcu książki. Zawiera ona *References* (s. 169–179), tj. 174 pozycje książkowe krajowej i zagranicznej literatury przedmiotu.

Szczególnie ważne jest to, że książka została wydana w wydawnictwie uczelnianym w języku angielskim. Jestem więc przekonany, że odegra ważną rolę we współpracy międzynarodowej.

Czytelnicy rekrutujących się przede wszystkim z państw Unii Europejskiej, znajdą w niej impulsy do refleksji nad istotą i zasadami kompensacji możliwymi do realizacji we współpracy środowiskowej wielu podmiotów, a także poznają różnice w stosowanych na różnych polach i obszarach krajów UE rozstrzygnięciach i *podjęściach* praktycznych, w których uwzględnione zostały odrębne podłoża teoretyczne. Prawdziwą satysfakcję recenzenta niweczy po trosze, ograniczoność – przynajmniej moich kompetencji. W ocenianej książce zrezygnowano ze specjalistycznych analiz wielu wątków podejmowanych nie tylko przez pedagogikę społeczną (opiekunczą), ale również inne subdyscypliny w rodzinie nauk społecznych. To sprawia, iż analiza wieloletnich przemyśleń autorki, analiza treści bogatej literatury, doświadczenia z własnych badań empirycznych, jak również prezentacja obszernej literatury przedmiotu może być trudna dla Czytelnika reprezentującego zazwyczaj jedną bądź dwie specjalności naukowe i w tej sytuacji ograniczającego się często do przedstawienia ogólnych konkluzji końcowych, w bardzo szczegółowo analizowanej przez autorkę kwestii. Zamyśl prezentacji przeprowadzonych wyników badań i analiz uznaję za słuszny, trafny, potrzebny, a zwłaszcza bardzo interesujący.

Na uwagę zasługuje skrupulatne poszukiwanie wiarygodnych wyników prowadzonych analiz z uwzględnieniem pojawiającego się *miłosierdzia*, które autorka dostrzega w ludzkich działaniach pomocowych. Praca dotyczy instytucjonalizacji idei wsparcia społecznego, która tak czy inaczej zawsze podlegać będzie naszej moralnej ocenie. Trudno mi zająć stanowisko co do ewentualnej łatwości percepcji (oraz poprawności językowej) zawartych w tomie reflek-

sji. Na ów temat mogą się jedynie wypowiadać angliści/amerykaniści i oczywiście olbrzymia rzesza potencjalnych Czytelników rekrutująca się z anglojęzycznego obszaru językowego. Nie ulega natomiast wątpliwości, iż rekomendowany przeze mnie tom odpowiada istotnym potrzebom intelektualnym i praktycznym. Stanowi bardzo interesujące studium poznawcze dotyczące funkcjonowania rodzin zastępczych we współczesnej Polsce. Autorka ma ambicje stawiania naprawdę nietrywialnych problemów praktycznych i naukowych. Z zainteresowaniem oczekiwać będziemy na kontynuację problematyki w języku polskim.

Andrzej Radzewicz-Winnicki  
Uniwersytet Zielonogórski

#### Literatura

Jamrozek M., Matyjas B (2006).: *Rodzina zastępcza*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Red. T. Pilch. Tom 5. Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa

Kaźmierczak T (2000).: *Pomoc społeczna*. W: *Encyklopedia socjologii*. Tom 3. Oficyna Naukowa, Warszawa

Pawluczyk W. (2000): *Religia*. W: *Encyklopedia socjologii*. Tom 3. Oficyna Naukowa, Warszawa

Titmuss R. M. (1987): *The Philosophy of Welfare*. Collier-Macmillan, London–Sydney

#### Przypisy

<sup>1</sup> Tytuł książki w dowolnym tłumaczeniu na język polski brzmi: „Moralny wymiar funkcjonowania rodzin zastępczych w ujęciu systemowym (2001–2011)”.

<sup>2</sup> Rodzina zastępcza – to osobliwe środowisko wychowawcze utworzone przez osoby niebędące rodzicami naturalnymi dziecka; najkorzystniejsza, po adopcji, forma opieki nad dzieckiem, które nie może przez jakiś czas przebywać z własnymi rodzicami; stanowi ponadto rodzinny model opiekuńczy (w odróżnieniu od zakładowego, np. domu dziecka), który zapewnia dziecku optymalne warunki rozwoju, gwarantuje opiekę i właściwe wychowanie (Jamrozek, Matyjas, 2006, s. 386).

**William Powell, Ochan Kusuma-Powell:**  
*How to Teach Now. Five Keys to Personalized Learning in the Global Classroom.*  
ASCD, Alexandria 2011, s. 178

„Z naszego doświadczenia wynika, że spersonalizowane uczenie się, jeśli ma być efektywne, wymaga od nauczycieli poznawczego zaangażowania. Musimy dążyć do poznania naszych uczniów jako uczących się, poznania samych siebie jako nauczających, poznania treści kształcenia, poznania naszego oceniania, a także

uświadomienia sobie naszych zawodowych relacji z innymi nauczycielami” (*Wstęp*, s. 7). Doświadczenie Williama Powella i jego żony – autorów recenzowanej książki – w zakresie propagowania idei uczenia się spersonalizowanego, jest rzeczywiście imponujące. Przez czterdzieści lat nauczali oni dzieci i młodzież w różnych częściach świata – w Ameryce Północnej, Afryce, Azji – a więc pracowali z uczniami różniącymi się między sobą pod względem etnicznym, kulturowym, religijnym, językowym i socjoekonomicznym. Nie były to jednak jedyne różnice, albowiem uczniowie ci prezentowali także odmienność stylów uczenia się. Niektórzy dopiero poznawali język angielski, inni mieli trudności w uczeniu się, jeszcze inni wykazywali znaczące uzdolnienia, zacięcie akademickie czy też deficyty uwagi. Wielu przeżyło silny stres związany z opuszczeniem kraju pochodzenia i zmianą szkoły. Poza doświadczeniem dydaktycznym, związanym z nauczaniem dzieci i młodzieży, autorzy zajmowali się także kształceniem nauczycieli. Jak piszą, mieli przyjemność i przywilej pracy z tysiącami nauczycieli w przeszło czterdziestu krajach. „Co ciekawe, pośród całej różnorodności, zarysował się wyraźny trend. Niezależnie od narodowości, kultury, religii, wieku, typu szkoły, w której pracowali, wszyscy najbardziej efektywni nauczyciele, jakich spotkaliśmy, nauczają biorąc pod uwagę obie płaszczyzny, na jakich funkcjonuje umysł współczesnego człowieka: lokalny i globalny. Koncentrując się na uczniu jako jednostce, spersonalizowali kształcenie dopasowując je do potrzeb tej konkretnej osoby. Równolegle nauczali w sposób uwzględniający różnorodność całej społeczności uczących się i zorientowany na przygotowanie ich do życia i pracy w naszym nowoczesnym, skomplikowanym świecie. Wierzymy, że takie podejście szybko stanie się obowiązujące we wszystkich szkołach” (s. 1–2).

Oś problemową recenzowanej książki stanowi idea uczenia się spersonalizowanego, wpisana w kontekst zmian zachodzących w szeroko pojętej kulturze. Powellowie uważają, że edukacja spersonalizowana jest wielką szansą i równie wielkim wyzwaniem współczesnej szkoły w świecie zglobalizowanym, w czasach wielkiej migracji ludności. Zindywidualizowanego podejścia w procesie kształcenia wymagają z pewnością uczniowie wywodzący się z różnych kultur, a także ci, którzy uczą się angielskiego jako drugiego czy trzeciego języka, nie sposób także pominąć uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz tych utalentowanych i uzdolnionych. „A zatem, krótko mówiąc, ucze-

nie się spersonalizowane jest dla *każdego* ucznia i dobrze służy *wszystkim* uczniom” (s. 7).

Książka jest adresowana przede wszystkim do nauczycieli. Jej struktura jest klarowna – autorzy kolejno rozważają te elementy wiedzy nauczyciela, o których była mowa wcześniej, bez nich bowiem nie ma edukacji spersonalizowanej. Rozpoczynają więc od namysłu nad uczniem jako tym, który poznaje. Zdaniem autorów, nauczyciel powinien systematycznie i świadomie dążyć do określenia tożsamości kulturowej swoich uczniów, poznania ich środowiska rodzinnego, stylów uczenia się, typów inteligencji, gotowości do podjęcia nauki i wielu innych indywidualnych uwarunkowań, które nie są bez znaczenia dla procesu dydaktycznego, oraz wykorzystać wszystkie te informacje w jednym celu – rozpoznania specyficznych potrzeb i dostarczenia właściwego wsparcia oraz rzucenia uczniowi wyzwania na odpowiednim poziomie.

