

WYCHOWANIE I KSZTAŁCENIE AKADEMICKIE W KONTEKŚCIE PROCESÓW SOCJALIZACJI I INKULTURACJI

Rozprawy Społeczne, Nr 1 (VI), 2012

Marian Nowak

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Streszczenie: W kształceniu akademickim jest nie tylko istotne nauczanie, lecz również wychowanie, które nadaje szczególnego znaczenia procesowi kształcenia. Proces akademickiego kształcenia realizowany w ramach kształcenia zawodowego na poziomie wyższym, możemy rozpatrywać na przykładzie relacji między wychowaniem a socjalizacją zawodową i inkulturacją, a także szeroko rozumianą edukacją. W tym ostatnim pojęciu Zbigniew Kwieciński upatruje możliwość połączenia oddziaływań związanych z rozwojem człowieka i wspierających go w osiągnięciu pełnej harmonii i dojrzałej osobowości w relacji do siebie samego, do świata i do społeczeństwa w ramach koncepcji dziesięciościanu, gdzie edukacja jest rozumiana jako złożona z dziesięciu procesów, charakteryzowanych przez dobór treści, przedmiotów, celów, procesów i skutków edukacyjnych jako: globalizacja, etatyzacja, nacjonalizacja, kolektywizacja (socjalizacja wtórna), polityzacja, biurokratyzacja, profesjonalizacja, socjalizacja (uspołecznienie pierwotne), inkulturacja i personalizacja wychowanie i juredyfikacja, kształcenie i humanizacja. Taka koncepcja stawia edukację w relacji nadrzędności wobec wychowania rozumianego w znaczeniu wąskim oraz socjalizacji, a w relacji podrzędności wobec wychowania rozumianego w znaczeniu szerokim i stanowi wskazanie w planowaniu wychowania i kształcenia akademickiego, w kierunku opracowań bardziej złożonych, systemowych, kompleksowych – a najogólniej mówiąc – integralnych. Dokonując rozróżnienia między socjalizacją dziecięcą a socjalizacją dorosłych, artykuł wskazuje na uwikłanie kształcenia akademickiego w dużej mierze w socjalizację typu dziecięcego i na nieuchronność szoku kontaktu z rzeczywistością (reality shock) w zetknięciu z realiami pracy zawodowej, także w zawodzie pedagoga i nauczyciela. Nie oznacza to jednakże, że nie mamy podejmować działań zapobiegających tym wszystkim szkodom jakie powstają w wyniku nieprzygotowania absolwentów szkół wyższych do podjęcia profesjonalnych działań w pierwszych dniach ich pracy zawodowej po ukończeniu studiów. W związku z tym autor postuluje większe zbliżenie studiów do konkretnej rzeczywistości i do rzeczywistych problemów, a nade wszystko wyzwalanie nauczania akademickiego od jego tak często niestety obecnych alienujących je związków z ideologiami i stereotypami.

Słowa kluczowe: wychowanie, kształcenie, socjalizacja, socjalizacja pierwotna, socjalizacja wtórna, inkulturacja, humanizacja, szok rzeczywistością, socjalizacja dziecięca i socjalizacja zawodowa, dziesięciościan edukacji

Wprawdzie na poziomie akademickim nie spotykamy zbyt wielkiej uwagi poświęconej wychowaniu, a przynajmniej nie tak znaczącej jak ta skupiona na kształceniu akademickim. Nie oznacza to jednak, że wychowanie należałoby lokalizować jedynie na niższych poziomach edukacji szkolnej. Człowieka należy wychowywać i kształcić – a współczesny fakt rozszerzenia się przedmiotu badań pedagogiki na całe życie człowieka, tym bardziej przekonuje o ważności i potrzebie tego rodzaju działalności również w ramach kształcenia i wychowania akademickiego. Możemy to usiłować wykazać na przykładach procesów socjalizacji zawodowej i inkulturacji – co czynimy przedmiotem analizy w niniejszym artykule.

Wychowanie możemy wiązać z procesami wprowadzenia człowieka w życie społeczne i kulturalne, tym bardziej, że jest ono procesem o bardzo dużym zabarwieniu społecznym i kulturowym – wiąże się z wprowadzeniem wychowanka w życie społeczne oraz kulturalne. Podstawowymi pojęciami w takim kontekście problemowym stają się: *socjalizacja, inkulturacja*, a także w szerokim rozumieniu *edukacja* (rozumiana jako zawierająca w sobie m.in. wychowanie i socjalizację).