Kolejny rozdział poświęcono nauczycielowi i jego dydaktyczno-wychowawczej samoświadomości. Autorzy upominają się w tej części pracy o nauczycielską refleksję nad sobą samym jako człowiekiem oraz jako nauczycielem. Istotne jest więc uświadomienie sobie kultury, w której funkcjonuje umysł nauczyciela, odkrycie własnych preferencji w zakresie stylów poznawczych, udzielenie samemu sobie odpowiedzi na pytanie o istotę wiedzy i poznawania. Nie bez znaczenia pozostaje też nauczycielska teoria umysłu ucznia oraz jego postrzeganie i ocenianie. Wszystko to determinuje jakość dydaktycznego kontaktu nauczyciela i ucznia, implikując określony styl nauczania. Refleksja nauczyciela nad sobą i własnymi preferencjami związanymi z nauczaniem-uczeniem się powinna mu pomóc w głębszym rozumieniu ucznia i jego potrzeb oraz w lepszym mu służeniu.

Poznany treści kształcenia, o czym traktuje rozdział trzeci recenzowanej książki, powinno być zorientowane na wyłonienie kluczowych pojęć. „Pojęcia są najistotniejsze i odnoszą się do wielu obszarów treści kształcenia, dając elastyczność w wyborze punktów dostępu do wiedzy uczniom różniącym się kulturowo oraz pod względem preferencji związanych z procesem uczenia się” (s.8). Ocenianie ucznia i jego postępów w nauce jest wpisane w kształcenie sformalizowane. Autorzy poświęcają temu zagadnieniu osobny rozdział. Jego treść dotyczy wybranych narzędzi i strategii pomiaru osiągnięć uczniów, przy czym – co istotne – ów pomiar nie odbywa się bez udziału i zaangażowania samych uczniów jako tych, do których należy ostateczna analiza pochodzących z pomiarów danych na te-

mat wiedzy i umiejętności oraz sformułowanie na jej podstawie wniosków dotyczących własnych kompetencji i sposobów ich pogłębiania oraz poszerzania.

Edukacja spersonalizowana, zdaniem Powellów, nie jest także możliwa bez uprzytomnienia sobie przez nauczycieli wspólnoty dążeń, jak również relacji łączących ich z innymi nauczycielami. Temu zagadnieniu autorzy poświęcają rozdział piąty. Nauczyciele powinni korzystać z pomocy innych, dzielić się ze sobą różnymi przecież – zarówno pod względem jakości, jak i ilości – dydaktycznymi doświadczeniami, umiejętnościami i powinni wspierać się nawzajem w projektowaniu procesu kształcenia, uwzględniającego najlepiej, jak to tylko możliwe, różnorodne potrzeby i dyspozycje uczniów. „Edukacja dziś jest bardzo rozległym polem. A skoro tak, absurdalne i z góry skazane na niepowodzenie jest penetrowanie tego obszaru «w pojedynkę», najbardziej światłe szkoły promują wielowymiarową współpracę nauczycieli – w aspekcie planowania kształcenia, nauczania oraz analizy pracy uczniów” (s. 8).

Po nakreśleniu struktury książki i krótkim przedstawieniu problematyki poszczególnych rozdziałów, warto więcej uwagi poświęcić wyzwaniom i szansom wpisanym w proces urzeczywistniania idei edukacji spersonalizowanej, o których piszą autorzy. Sama idea nie jest nowa, choć obecnie, zwłaszcza na Zachodzie, coraz wyraźniej i głośniejsze mówi się o konieczności odejścia od unifikacji i wszechobecnej w szkole standaryzacji, kojarzonych z tak zwanym nauczaniem tradycyjnym, na rzecz powrotu do podmiotowości. Warto dodać, że problematykę edukacji spersonalizowanej podejmuje także, między innymi, Roland A. Wolk w książce *Wasting Minds* (2011), ostro krytykując amerykański system szkolny, dla którego – zdaniem autora – właśnie powrót do podmiotowości, bezpośrednio relacji, wspólnoty celów i dążeń, wyemancypowania i wolności ucznia jest ważną (jeśli nie jedyną?) alternatywą.

Powróćmy jednak do recenzowanej książki. Przez ostatnie dwie dekady nastąpiła „śmierć dystansu” z powodu ogromnego postępu w dziedzinie technologii i transportu. Świat, w którym żyjemy, znacznie „skurczył się”, stając się globalną wioską, a jej mieszkańcy uwikłani są w gęstą sieć różnorodnych współzależności. To, co dzieje się w Pekinie, nie pozostaje bez wpływu na sytuację w Berlinie. „Pojęcie homogenicznego społeczeństwa lokalnego nabiera dziś coraz bardziej archaicznego charakteru, a truizmem jest stwierdzenie, że nasze dzieci i ich dzieci będą

żyły w jeszcze bardziej zglobalizowanym świecie niż my. Wyzwanie adaptacyjne, przed jakim stoją następne dwa, może trzy pokolenia – nasze dzieci i wnuki – jest prawdopodobnie jednym z większych, jakich doświadczył nasz gatunek odkąd mała, nieustraszona grupa ludzi opuściła 50 000 lat temu Afrykę” (s. 153).

Zdaniem autorów, efektywne funkcjonowanie w przyszłości będzie wymagało od młodego pokolenia kompetencji globalnej. Chodzi o zdolność do interakcji z ludźmi, którzy posługują się innymi językami, wyznają różne religie i wartości. Globalna kompetencja obejmuje swoistą gotowość i etyczną dyspozycję do interakcji z innymi, interakcji nacechowanych poszanowaniem odmienności, nawiązywanych w atmosferze pokojowej i interakcji produktywnych. Owa kompetencja zatem nie sprowadza się tylko do akumulacji wiedzy na temat innych, ale implikuje także wykorzystanie tej wiedzy do kształtowania i rozwijania postaw i dyspozycji, które sprawią chociażby, że ktoś, będąc ciekawy innych, zacznie uczyć się drugiego czy trzeciego języka, a ktoś inny podróżując nie będzie tylko zwykłym turystą, ale otwartym na odmienność i inność poznającym, który dąży do uchwycenia, co różne kultury mają ze sobą wspólnego. Wydaje się bowiem, że mimo wyraźnych różnic kulturowych ludzi tak naprawdę więcej łączy niż dzieli. Adaptacja poznawcza młodego pokolenia jest więc odpowiedzią na wyzwania przyszłości. Adaptacja ta oznacza uczenie się nowego i bardziej skomplikowanego sposobu myślenia o sprawach, które, z racji swojej inności i odmienności, mogą być uznane za zagrażające. Innymi słowy, chodzi o to, by nauczyciele nauczyli uczniów, jak się uczyć, jak pokonać lęk przed obcością i zastąpić pierwotne uprzedzenie ciekawością i chęcią poznania. By jednak otworzyć się na innych, uczeń musi najpierw zdać sobie sprawę z własnej tożsamości kulturowej, poznać samego siebie, lokalną rzeczywistość, w której żyje, a w tych wysiłkach także powinien wspierać go nauczyciel.

William Powell i Ochan Kusuma-Powell uważają, że uczenie się spersonalizowane w klasie szkolnej służy nabywaniu kompetencji globalnej. Jeśli nauczyciele dostrzegają, rozumieją i eksponują indywidualne różnice kulturowe i językowe swoich uczniów, jeśli poznali różnice w zakresie ich zainteresowań, wartości, przekonań, talentów, a nawet określonych zdolności, to wówczas tworzą w klasie klimat sprzyjający chęci wzajemnego poznawania się uczniów i uczenia się od siebie i ze sobą. Według autorów, w szkole konieczne jest odejście

od standaryzacji, zaniechanie kształcenia informacyjnego, które przywodzi na myśl metaforę programowania maszyny – automatu pozabawionego jakiegokolwiek samoświadomości. To, co dzieje się w szkole, nie powinno być też opisywane za pomocą metafory fabryki, nastawionej na tworzenie jednego, zunifikowanego, wystandaryzowanego produktu, który – jeśli ma być uznany za wartościowy – musi spełniać ustalone przez kogoś normy. Wręcz przeciwnie, w szkole należy eksponować i eksplorować odmienność i niepowtarzalność każdego ucznia. Nie jest to, rzecz jasna, ani łatwe, ani komfortowe. Jest jednak możliwe, a dowodem na to są właśnie doświadczenia autorów.