1. Wprowadzenie do życia w społeczeństwie (socjalizacja a wychowanie)

Proces socjalizacji jest rozumiany jako przygotowanie i wprowadzenie jednostki do życia w społeczeństwie. Wyróżnia się:

- *socjalizację pierwotną* – taką, „którą jednostka przechodzi w dzieciństwie i z której pomocą staje się członkiem społeczeństwa” (Berger, Luckmann, 1983, s. 204);
- *socjalizację wtórną* – stanowi ją „każdy następny proces, który wprowadza jednostkę, mającą już za sobą socjalizację pierwotną, w nowy sektor obiektywnego świata jego społeczeństwa” (tamże). Z tym rodzajem socjalizacji wiąże się także często *socjalizację zawodową* – o czym z bezpośrednimi odniesieniami do kształcenia akademickiego chemy mówić obecnie.

Jak słusznie zauważa D. Zajac, tak rozumiana socjalizacja pozostaje w stosunku podrzędności do wychowania w znaczeniu szerokim i w stosunku nadrzędności do wychowania w znaczeniu wąskim (Kubiak-Szymborska, Zajac, 2002, s. 58).

Związki socjalizacji z wychowaniem są akcentowane współcześnie zwłaszcza przez trzy ujęcia:

1) Wychowanie i socjalizacja są uczeniem się wartości i norm społecznych. Aby wychowanek

przyjmował postawy społeczne, powinien poznać wartości i normy danej społeczności (grupy). Problem wartości należy do filozofii i bywa ujmowany wielorako¹.

W wychowaniu warto zwrócić się ku wartościom wyrażającym to, co powinno być, ujmującym to, czego oczekujemy, ukazującym to, co jest najbardziej godne ludzkiego dążenia. Wartości są filarami, na których opiera się życie społeczne. Tworzą one podstawowy element ludzkich postaw i stosunków międzyludzkich. Człowiek wybiera lub odrzuca pewne poczynania w zależności od wybranych i przeżywanych wartości.

Należy pamiętać, że nasze wyobrażenia o wartościach, utrwalone także w procesie wychowania, funkcjonują jako wspólne (ogólnie ważne) postawy i przekonania właściwe członkom danej społeczności lub grupy. Wartości mogą być jednak interpretowane w różny sposób i sama idea (pojęcie) wartości nie mówi nic o tym, jak je zrealizować lub jak je konkretnie zastosować w życiu. Takie przepisy ilustrujące w sposób konkretny, jak członkowie danej społeczności widzą możliwości realizacji pewnych wartości, ujmujemy jako *normy społeczne*².

Normy społeczne są przepisami zachowań, wskazują na konkretne postawy i sposoby, poprzez które członkowie danej społeczności chcą wyrażać (realizować) określone wartości. Wychowanie, jako pomoc w socjalizacji, powinno być wprowadzeniem w realizację norm społecznych. Musi więc prowadzić wychowanka do odróżniania wartości od tego, co nie jest wartością, do wyboru takich czy innych wartości oraz do ich rozumienia w kontekście norm społecznych.

2) Wychowanie i socjalizacja przygotowują do podjęcia i realizacji ról społecznych. Konkretnie zasady realizowania danych wartości, ukazywane przez normy społeczne, są związane z pewnymi oczekiwanymi relacjami. Te oczekiwania możemy określić jako odnoszące się do pełnienia określonych funkcji społecznych (np. związanych z zawodem nauczyciela, lekarza, pielęgniarki, ale także z rolą matki i ojca). Jeśli ktoś nie odpowiada stawianym wymaganiom, w pewnym sensie *wypada z roli*, przynosi rozczarowanie społeczności, a jego niewłaściwe postępowanie prowadzi do określonych konsekwencji (także zawodowych i społecznych). W tym właśnie rozumieniu wydaje się akcentować nawet rozumienie wychowania zdrowotnego Edward Mazurkiewicz, według którego jest ono „integralną składową kształtowania pełnej osobowości oraz istotnym elementem fachowego przygotowania w wielu dziedzinach pracy ludzkiej” (Mazurkiewicz 2001, s. 83-84).

Z tego punktu widzenia wychowanie może być rozumiane jako zamierzona pomoc w socjalizacji, czyli także w przyjmowaniu ról społecznych. Powinno też służyć uczeniu się tych ról i wchodzenia

w uregulowane życie społeczne. Bardzo istotną rzeczą jest w tym wypadku wartościowanie i ukazywanie na jego tle ważnych funkcji społecznych. Rozwój osobowości, nie może być celem samym w sobie. Przeznaczeniem człowieka jest życie społeczne i ubogacanie tego życia o swój własny (autorski) wkład (Giugni 1984, s. 64-65).

3) Wychowanie odgrywa szczególną rolę w kształtowaniu świadomości moralnej wychowanka, w *formowaniu sumienia*. Kwestię formacji/wychowania sumienia można rozpatrywać z różnych perspektyw. Socjologiczne podejście do kwestii kształtowania sumienia widzimy m.in. u E. Durkheima, który wyraźnie łączy ten proces z faktem życia społecznego.

Sumienie jest instancją, która jakby od wewnątrz reguluje ludzką postawę pod względem jej zgodności z wartościami, normami oraz oczekiwanymi postawami, których przykłady są podawane wychowankowi z zewnątrz. Mają one umożliwić człowiekowi, który jest istotą wolną, oparcie swojego działania na jakichś stałych podstawach.

Łączy się z tym wiele problemów. Badania L. Kohlberga, J. Piageta i innych psychologów wykazują, że nawet gdy dana osoba przyswoi sobie pewną listę przypadków „wolno mi – nie wolno mi”, istnieje małe prawdopodobieństwo, że dana lista zostanie zinternalizowana. Jeśli za wartość uważamy osiągnięcie dojrzałości moralnej, to najbardziej właściwą drogą jest pobudzanie wychowanka do podnoszenia własnego poziomu myślenia o problemach moralnych. Powstawanie pojęć moralnych ma charakter ewolucyjny – nie polega na (*imprinting*³) wdrukowaniu zasad, wartości, norm czy cnót, zachodzącym przez modelowanie, nauczanie, czy przez środki wychowawcze (nagrody i kary). Proces ten ma raczej charakter restrukturyzacji pojęciowej. Analizy L. Kohlberga koncentrują się nie tylko na zasadach moralnych w ogólności (jak to ma miejsce u J. Piageta), lecz także, przez odniesienie ich do konkretnych sytuacji, kierują się na poszukiwanie wartości moralnych w myśleniu poszczególnych osób (Kohlberg 1963, s. 11-33, Kohlberg 1964, s. 383-431; Kohlberg 1981; Arto 1984).

Osoba ludzka wchodzi w życie społeczne, odpowiadając na jego potrzeby w sposób dynamiczny, co prowadzi, według G.W. Allporta, do „wykształcenia w sobie niepowtarzalnych sposobów adaptacji do otoczenia i opanowywania go; te właśnie sposoby tworzą osobowość” (Allport 1988, s. 53).

2. Wprowadzenie w świat wartości kultury (inkulturacja a wychowanie)

Człowiek żyje zawsze w pewnej kulturze, jest istotą nie tylko społeczną, lecz także kulturalną. Musi jednak nauczyć się kulturalnego sposobu życia,

¹ W artykule *O wartościach chrześcijańskich w wychowaniu* (Nowak 1992b, s. 41-43), przedstawiam główne stanowiska, jakie powstały w związku z rozumieniem pojęcia „wartości”. (Stróżewski, 1981).

² Szerzej ten problem omawiam w artykule *Wychowanie a wartości* (Nowak 1993, s. 43-73).

³ *Imprinting* jest pojęciem używanym przez etologów, które w jęz. angielskim oznacza pojmowanie czegoś w sensie właściwym dla danego gatunku, w sensie czegoś, co jest jakby wyciśnięte od pierwszych momentów życia organizmu.

musi poznać kulturę (Nowak 1999, s. 328n). Proces wchodzenia w życie kulturalne danej społeczności określamy jako *inkulturację*. Wychowanie powinno być zamierzoną, świadomą i celową pomocą w uczeniu się kultury.