*How to Teach Now* to nie tylko tytuł recenzowanej książki, to także ważne pytanie, które coraz częściej powraca w dyskursie na temat współczesnej edukacji sformalizowanej, jej zasadniczych zadań, misji, możliwości i wyzwiań. Autorzy nie tylko odpowiadają na to pytanie, nade wszystko prowokują do refleksji nad kształceniem w szkole, która obecnie staje się bardziej globalna niż lokalna i jednorodna.

Urszula Dernowska  
*Akademia Pedagogiki Specjalnej*  
*im. Marii Grzegorzewskiej*

#### Literatura

Wolk R. A. (2011): *Wasting Minds*. ASCD, Alexandria.

#### Kazimierz Denek:

*Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Nauka i edukacja w uniwersytecie XXI wieku. Wyższa Szkoła Pedagogiki i Administracji im. Mieszka I w Poznaniu, Poznań 2011, s. 296*

Akademickie nauczanie, rola uniwersytetu, to niewątpliwie jeden z podstawowych zakresów zainteresowań współczesnych reprezentantów nauk społecznych. Prace w tej dziedzinie są śledzone z największym zainteresowaniem, a każde odniesienie, zwłaszcza do współczesnych (jakże trudnych i często konfliktowych) warunków, sprawia, że na współczesnej uczelni wyższej spoczywa niezwykle ważne i odpowiedzialne zadanie.

Współczesność oraz perspektywa przyszłości – tej bliższej i dalszej – zawsze wyzwała w społeczeństwach żyjących w danym okresie historycznym potrzebę rozwoju, doskonalenia indywidualnej i społecznej przestrzeni życia. Jako współczesne pokolenia nie jesteśmy szczególnie oryginalni w dążeniu do zaspokajania

potrzeb i aspiracji edukacyjnych, chociaż, co naturalne i nieuniknione, inne są preferencje, możliwości i efekty wszelkich zabiegów edukacyjnych, niezmienna pozostaje chęć poznania, zrozumienia, ukształtowania czy modernizacji rzeczywistości, która ma stać się przestrzenią umożliwiającą satysfakcjonującą realizację indywidualnych i zbiorowych potrzeb. Z tych też powodów należy z prawdziwą satysfakcją odnotować pojawienie się na rynku wydawniczym opracowania autorstwa Kazimierza Denka.

Od lat najsprawniejszym, by nie rzecz, najistotniejszym środkiem służącym rozwojowi jednostki jest edukacja – zarówno ta pozainstytucjonalna, realizowana w środowisku domowym/rodzinnym, jak i edukacja prowadzona systematycznie w instytucjach celowo w tym zakresie powołanych na poziomie podstawowym, średnim czy wyższym. I chociaż – ujmując z perspektywy historycznej – powszechna edukacja, uwzględniając wszystkie jej szczeble, zaczęła być organizowana – w perspektywie europejskiej i polskiej – na przełomie XIX i XX wieku, to istnienie nielicznych uniwersytetów u schyłku Średniowiecza i początku okresu Odrodzenia jest symbolem i potwierdzeniem dążeń reprezentantów ówczesnych społeczeństw do wszechstronnego rozwoju i postępu cywilizacyjnego.

Mimo upływu czasu i zmian wygenerowanych przez kolejne epoki, uniwersytet nadal pozostaje symbolem wiedzy i rozwoju. Dzieje się tak dlatego – zauważa we wstępie autor recenzowanej publikacji – ponieważ „uniwersytet dysponuje znacznym potencjałem kulturowym, naukowo-badawczym i dydaktyczno-wychowawczym. Dzięki zachowaniu ogólnoludzkich (ponadczasowych i uniwersalnych) wartości w wypełnianiu swych misji, nie zapomina on o swym rodowodzie. W ostatnich stuleciach uniwersytet ewaluował w kierunku akademickiej uczelni narodowej, by na przełomie drugiego i trzeciego milenium przejść do powszechności ponadnarodowej. Pozwoliło mu to na kreowanie europejskich i ogólnoswiatowych rozwiązań. Realizacja ich wymaga od społeczności uniwersytetu wielostronnej aktywności opartej na etosie akademickim jej członków (studentów i pracowników naukowo-dydaktycznych)” (s. 31).

Kazimierz Denek postrzega uniwersytet nie tylko jako wspólnotę (*universitas*) nauczycieli akademickich i studentów, których działania zorientowane są na szeroko tematyczne kształcenie i rozwiązywanie istotnych społecznie problemów, realizując tym samym jego (uniwersytetu) naukowy i użyteczny aspekt, ale uważa, że uni-

wersytet uosabia „wszystkie szkoły wyższe, bez względu na ich nazwę i statut” (s. 29).

Jest to refleksja nie zwykle istotna. Na rynku edukacyjnym bowiem odnajdujemy wiele struktur/uczelnii wyższych realizujących procesy edukacyjne nie tylko wielce zróżnicowane tematycznie, ale również w różnorodnej formie. Ponadto instytucje te reprezentują odmienne statuty, organy założycielskie, co w naszej rzeczywistości sytuuje je w dwóch obszarach – szkolnictwa publicznego i niepublicznego. Sytuacja ta nie jest (nie musi być) bezwzględnie wyznacznikiem różnicującym metody edukacyjne, realizowany obszar badań czy wreszcie poziom/jakość kształcenia. Obserwując ten obszar nie sposób nie zauważać, iż mimo – w co chcemy wierzyć – dążeń władz i pracowników poszczególnych uczelni do zachowania jak najwyższego poziomu działań edukacyjnych jakością usług edukacyjnych zarówno w uczelniach publicznych, jak i niepublicznych nie zawsze jest w pełni satysfakcjonująca.

Negatywne aspekty/konsekwencje oraz niedostatek realizowanej w minionych dekadach edukacji dostrzeżono – chociaż wtedy jeszcze w innym zakresie – w początkach dokonującej się transformacji, czego skutkiem była reforma systemu edukacji szkolnictwa wyższego na początku lat dziewięćdziesiątych. Konsekwencją były założenia: pierwszy o wzroście liczby studentów – co związane było, po pierwsze, ze stworzeniem realnych możliwości zaspokajania potrzeb edukacyjnych młodzieży na poziomie wyższym, oraz – po drugie – z dążeniem do wyrównania poziomu wykształcenia młodzieży studiującej/absolwentów szkół wyższych wobec znacznie wyższego poziomu/odsetka liczby tej grupy w krajach europejskich. Drugim założeniem było przeświadczenie, iż w nowej sytuacji społeczno-politycznej nastąpi znaczący wzrost jakości zabiegów edukacyjnych.

K. Denek w prezentowanej książce pisze: „W strategii budowania społeczeństwa wiedzy i gospodarki opartej na niej kluczową rolę odgrywa edukacja z uniwersytecką na czele. Staje ona przed koniecznością podniesienia »jakości« badań naukowych, kształcenia i wychowania w ramach Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (*The European Higher Education Area*) i Europejskiej Przestrzeni Badawczej (*European Research Area*).(...) Jednym z zadań będzie dalsze umiędzynarodowienie krajowych systemów szkolnictwa w jeden system europejski. Narzędziem jego będą powstające sieci uniwersytetów” (s. 92).

Zamysł jest z pewnością ideą godną uwagi. Wynika nie tylko z faktu obecności Polski

w strukturach Unii Europejskiej, ale przede wszystkim z potrzeby naukowej i praktycznej obecności reprezentantów naszego kraju w kreowaniu i realizacji wspólnych przedsięwzięć i projektów naukowo-badawczych. Warto zatem rozwijać świadomość społeczną gremiów odpowiedzialnych za kształt i kondycję rodzimej edukacji, w tym uniwersytetu, a także społeczności bezpośrednio bądź pośrednio uczestniczącej w systematycznej edukacji uniwersyteckiej – by uniwersytet nie stał się spetryfikowaną strukturą będącą reliktem wspomnień i przeszłości, lecz by był użytecznym i sprawnym narzędziem w społeczeństwie wiedzy.

Omawiana książka jest zbiorem interesujących szkiców i refleksji poświęconych wielowymiarowemu zagadnieniu z zakresu roli uniwersytetu we współczesnym społeczeństwie, potrzebie modernizacji i przeobrażeń w jego strukturze, wartości, jaką jest niewątpliwie edukacja, oraz jakości kształcenia. Praca nie jest tomem przypadkowych treści. Zarówno dobór określonych teorii, jak i konstrukcja zwartej opracowania zostały podporządkowane zasadniczemu celowi, jakim jest nie tylko – udana – próba systematyzacji analizowanej problematyki, ale również prezentacja nowego syntetyzującego socjopedagogicznego podejścia, które zostało przyjęte w badaniach oświatowych i społecznych prowadzonych w trakcie dokonującej się zmiany społecznej.

Struktura pracy logiczna i przejrzysta jest potwierdzeniem nie tylko ogromnej wiedzy autora w omawianym obszarze – pedagogiki szkoły wyższej, ale również namysłu i troski o kształt i jakość/efektywność uniwersyteckiego kształcenia.

Recenzowany tom składa się z przedmowy przygotowanej przez profesora Andrzeja Radziewicza-Winnickiego, wstępu, dwunastu rozdziałów, zakończenia, bibliografii i noty o autorze. Aby zaprezentować wielowątkowość podejmowanych kwestii, różnorodną perspektywę dostrzegania wątków – jakże często, w rozlicznych refleksjach marginalizowanych lub niedostrzeganych – oraz istotę praktyczno-społeczną opracowania, przybliżyć zakres tematyczny podejmowanych analiz.

Rozdział I – *Uniwersytety w społeczeństwie wiedzy*, to próba wykazania potrzeby zbliżenia badań realizowanych przez uniwersytety i zadań dydaktycznych. „Z prowadzeniem badań musi iść w parze dydaktyka uniwersytecka, prowadzona na najwyższym poziomie merytorycznym, metodologicznym i metodycznym, oparta na najnowszych zdobyczach nauk o edukacji” (s. 51). Dostrzegając nieodłączną w dobie obecnej formułę

urynkowania uniwersytetów, wyrażającą się w wielu kontekstach, warto zadbać o zachowanie jego autonomii i podstawowej funkcji, jaką jest uprawianie nauki, postrzeganej nie tylko w sferze wartości instrumentalnych, ale i autotelicznych. W perspektywie przyszłości uniwersytet powinien być zorientowany na kształcenie umiejętności *myślenia twórczego*, warunkującego odpowiedzialne konstruowanie indywidualnej i społecznej rzeczywistości.

W rozdziale II opatrzonym tytułem – *Nauka i edukacja w uniwersytecie XXI wieku*, autor pokazuje miejsce i rolę uniwersytetu w społeczeństwie wiedzy. Zwraca jednak uwagę na niewydolny i niespójny ze współczesnymi wymogami gospodarki rynkowej system edukacji w naszym kraju, który – już na poziomie podstawowym i średnim – niejednokrotnie zamiast stwarzać odpowiednie warunki kształcenia, przygotowania do realizacji aspiracji edukacyjnych na poziomie akademickim/universyteckim, przyczynia się do tworzenia barier i wykluczenia, skutkującego niemożnością dalszego systematycznego rozwoju. Rzecz to o tyle istotna, iż w ostatniej dekadzie wprawdzie znacząco zwielokrotniliśmy w naszym kraju liczbę studentów, lecz nie do końca przemyśleliśmy warunki kształcenia i – paradoksalnie – jego skutki. Zaniedbania i zaniechania nie są charakterystyczne tylko dla edukacji na poziomie podstawowym czy średnim. Również szkolnictwo wyższe generuje w swoim środowisku – i w cyklu kształcenia humanistycznego, i nauk ścisłych – takie działania edukacyjne, po których absolwenci nie są przygotowani do efektywnej pracy, także w obszarze edukacji. Rzeczywistość ta powoduje sytuację niemożności *wyjścia* z wadliwego systemu. K. Denek trafnie cytuje Przemysława Śleszyńskiego, który stwierdza że „istnieje przekonanie, poparte statystyką międzynarodową<sup>1</sup>, że jeżeli podniesie się wskaźniki wykształcenia, to automatycznie przełoży się to na sukces gospodarczy. W Polsce już co druga osoba w wieku 20–30 lat studiuje lub legitymuje się wyższym wykształceniem i jakoś z tego tytułu cudu gospodarczego nie doświadczamy” (s. 65).

W prezentowanym nurcie rozważań autor stawia zasadne pytanie: „Kryzys uniwersytetu?” (s. 65). Prezentując liczne stanowiska naukowe zauważa, że jakkolwiek uniwersytet powinien służyć współczesnej gospodarce poprzez dostarczanie wiedzy, to jednak nie jest to jedyna jego funkcja i nie tylko tę sferę powinien wzbogacać i rozwijać.

Kolejne rozdziały tomu: III *Wartości a edukacja w szkole wyższej* oraz IV *Przed wszystkim jakość*,

traktują o wzroście zainteresowania wartościami w procesie edukacji akademickiej – zarówno w kontekście postrzegania edukacji i wykształcenia jako wartości autotelicznej i instrumentalnej, jak i kształtowania u studentów systemu wartości oraz poszerzania/wzbogacania obszaru aksjologicznego, w którym dokonuje się codzienna egzystencja człowieka. Mówiąc o potrzebie edukacji aksjologicznej K. Denek zauważa: „Wyraża ona wielostronny, kulturowy i pedagogiczny proces i zarazem syntezę wyników całozyciowego formowania człowieka, re-alizowanego na kanwie ewolucyjnego poznawania i interioryzowania wartości jak wielorakich dóbr i idei stanowiących w życiu ludzi realność i perspektywę ich podmiotowych wyborów, zaświadczających równocześnie o ich etycznej jakości” (s. 85–86). Równocześnie, obserwując złożoność i wielorakość sytuacji problemowych, którym jednostka/młody człowiek musi sprostać autor zastanawia się, czy kryzys w obszarze wartości, który coraz częściej jest dostrzegany, dotyczy rzeczywistych *wartości* czy raczej ich *przeżywania*? (s. 86).

Refleksje te bardzo ściśle korespondują z treściami odnoszącymi się do jakości pracy/funkcjonowania uniwersytetu oraz namysłu/pytania czy instytucja ta pielęgnując swe wielowiekowe – jakże istotne i dzisiaj – tradycje, zachowując etos, zdoła sprostać wymaganiom rynku i wyzwaniom przyszłości?

Etos akademicki – pisze autor – wymaga troski o dobra akademickie. W obszarze owych dóbr odnajdujemy autonomię uniwersytetu, postawy jednostek tworzących społeczność akademicką, etos, odpowiedzialność, otwartość na różnorodność i odmienność, wreszcie podmiotowość i partnerstwo, o czym pisze w rozdziale V zatytułowanym: *Podmiotowość, partnerstwo, etos*. Dbałość o zachowanie i wdrażanie wspomnianych kategorii, które już dawno są obecne w przestrzeni teoretycznych i utylitarnych rozstrzygnięć pedagogicznych, wydają się na tym poziomie edukacji szczególnie istotne nie tylko ze względu na stworzenie możliwości wielostronnego rozwoju studentów, skuteczną współpracę, dialog, ale z uwagi na dalsze konsekwencje nabytych dyspozycji, wyrażające się w ich rozpowszechnianiu w szerszym lokalnym środowisku, w którym studenci będą realizować swoje życie.

Profesor, jako wieloletni pedagog, ma pełną świadomość zagrożeń, jakie ujawniają się w codziennej praktyce, wprowadzając liczne zawirowania w bycie/funkcjonowaniu uniwersytetu, powodując ekstensywny kierunek rozwoju.



Tymczasem najwyższa pora, by „przejsz do jego intensywnego rozwoju” (s. 117). Innowacyjny kierunek rozwoju niewątpliwie wymaga pielęgnowania idei etosu oraz rozwijania podmiotowości i partnerstwa.

Innowacyjność to hasło, które towarzyszy nam niemal we wszystkich obszarach działalności. Identyfikowana jest z systematycznością, zaangażowaniem, kreatywnością czy partycypacją. Kategoria ta nie obca jest również edukacji, o czym pisze autor w VI rozdziale: *Procesy innowacji w szkole wyższej*. O potrzebie innowacyjności w procesie edukacji umożliwiającej kształcenie adekwatne do wymogów współczesności nikt dzisiaj nie wątpi. Dyskusje i wątpliwości budzą bardziej kierunki, treści czy metody owych postępowań zorientowanych na jej systematyczne wdrażanie. Słusznie zauważa autor, iż „Cennym nurtem innowacji w procesach edukacyjnych w szkole wyższej są metody waloryzacyjne, które sprzyjają takiemu kształceniu i studiowaniu, które opierają się na rozpoznawaniu, przestrzeganiu, akceptowaniu i przeżywaniu wartości oraz służą kształtowaniu takich cech osobowości studentów, jak: refleksja, wrażliwość, twórczość, ciekawość” (s. 125).