Podobnie jak na to wskazywano w odniesieniu do adaptacji i socjalizacji, również wychowanie pojmowane w sensie inkulturacji nie może poprzestać na zwykłym przekazie i pomocy w przyswajaniu kultury, lecz powinno zmierzać do kształtowania świadomości *bycia podmiotem kultury* i zdolności twórczego przemieniania struktur oraz poprawy aktualnego stanu kultury (Jankowski 1996, s. 138-151).

Chociaż trudno mówić o całkowitej zależności rozwoju człowieka od czynników środowiskowo-kulturowych, to jednak poważnym przeoczeniem byłoby pominięcie kultury i jej form. Złożoność problemów współczesnej kultury i jej kryzysy, które dotyczą zwłaszcza młodego człowieka, wymagają nowego stylu pracy kulturalnej o znaczeniu wychowawczym. Określa się go czasem jako „animację kulturalną” (Kargul 1997; Gajda 1993).

Wprowadzenie w kulturę nie może być bowiem pojmowane tylko jako przyjmowanie. Musi w nim wystąpić również nabywanie zdolności produkcyjnego, aktywnego tworzenia kultury. W tym sensie należy widzieć inkulturację jako ofertę pewnej kultury, która oczekuje na twórcze podjęcie (Loch 1976, s. 122-140).

Z jednej strony chodzi o przekaz i pomoc w uczeniu się technik i sposobów funkcjonowania kultury oraz dalszego jej przekazywania (np. opanowanie języka, czytania, pisania, myślenia, świadomość wartości i pojęć moralnych). Z drugiej strony natomiast wychowanie ma prowadzić do uzdalniania człowieka do zmiany swoich relacji życiowych lub do ich nowego kształtowania (zdolność do krytyki, kreatywność, zaangażowanie, poczucie odpowiedzialności, zdolność rozpoznawania błędnych kierunków rozwoju kultury) (Loch 1976, s. 137-140).

O ile w społeczności tradycyjnej (statycznej) przez wychowanie można było łatwiej rozumieć przekaz wartości, modeli życia oraz form kultury, o tyle w społeczności współczesnej (dynamicznej i pluralistycznej) musi być podjęte zadanie budowania żywej relacji między przeszłością a przyszłością. Prawdziwa mądrość pedagogiczna, a zarazem tajemnica wychowania, polega na tym, aby nie wykorzystać braku doświadczenia młodych w celu poddania ich pod rządy i roszczenia dorosłych, ale również by nie dopuścić do oderwania się młodzieży od tradycji i ogólnoludzkiego doświadczenia (Nowak 1992a, s. 8-9; Reboul 1989, s. 22-25, 54-59).

Można stwierdzić, że proces wychowania człowieka realizuje się w polu wzajemnych oddziaływań pomiędzy inkulturacją (podobnie jak to jest z socjalizacją i adaptacją) a sprzeciwem. Zdolność zauważenia, gdzie zachodzi potrzeba adaptacji, socjalizacji, inkulturacji, a gdzie sprzeciwu, w celu budowania własnej tożsamości, jest istotna w nabywaniu wolności przez wychowanka.

Wychowanie, zwłaszcza to akademickie, powinno w zasadzie pełnić podwójną funkcję: 1) uodpornić na społeczeństwo i jego kulturę, 2) stymulować do dania pozytywnej odpowiedzi na wymagania społeczno-kulturalne współczesnego świata. Oba dążenia nie wykluczają się wzajemnie, lecz powinny współwystępować, wskazując na podwójne zadanie wychowania: przekaz tradycji oraz wychowanie dla przyszłości (Nowak 1992c, s. 14).

3. Edukacja akademicka w kontekście życia społecznego a wychowanie

Swoistym zsumowaniem przedstawionych wyżej aspektów i podejść do wychowania wydaje się ujęcie edukacji, które zaznacza swoją obecność właśnie w kontekście życia społecznego. W tym pojęciu zaczyna się upatrywać połączenie oddziaływań związanych z rozwojem człowieka i wspierających go w osiąganiu pełnej harmonii i dojrzałej osobowości w relacji do siebie samego, do świata i do społeczeństwa.

Interesującą próbę takiego ujęcia edukacji przedstawia w tym względzie Z. Kwieciński, ujmujący *edukację* jako „ogół wpływów na jednostki i grupy ludzkie, wpływów sprzyjających takiemu ich rozwojowi i wykorzystaniu posiadanych możliwości, aby w maksymalnym stopniu stały się świadomymi i twórczymi członkami wspólnoty społecznej, narodowej, kulturowej i globalnej oraz by stały się zdolne do aktywnej samorealizacji, niepowtarzalnej i trwałej tożsamości i odrębności, były zdolne do rozwijania własnego Ja poprzez podejmowanie «zadań ponadosobistych», poprzez utrzymywanie ciągłości własnego Ja w toku spełniania «zadań dalekich». Edukacja to ogół czynności prowadzenia drugiego człowieka i jego własnej aktywności w osiąganiu pełnych i swoistych dlań możliwości, jak też ogół wpływów i funkcji ustanawiających i regulujących osobowość człowieka i jego zachowanie, w relacji do innych ludzi i wobec świata” (Kwieciński 1995, s. 13).

Z. Kwieciński porządkuje wpływy społeczne i procesy szczegółowe składające się na edukację⁴. Jako zagadnienia najszerze przyjmuje globalne problemy świata, jako najwęższe – gatunkowy wymiar człowieka jako organizmu. Tak utworzony zbiór procesów edukacyjnych „można wyobrazić sobie jako regularny dziesięciomian, w którym każda ze ścian miałyby podobną wielkość pola (symbolizującą siłę wpływu na osobowość) i w którego środku umieścić można kształtowaną przez te procesy osobowość w postaci «jądra promieniującego», oddającego aktywnie te wpływy tak, że już w toku jego zmieniania się jednocześnie ono samo zmieniałoby owe pierwotne «płaszczyzny» wpływów” (Kwieciński 1998, s. 39).

⁴ Interesującą próbę zastosowania tej koncepcji jako teoretycznej podstawy wyprowadzenia szans edukacyjnych młodzieży gimnazjalnej podjęła A. Petkovicz 2002 (maszynopis).

W związku z tak zharmonizowanymi wpływami, jednostka miałaby szansę wszechstronnego i pełnego rozwoju swoich możliwości w wymiarze osobistym i społecznym, w odniesieniu do siebie i do świata, w perspektywie czasowej bliższej i dalszej.

Edukacja, w ramach *dziesięciościanu*, jest złożona z dziesięciu procesów, charakteryzowanych przez dobór treści, przedmiotów, celów, procesów i skutków edukacyjnych:

1. *Globalizacja* – świat, problemy globalne, wojna, zagrożenie środowiska, wygasanie źródeł energii; polityczny podział świata na centrum i peryferie; problemy mono- i policentryczności układu globalnego.
2. *Etatyzacja* – państwo, jego suwerenność, ustrój, urządzenia demokratyczne, konieczne zależności, miejsce w świecie, sojusznicy i przeciwnicy, siła i stabilność, „racja stanu”.
3. *Nacjonalizacja* – naród i jego tradycje, swoistość kulturowa, istota więzi i odrębności.
4. *Kolektywizacja (socjalizacja wtórna)* – klasa społeczna, więź i interes klasowy, odrębność etosu, solidarność z ludźmi o podobnych poglądach i położeniu, kształtowanie przekonań o szczególnym miejscu i misji własnej klasy i jej partii.
5. *Polityzacja, biurokratyzacja, profesjonalizacja* – organizacje i instytucje; wychowanie do podziału pracy, racjonalności i dyscypliny w społeczeństwie organizacyjnym i w świecie zinstytucjonalizowanym; kształtowanie ideologicznych przekonań o słuszności istniejącego porządku, o konieczności i słuszności zastanego podziału funkcji; kształcenie do pracy i zawodu.
6. *Socjalizacja (uspołecznienie pierwotne)* – oddziaływanie grup pierwotnych: rodziny, grupy rówieśniczej, społeczności lokalnej; wrastanie w zastane normy.
7. *Inkulturation i personalizacja* – osobowość kulturowa i społeczna, istota ludzka jako rezultat wrastania w kulturę i autonomicznych wyborów wartości; przekazywanie systemów filozoficznych i religijnych.
8. *Wychowanie i jurydyfikacja* – obywatel, wdrażanie do realizowania i akceptowania ról i czynności obywatelskich, kształtowanie świadomości prawnej.
9. *Kształcenie i humanizacja* – osoba ludzka, wiedza, światopogląd, umiejętności, nawyki, wartości godnościowe, kompetencje interakcyjne; zasada wzajemności i współczulności; kształtowanie potrzeb wtórnych.
10. *Hominizacja* – organizm, kształtowanie cech gatunkowych człowieka, wychowanie zdrowotne, higieniczne, seksualne; zasada unikania kary i maksymalizowania przyjemności, gratyfikacji bez szkodenia innym; kształtowanie i kanalizacja potrzeb pierwotnych (Kwieciński 1998, s. 38–39).