Takie są potrzeby, tymczasem dostrzegając stosunkowo niski poziom innowacyjności w polskiej szkole wyższej, Profesor próbuje nie tylko dociec, co stanowi zasadnicze źródło oporu oraz bariery uniemożliwiające innowacyjność w pełnym wymiarze, ale proponuje konkretne rozwiązania w tej kwestii.

Rozdział VII *Potrzeba transformacji szkolnictwa*, to refleksje oparte na krytycznej analizie materiałów źródłowych oraz własnych obserwacji akademickich autora. Zmiany w całokształcie kształcenia akademickiego są nieuniknione. I chociaż nie sposób nie dostrzegać pozytywnych aspektów/obszarów funkcjonowania szkolnictwa wyższego w Polsce, jego tradycji, dorobku i zaangażowania w rozwój gospodarczy, społeczny i kulturowy, to z dużą uwagą należy odnieść się do dominujących słabości rodzimego systemu. K. Denek nie bez racji dostrzega, że podstawowym problemem szkolnictwa wyższego w Polsce jest jakość kształcenia, wieloletowość pracowników naukowo-dydaktycznych, zdolność adaptacji do konkurencyjnych warunków, aktywność w sferze poszukiwań badawczych oraz przejrzyste zasady finansowania, które będą mądrą formą inwestowania (s. 142–143).

Obszarem, który również wymaga namysłu przynoszącego konsekwentne, praktyczne rozwiązania, jest dydaktyka. Niezbędne zmia-

ny dotyczyć powinny nie tylko treści w zakresie poszczególnych dyscyplin naukowych, ale form i metod kształcenia. „Konieczne staje się powiązanie kształcenia akademickiego z praktyczną aplikacją zdobywanej wiedzy” (s. 145). Dotyczy to również upowszechniania interdyscyplinarności w kształceniu oraz w codziennym społecznym i zawodowym funkcjonowaniu. Niespójności i brak konsekwencji dostrzec można między innowacjami zapisanymi w reformie oświaty i szkolnictwa wyższego a konsekwentnym ich realizowaniem. Szkoła miała przygotowywać człowieka/ucznia otwartego na wiedzę, ciekawego, gotowego do ustawicznych innowacji. Tymczasem większość absolwentów szkół średnich i wyższych przejawia co najwyżej gotowość do wykonania jasno zakreślonego zadania, oczekuje poleceń, wśród których lepiej nie napotkać polecenia o bycie kreatywnym. Autor sugeruje, by skorzystać ze sprawdzonych rozwiązań innych krajów, by szkolnictwu wyższemu przywrócić należyta rangę.

Kolejne dwa rozdziały to VIII – *O nowe oblicze szkolnictwa ekonomicznego* oraz IX – *Ku modernizacji uniwersytetu*. W obu zaprezentowane są przemyślane uwagi o konieczności zmian nie tylko w zakresie merytorycznych treści kształcenia, metod nauczania czy zmian w obszarze wewnętrznych struktur poszczególnych instytucji, ale przede wszystkim uwagi na temat konsekwencji istnienia zbyt wielu uczelni o tym samym profilu kształcenia oraz rozdrobnienia kierunków i specjalności. Autor stara się odpowiedzieć na podstawowe pytanie: po co nam uniwersytet i czemu obecnie ma on służyć? (s. 169–173).

Rozdział X zatytułowany *Ku uniwersytetowi przyszłości* jest – w pewnym zakresie – kontynuacją wątków podjętych wcześniej. Aby sprostać temu, co sugeruje tytuł rozdziału, należy dokonać wnikliwej diagnozy systemu szkolnictwa wyższego, wskazując jego niedostatki, następnie podjąć próbę odpowiedzi na pytanie, co robić, „żeby w uniwersytetach kształcić i wychowywać studentów mądrzej, lepiej, nowocześniejszej, efektywniej, skuteczniej, na miarę wyzwań społeczeństwa wiedzy i wymagań zmiennego rynku pracy?” (s. 178). Potrzebne są też racjonalne strategie rozwoju uwzględniające cele i założenia Europejskich i Krajowych Ram Kwalifikacji. Dalej to już działania – określenie A. Karpińskiej – stworzyć uniwersytet: „badawczy, autonomiczny, bogaty i zjednoczony” (s. 188).

Przedostatni rozdział tego niezwykle interesującego opracowania (XI), zatytułowany *Uniwersytecka edukacja i ekonomika* zwraca uwagę

na niezbędność edukacji w różnych obszarach ludzkiej egzystencji, na nieustanną potrzebę jej propagowania i wdrażania, na role i funkcje, jakie może/powinien pełnić uniwersytet, na oczekiwania społeczne stawiane uniwersytetowi jako symbolowi obecnego czasu historyczno-cywilizacyjnego. Powtarzana powszechnie formuła, iż edukacja jest wartością, nie wydaje się w pełni świadomą refleksją. Egzemplifikacją tego jest nierealizowanie obowiązku szkolnego już na poziomie gimnazjum, a także utrwalony kulturowo przekaz, że nawet osoby z wyższym wykształceniem pozostają poza rynkiem pracy. Jest to dowód, iż edukacja i wykształcenie postrzegane są przez wielu jako wartość *stricte instrumentalna*. Tymczasem spojrzenie rynkowe, to jedno, a postrzeganie edukacji/wykształcenia jako pomnażanie indywidualnego kapitału umożliwiającego permanentny rozwój i realizację własnych różnorodnych aspiracji życiowych na każdym etapie życia – to druga strona, którą warto dostrzec i przyjąć. W tym kontekście godny szczególnej uwagi jest fragment rozdziału: *Uniwersytet, którego oczekuje społeczeństwo wiedzy*. Autor odwołuje się w nim do strategii rozwoju szkolnictwa wyższego, wykazując ich liczne uchybienia i niedostatki, które mogą przynieść więcej szkody niż zamierzonych i oczekiwanych pozytywnych rozstrzygnięć.

Końcowy XII rozdział tomu *Zagrożenia i wyzwania na progu III tysiąclecia* jest – w naszej subiektywnej ocenie – podsumowaniem prowadzonych analiz i przemyśleń. Autor odwołuje się często do wątków już podejmowanych, lecz nie tyle w celu ich powtórnego przywoływania, ale dopełnienia i spojrzenia z jeszcze innej perspektywy. Z namysłem stawiane są pytania: o kryzys tożsamości uniwersytetu, o lęk przed dociekaniem prawdy, a także „w jaki sposób bronić uniwersytetu przed nadmiernym urynkowaniem jego działalności” (s. 243), kto powinien być kształcony na poziomie studiów uniwersyteckich, wreszcie jaki będzie uniwersytet? (s. 259). Do wszystkich pytań Kazimierz Denek próbuje się ustosunkować podając rozwiązania i prezentując własne stanowisko. Na wiele pytań i analizowanych zagadnień jako odpowiedzi proponuje/przedstawia opinie innych autorów, umożliwiając podejmowanie indywidualnych rozważań i koncepcji.

Praca jest egzemplifikacją mądrego i świadomego namysłu autora nad realiami funkcjonowania współczesnego uniwersytetu oraz potrzebami i wyzwaniem, którym, zachowując swój etos, powinien sprostać. Opracowanie jest niezwykle wyzwaniem, oczekiwanym nie tyl-

ko przez środowisko *stricte* uniwersyteckie. Wartość merytoryczna tomu, logiczna i przejrzysta struktura oraz koncepcja podziału treści, wysoka jakość edytorska, a także przyjemna szata graficzna to całość niezwykle satysfakcjonująca.

Lektura recenzowanej pracy skłania do jeszcze jednej, bardzo cennej – naszym zdaniem – uwagi, otóż czytając poszczególne rozdziały nie odnosimy wrażenia, iż autor próbuje narzucić odbiorcom własne schematy interpretacji świata, w tym przypadku – uniwersytetu. Jest to zaproszenie do dyskusji i refleksji nad instytucją uniwersytetu oraz możliwością jego funkcjonowania w teraźniejszości i przyszłości.

Teresa Wilk, Agata Rzymelka-Frąckiewicz  
*Uniwersytet Śląski w Katowicach*

### Przypis

<sup>1</sup> Wskaźnik Rozwoju Społecznego – *Human Development Index HDI*; HDI wyznaczany jest na podstawie średnich wartości mierników dotyczących trzech wymiarów (obszarów) rozwoju społecznego: zdrowia, edukacji i dochodów ludności. Służy przede wszystkim do oceny poziomu społecznego rozwoju danego kraju lub regionu na tle innych obszarów.

**Anna Karpińska: Niepowodzenia edukacyjne – renesans myśli naukowej. Trans Humana, Białystok 2011, s. 264**

Niepowodzenia edukacyjne są ważnym poznawczo i praktycznie zjawiskiem (problemem) dydaktycznym. Zjawisko to stanowiło i stanowi przedmiot licznych badań podejmowanych zarówno przez dydaktyków, jak i przedstawicieli innych nauk społecznych i humanistycznych, np. psychologów kształcenia, socjologów edukacji, co znajduje odzwierciedlenie w pokaźnej literaturze przedmiotu, obejmującej prace dotyczące m.in. rodzajów, uwarunkowań, skutków, diagnozy, profilaktyki i terapii niepowodzeń edukacyjnych. Jednak obfitość pozycji w bibliografii niepowodzeń edukacyjnych nie wyczerpuje możliwości poznawczych w tej dziedzinie. Przeciwnie – w sytuacji dość dużego odsetka uczniów doświadczających niepowodzeń edukacyjnych zarówno w Polsce, jak i na świecie – pożądane (a nawet niezbędne!) staje się nowe (inne) jakościowo spojrzenie na tę problematykę, poszerzenie jej pola badawczego o nowe aspekty, nieustanne weryfikowanie konstruktów teoretycznych już powstałych i powstających w tym obszarze w konkretnej praktyce dydaktycznej. Innymi słowy, konieczne staje się aktu-

alizowanie i wzbogacanie już istniejących oraz prognozowanie i projektowanie nowych kierunków i sposobów poszukiwań poznawczych i badawczych w tym zakresie. Takiego zadania podjęła się Anna Karpińska – profesor Uniwersytetu w Białymstoku, kierownik Zakładu Dydaktyki Ogólnej, wiceprzewodnicząca Zespołu Dydaktyki Ogólnej przy KNP Polskiej Akademii Nauk, znawca problematyki powodzeń, a zwłaszcza niepowodzeń edukacyjnych – w książce zatytułowanej *Niepowodzenia edukacyjne – renesans myśli naukowej*, wydanej nakładem Wydawnictwa „Trans Humana” (Białystok 2011).

Recenzowana książka ma bardzo dobrze przemyślaną, logiczną, merytorycznie uzasadnioną strukturę. Składa się z 6 rozdziałów, bibliografii oraz spisu rycin i wykresów.

W rozdziale I pt. *Powody naukowej predylekcji* autorka szeroko i precyzyjnie podaje argumenty, uzasadniające potrzebę ustawicznego i wielopłaszczyznowego analizowania problemu – niepowodzeń edukacyjnych. Do powodów powrotu do badań nad niepowodzeniami uczniów w nauce zalicza m.in.: wzrastającą liczbę uczniów doświadczających niepowodzeń edukacyjnych zarówno w Polsce, jak i w innych krajach Europy i świata, głęboką dyferencjację procesu kształcenia, zmianę ogólnej filozofii edukacyjnej, zagrożenia i złożoności współczesnego świata oraz względy osobiste (warto przypomnieć, że A. Karpińska jest autorką blisko 150 publikacji na temat niepowodzeń edukacyjnych, kierownikiem naukowym licznych prac badawczych z tego obszaru). Na uwagę zasługuje to, że autorka, przytaczając powody naukowej predylekcji w obszarze niepowodzeń szkolnych, posiłkuje się nie tylko własnymi doświadczeniami badawczymi w tym zakresie, ale odwołuje się do licznych publikacji książkowych i – co bardzo cenne poznawczo – raportów i dokumentów o stanie oświaty polskiej i zagranicznej.

W rozdziale II zatytułowanym *Kierunki naukowej eksploracji* dokonuje pogłębionej analizy tzw. pól badawczych w zakresie niepowodzeń szkolnych. Są to: zasięg, przyczyny, zapobieganie i skutki niepowodzeń szkolnych oraz dyskusje definicyjne, zmierzające do reinterpretacji pojęcia „niepowodzenia szkolne”. W rozdziale tym autorka przedstawia klasyczne ujęcia tych zagadnień oraz – co zasługuje na szczególne uznanie – przytacza najnowsze osiągnięcia poznawcze i badawcze w zasygnalizowanych dziedzinach. Dzięki temu Czytelnik ma szansę utrwalić wiedzę na temat niepowodzeń edukacyjnych (zawartą głównie w dziełach klasyków problemu), jak również wzbogacić ją o fakty

nowe, nie uwzględnione do tej pory w podręcznikach dydaktycznych (pedagogicznych). Warto dodać, że autorka recenzowanej książki skutki niepowodzeń szkolnych ujmuje zarówno w perspektywie doraźnej (a więc tu i teraz) – takie podejście dominuje w literaturze przedmiotu, jak i w odległej czasowo – analizując losy edukacyjne i życiowe różnych ludzi (np. żołnierzy, bezdomnych, osób odbywających karę pozbawienia wolności), co stanowi *novum* w badaniach nad niepowodzeniami edukacyjnymi.

W rozdziale III *Nowe pola badawcze. Obszary poznawcze z pogranicza niepowodzeń szkolnych* A. Karpińska rozwija i precyzuje nowe pola poznawcze oraz badawcze w obszarze niepowodzeń edukacyjnych, szczególnie zaś uwagę skupia na złożonościach wychowawczych (głównie agresji), sytuacjach trudnych w środowisku szkolnym, depresji i czynach suicydalnych, mechanizmach barierotwórczych w edukacji oraz teorii naznaczenia wobec uczniów z niepowodzeniami. Ten fragment recenzowanej książki jest odkrywczy, twórczy. Autorka wychodzi poza klasyczny kanon problemów związanych z niepowodzeniami edukacyjnymi, analizuje zagadnienia z pogranicza niepowodzeń szkolnych, a tym samym promuje szersze niż tradycyjne ujęcie tego zagadnienia, co wydatnie wzbogaca sferę dydaktycznego działania i poznania.

Rozdział IV, zatytułowany *Człowiecy los naznaczony niepowodzeniami*, jest – moim zdaniem – najcenniejszym poznawczo fragmentem recenzowanej książki. Autorka prezentuje w nim wybrane wyniki badań empirycznych (w dużej mierze były to badania jakościowe) dotyczących niepowodzeń szkolnych osób dorosłych (kobiet pozbawionych wolności, żołnierzy zasadniczej służby wojskowej, beneficjentów pomocy społecznej). A. Karpińska przyjmuje, że „owe niepowodzenia stały się swoistym stygmatem, zarzewiem porażki i wpłynęły nie tylko na ich losy edukacyjne, ale także życiowe” (s. 133). Włączenie podejścia jakościowego do obszaru badań niepowodzeń edukacyjnych zasługuje – według mojej opinii – na szczególne uznanie, gdyż przyczynia się do wzbogacenia zarówno metodologii badań dydaktycznych, jak i teoretycznej wiedzy dydaktycznej. A. Karpińska, przyjmując tzw. szerokie ujęcie „niepowodzeń edukacyjnych”, nie koncentruje się jedynie na opisie i wyjaśnianiu zjawiska niepowodzeń, projektowaniu skutecznych sposobów zapobiegania i terapii niepowodzeń, pomiarze osiągnięć szkolnych uczniów, ale także podejmuje próby interpretowania świata przeżyć jednostek doświadczających niepowodzeń, co daje szansę pełniejszego i bogatszego

poznania (ogłędu) tego złożonego zjawiska. Podkreślić należy, że tę część recenzowanej książki ożywiają i czynią bardziej interesującą zamieszczone studia przypadków (fragmenty biografii osób, które doznały niepowodzeń szkolnych) oraz liczne cytaty z wypowiedzi respondentów, ilustrujące ich doświadczenia związane z niepowodzeniami edukacyjnymi.

W rozdziale V pt. *Neurodydaktyka wobec niepowodzeń szkolnych. Neurodydaktyka – perspektywą na sukces w uczeniu (się)* A. Karpińska zwraca uwagę na możliwości wykorzystywania wiedzy neurodydaktycznej w toku organizowania procesu kształcenia uczniów. Analizuje różne strategie neurodydaktyczne, np. model WSWS, systemy reprezentacyjne WAK, style uczenia się w korelacji ze strategiami nauczania oraz przedstawia korzyści płynące z ich stosowania w toku organizowania procesu kształcenia. Jej zdaniem „znajomość przez nauczycieli zasad funkcjonowania ludzkiego mózgu i umiejętność wykorzystania tej wiedzy w celu projektowania adekwatnych do potencjalnych możliwości uczniów, może sprzyjać minimalizacji niepowodzeń szkolnych, stwarzając perspektywę osiągnięcia sukcesu na miarę możliwości uczącego się podmiotu” (s. 180). Można zatem przyjąć, że neurodydaktyka stwarza możliwości kształcenia w duchu „sukcesu” i bez niepowodzeń szkolnych.

W ostatnim rozdziale książki pt. *Marzenia o szkole bez niepowodzeń* A. Karpińska przedstawia interesujące poznawczo konteksty perspektywnego myślenia o edukacji. Inaczej rzecz ujmując, podziela zdanie Jonasza Kofty: „**Żeby coś się zdarzyło, Żeby mogło się zdarzyć (...) Trzeba marzyć**”. O czym marzy więc autorka recenzowanej książki? Po pierwsze, o przywróceniu szkole jej prymarnego sensu, po drugie – o realizowaniu prawa dziecka do nauki, po trzecie – o zmianie sposobu organizowania pracy dydaktycznej i oceniania osiągnięć szkolnych i po czwarte – o optymalnych sposobach przeciwdziałania różnym postaciom i przejawom niepowodzeń. Podkreślić należy, że A. Karpińska, opisując swoje marzenia o szkole bez niepowodzeń, pokazuje sposoby ich realizacji, przydatne w praktyce szkolnej.

Warto zwrócić uwagę – według mojej oceny – nie tylko na merytoryczne, ale i na formalne walory recenzowanej książki. Treści poszczególnych jej rozdziałów są bardzo dobrze ujęte pod względem formalnym. Lekturę książki ułatwiają Czytelnikowi liczne podrozdziały, oryginalne ujęcia graficzne głównych zagadnień w poszczególnych rozdziałach, a także przykła-

dy pochodzące z badań własnych autorki nad niepowodzeniami edukacyjnymi. Zatem recenzowana praca spełnia wszystkie wymagania stawiane książkom w nowoczesnej dydaktyce.

Książka jest udaną próbą usystematyzowania, zaktualizowania i wzbogacenia wiedzy na temat niepowodzeń edukacyjnych. Jest wnikliwym na polskim rynku wydawniczym opracowaniem z tego zakresu. Zawarte w niej wieloaspektowe analizy różnorodnych zagadnień związanych z problematyką niepowodzeń edukacyjnych sprawiają, że jest użyteczna zarówno dla nauczycieli akademickich, studentów uczelni pedagogicznych, jak i dla nauczycieli-praktyków.

Na zakończenie wróć do użytego w tytule książki terminu – „renesans” i podkreślić, że była to epoka, która obfitowała w ważne utwory poetyckie, polityczne i naukowe, które są znane i cytowane do dziś. Jestem przekonana, że książka A. Karpińskiej *Niepowodzenia edukacyjne – renesans myśli naukowej* będzie, zarówno dla obecnych, jak i przyszłych pokoleń nauczycieli, wychowawców, badaczy pedagogicznych, źródłem pomysłów, wskazówek i inspiracji poznawczych, badawczych i praktycznych w zakresie niepowodzeń edukacyjnych.

Marta Kowalczyk-Wałędzia  
*Uniwersytet w Białymstoku*

**Beata Adrjan:**  
**Kultura szkoły.**

**W poszukiwaniu nieuchwytnego.**  
**Oficyna Wydawnicza „Impuls”,**  
**Kraków 2011, s. 219**

Recenzowana książka została przygotowana na podstawie rozprawy doktorskiej Beaty Adrjan napisanej pod kierownictwem naukowym dra hab. Henryka Mizerka, profesora Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Autorka postawiła sobie bardzo ambitny cel – opisać kulturę szkoły. Aby to zrealizować, opracowała dwa rozdziały teoretyczne, rozdział trzeci metodologiczny oraz część badawczą, składającą się z czterech (od 4 do 7) rozdziałów. Rozdział pierwszy: „Szkola” wprowadza nas w tematykę szkoły, umiejscawia szkołę w kontekście teoretycznym i badawczym. Ukazuje ją z perspektywy socjologicznej, z perspektywy ideologii edukacyjnych oraz z perspektywy organizacyjnej. Teorie szkoły są uzupełnione o zagadnienia krytyki i kryzysu szkoły. Autorka zamieściła przegląd pedagogicznych badań

szkoły. Niestety jest on wybiórczy (co można zrozumieć) i nieaktualny, ponieważ zawiera głównie badania z lat dziewięćdziesiątych XX wieku i pierwszych lat XXI wieku (najnowsze badania przedstawione w tym wyborze zostały opublikowane w 2005 roku). Brakuje odwołań do badań przeprowadzonych w ostatnich pięciu latach.

W rozdziale drugim: „Klimat i kultura organizacyjna szkoły” autorka przedstawia pokrewne pojęcia: klimatu oraz kultury organizacyjnej szkoły. Odtwarza w nim drogę, jaką przeszła w poszukiwaniu kategorii badawczej – od klimatu szkoły do kultury organizacyjnej szkoły w ujęciu Scheina. Pierwszym zamysłem Beaty Adrjan było zbadanie klimatu szkoły. Pojęcie to jednak okazało się niejednoznaczne, jego zoperacjonalizowanie nastęrczyło wiele trudności, a istniejące już skale pomiaru klimatu szkoły wydały się autorce upraszczające i zbyt odległe od osobistego rozumienia pojęcia klimatu szkoły. Poszukując pojęć bliskoznacznych do klimatu szkoły, dotarła do kategorii kultury organizacyjnej i jej modelu klinicznego Edgara Scheina. To właśnie ta koncepcja wywodząca się z teorii zarządzania stała się podstawą stworzenia koncepcji badań przedstawionej w rozdziale trzecim. Kultura organizacyjna szkoły została opisana za pomocą następujących zmiennych: związek badanych szkół z otoczeniem, założenia dotyczące natury ludzkiej, prawdy i czasu oraz związków między ludźmi funkcjonujące w badanych szkołach. Wyniki badań prezentowane są oddzielnie dla każdej wymienionej powyżej zmiennej w kolejnych następujących po sobie rozdziałach (4, 5, 6 i 7).

Adrian podkreśla niejednokrotnie, że jej ambicją jest przedstawienie całościowego obrazu szkoły, „skupiając się na odkryciu niezauważalnej warstwy jej życia” (s. 62). Cel ten był możliwy do osiągnięcia – według autorki – jedynie dzięki badaniom jakościowym. Materiał badawczy zbierano za pomocą obserwacji etnograficznej (podczas posiedzeń rady pedagogicznej, zajęć lekcyjnych, zebrań z rodzicami oraz wybranych imprez, takich jak: zebrań sportu, zakończenie roku szkolnego, apel wychowawczy) wywiadów oraz analizy archiwów (od oficjalnych dokumentów szkoły po prace dzieci, gazetki ściennie czy wystrój sal).

Badaniami objęto dwie szkoły podstawowe – zwane przez autorkę jako „duża” (szkoła miejska: 1080 uczniów, 81 nauczycieli oraz mała (szkoła wiejska: 226 uczniów, 22 nauczycieli). Wyniki badań są oddzielnie prezentowane dla szkoły dużej i szkoły małej.

Założenia dotyczące natury ludzkiej w szkołach Adrjan próbowała poznać, badając relacje między nauczycielem i uczniem w procesie kształcenia, udział uczniów, nauczycieli i pracowników administracji oraz rodziców w życiu szkoły. Obserwacje świadczą, że zarówno w małej, jak i dużej szkole nauczyciele przejmują inicjatywę i całkowitą odpowiedzialność za tok wydarzeń podczas lekcji: podają treści, wydają polecenia, stawiają pytania, decydują, kiedy uczniowie mają notować, kiedy mówić i co mają mówić. Uczniowie są biernymi uczestnikami procesu kształcenia. Lekcje nie stwarzają okazji do samodzielnych odkryć ucznia, według nauczycieli jest tylko jedna poprawna odpowiedź i w czasie lekcji nie ma miejsca na poszukiwanie alternatywnych rozwiązań. Taka postawa nauczycieli koresponduje z założeniami dotyczącymi prawdy i czasu zaobserwowanymi w szkołach. W badanych szkołach panuje obiektywistyczna koncepcja prawdy, a koncepcja czasu zorientowana jest na przeszłość. Przejawiają się one głównie w sposobie nauczania. „Wiedza jest dorobkiem poprzednich pokoleń, zostaje podana uczniom w takiej formie, w jakiej ją mają znać (ideologia transmisji kulturowej). Nie ma miejsca na indywidualne doświadczenia (ideologia romantyczna, skierowana na terażniejszość), ani na indywidualne tworzenie wiedzy i indywidualny rozwój (ideologia progresywyistyczna, zorientowana na terażniejszość)” (s. 172).

Mimo że modele ucznia zdefiniowane w dokumentach szkolnych są w obu badanych placówkach niemal identyczne, to w zachowaniu nauczycieli i pracowników tych szkół można zauważyć różnice: w szkole małej nauczyciele koncentrują się na poskramianiu nieokiełzanych uczniów, a w szkole dużej na promowaniu osiągnięć najzdolniejszych uczniów. W misji szkoły dużej jest zapis o skupianiu uwagi na uczniach zdolnych oraz o przygotowywaniu uczniów do pisania testów egzaminacyjnych. Takie traktowanie uczniów znajduje swoje odzwierciedlenie w ich udziale w życiu szkoły. Uczniowie ze szkoły miejskiej chętnie biorą udział w różnego rodzaju imprezach i uroczystościach szkolnych oraz angażują się w pracy samorządu szkolnego. Uczniowie ze szkoły gminnej starają się unikać podejmowania jakiegokolwiek aktywności na rzecz szkoły. Przyczyn takiego stanu rzeczy można dopatrywać się także we wzorze, jaki dają uczniom nauczyciele i rodzice. W szkole małej nauczyciele wykonują tylko podstawowe obowiązki, a rodzice sporadycznie kontaktują się ze szkołą. W szkole dużej nauczyciele wykonują wiele dodatkowych prac (organizują

impresy i uroczystości szkolne, biorą udział wraz z uczniami w różnych konkursach szkolnych i pozaszkolnych), rodzice zaś przekazują fundusze na rzecz szkoły, jak również wspierają działania szkoły, kontrolując prace domowe i powtarzając materiał, który był omawiany w szkole. Różnice w zaangażowaniu nauczycieli i rodziców w życie szkoły wynikają także ze sposobu sprawowania władzy dyrektorów małej i dużej szkoły. Adrjan postrzega dyrektorkę szkoły małej jako „bezzadną”, a szkoły dużej – jako „wszechwiedzącą i wszechobecną”. Założenia o naturze ludzkiej znajdują swoje odzwierciedlenie w treściach o związkach między ludźmi. Pozycja nauczyciela jest uprzywilejowana względem pozycji ucznia, przy czym w szkole miejskiej wysoki status mają nauczyciele tzw. „dobrych klas”, czyli osiągających wysokie wyniki w nauce. Klasy te także cieszą się przywilejami. W szkole małej najbardziej cenione są klasy tzw. „spokojne”, czyli nie sprawujące kłopotów wychowawczych.

Możliwość spotykania się z rówieśnikami, nawiązywania relacji koleżeńskich i przyjacielskich jest według uczniów obu szkół główną zaletą przebywania w szkole. Według badaczki na rozległość i jakość związków szkół z otoczeniem ma wpływ głównie układ geopolityczny, w którym funkcjonują obie placówki. Dyrektorka małej szkoły gminnej skarży się na niedofinansowanie szkoły. Nie znajduje zrozumienia u przedstawicieli organu prowadzącego, którzy traktują szkołę jako ciężar dla budżetu gminy. Zależność finansowa od gminy ogranicza autonomię dyrektorki, gdyż przedstawiciele organu prowadzącego usiłują ingerować w organizację życia szkoły, często wbrew obowiązującym przepisom. Ta sytuacja sprawia, że dyrektorka próbuje „bronić swego terytorium”, ograniczając znacznie kontakty szkoły z otoczeniem. Z podobną sytuacją borykają się także inne wiejskie szkoły podlegające finansowo gminom (Bednarska, 2011, s. 45). Władze dużej szkoły miejskiej nie odczuwają zależności finansowej od samorządu, chętnie otwierają się na współpracę z lokalnymi firmami i instytucjami, co owocuje dodatkowymi wpływami środków na konto szkoły.

Uzyskane w wyniku obserwacji jakościowej rezultaty korespondują z innymi opublikowanymi ostatnio wynikami badań szkoły (patrz: Dudzikowa, Wawrzyniak-Beszterda, 2010; Famuła-Jurczak, 2010). Nauczyciele preferują styl dyrektywny w nauczaniu, a uczniowie są bierni, ich aktywność przeważnie ogranicza się do odgadywania, co „nauczyciel ma na myśli”. W przypadku obu badanych środowisk możemy mówić, że mamy do czynienia ze szkołą transmisyjną.

Co ciekawe, nie zmienia tego w istotny sposób fakt, że w „szkole dużej” badaczka spotkała się z o wiele większym zaangażowaniem uczniów i nauczycieli w życie szkoły niż w „szkole małej”. Dlaczego uczniowie aktywni poza salą lekcyjną stają się bierni podczas lekcji? W książce Adrjan nie znajdujemy odpowiedzi na to pytanie.

Autorka przed przystąpieniem do badań ustaliła system kodowania, *a priori* stworzyła matrycę kodów, która posłuży jej podczas analizy zebranego materiału badawczego. W zakończeniu stwierdziła, że model kultury organizacyjnej Scheina sprawdził się częściowo. Zakreślone na jego podstawie obszary prowadzenia obserwacji nie były precyzyjne, ponieważ nie ujmowały wszystkich aspektów życia szkoły. Autorka pisze, że „przyjęty model jest tylko jednym z możliwych sposobów badania etnograficznego szkoły. Warto kontynuować poszukiwania badawcze, aby znaleźć taki sposób, który nie będzie przeszkadzał w odkrywaniu świata szkoły, a uwidoczni całego jego bogactwo (s. 206)”.

Adrjan zebrała bardzo bogaty materiał źródłowy – nagrania lekcji, zebrała z rodzicami i różnych imprez okolicznościowych zajęły 21 taśm magnetofonowych (tj. 2070 minut nagrań) – a autorka zbierała dokumenty związane z formalnym i nieformalnym życiem szkoły. Odczuwam jednak niedosyt wynikający z faktu, że w badanych szkołach była tylko obserwowana jedna lekcja w klasach I-III, jedna lekcja języka polskiego i jedna lekcja matematyki. Razem obserwacji podano tylko 6 lekcji, nie wiem czy na podstawie tej liczby można wyciągać wnioski na temat pracy uczniów i nauczycieli podczas lekcji szkolnej.

W zakończeniu pracy autorka tylko podsumowała przedstawione w części badawczej wyniki badań. Brakuje odwołań do literatury przedmiotu, które próbowałyby tłumaczyć zaobserwowane prawidłowości. Zastanawiam się także, czy niemal po rocznym wizytowaniu w jednej szkole i półrocznym w drugiej autorka przedstawiła dyrektorom szkół obok (niezwykle cennego – bardzo trudno jest bowiem będąc wewnątrz określonej sytuacji szkolnej zaobserwować jej błędy) opisu kultury organizacyjnej ich szkoły także rekomendacje, jak pracować z problemami, które udało się autorce wyodrębnić. Jeśli tak, to szkoda, że nie znalazły się one w książce.

Na koniec chciałabym podkreślić, że recenzowana publikacja należy do publikacji niezwykle przemyślanych. Jestem pod wrażeniem dyscypliny słowa autorki. W książce nie pojawiają się treści niepotrzebne, obok tematu. Uporządkowanie materiału – zwłaszcza w części teoretycznej – sprawia, że czytelnik wie, dlaczego dana treść

została zamieszczona, co ułatwia śledzenie wy-  
wodu. Niektóre części książki mogłyby z powo-  
dzeniem służyć jako podręcznik dla studentów.  
Myślę o dwóch rozdziałach teoretycznych czy też  
części rozdziału metodologicznego, traktującej  
o badaniach jakościowych w pedagogice. Książkę  
tę polecam nie tylko studentom, lecz wszystkim,  
którym bliska jest problematyka badań szkoły.

Natalia Bednarska  
Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie

#### Literatura

Bednarska N.: *Funkcjonowanie szkoły przed i po rozpo-  
częciu światowego kryzysu gospodarczego w ocenie nauczycieli.*  
„Ruch Pedagogiczny”, nr 3–4/2011

Dudzikowa M., Wawrzyniak-Beszterda R.: *Do-  
świadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji.*  
*Studium teoretyczno-empiryczne.* Tom 1. Oficyna Wydaw-  
nicza „Impuls”, Kraków 2010

Famuła-Jurczak A.: *Szkoła miejscem (nie)(do)rozwo-  
ju. Studium empiryczne na przykładzie gimnazjum „wirtu-  
alnego”.* Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.