Taka koncepcja stawia *edukację* w relacji nad-

rzędności wobec *wychowania* rozumianego w znaczeniu wąskim oraz *socjalizacji*, a w relacji podrzędności wobec *wychowania* rozumianego w znaczeniu szerokim. Takie ujęcie edukacji wydaje się być także szczególnie wartościowym wskazaniem w planowaniu wychowania i kształcenia akademickiego, które powinno obecnie coraz bardziej optować w kierunku opracowań bardziej złożonych, systemowych, kompleksowych – a najogólniej mówiąc – integralnych.

4. Problemy socjalizacyjne ogólne i zawodowe związane z kształceniem akademickim

Mówiliśmy już o relacji między podstawowymi kategoriami pedagogicznymi, jak wychowanie i socjalizacja, czy wychowanie a inkulturation, wskazując przy tym m.in., że procesy: *wychowania* i *socjalizacji*, wyłaniają możliwości ustalenia wspólnych płaszczyzn pozwalających na ujmowanie procesu wychowania jako pomocy w socjalizacji, a co za tym idzie – przekazywanie wartości i norm społecznych, wychowanie sumienia oraz wprowadzeniem do podejmowania ról społecznych. Nie są one także wolne od powiązań z inkulturacją rozumianą jako swoiste dopełnienie treściowe procesów socjalizacyjnych. Obecnie chcemy te procesy ukazać w ich związku skupiając uwagę konkretnie na tzw. socjalizacji zawodowej.

Rozwój poszczególnych zawodów prowadził do coraz większej autonomii każdego z nich i postępującej specjalizacji. Działania przedstawicieli poszczególnych zawodów stawały się coraz wyraźniej podporządkowane pewnym zasadom, powstałym na podstawie teorii naukowych. Własne oczekiwania podejmujących określone role zawodowe stawały się coraz wydatniej współbieżne z oczekiwaniami innych podmiotów zaangażowanych w proces służenia jakości życia jednostek i grup społecznych, ich zdrowia i jego promocji, czy też promocji określonych wartości i treści kultury.

Rola zawodowa każdemu z nas jest przekazywana w procesie zwanym *socjalizacją*. Zmiany w zachowaniu i postawach, odnoszące się do procesu socjalizacyjnego, w związku z rolą zawodową, podlegają internalizacji w ramach samego programu kształcenia i związanych z nim praktyk zawodowych, pozwalając studentom na asocjacje nowych obrazów, sprawności, norm i wartości, w których kontekście osoby definiują same siebie. Przemiany te dokonują się w dwojakich wymiarach: zewnętrznym i wewnętrznym, w związku z czym socjalizacja może być zgodna z motywacją osoby do działania i z jej systemem wartości, ale też niezgodna z nią w jakimś zakresie. W tym względzie mogą zaistnieć trzy możliwości:

1. jednostka może wpisać się w wartości określonej kultury lub subkultury, ale nie w wymagane czy praktykowane wzory i style życia społeczności;

2. jednostka może podjąć zachowania, wzory i style życia, ale nie podejmie wartości tych kultur lub subkultur;
3. może ona nie przyjąć wartości ani też zachowań wymaganych w danej społeczności.

W tym znaczeniu można się dopatrywać w postawach przedstawicieli poszczególnych zawodów i personelu kształcącego przyjęcia zarówno wartości, jak i sposobów zachowania się społeczności. Można spotkać także tzw. *kameleony*, czyli osoby, które nie przyjmują przekazywanych wartości, a w swoim postępowaniu dostosowują się jedynie zewnętrznie do zachowań i stylu życia danej społeczności. Są też i takie, które nie przyjmują ani jednych, ani drugich. Niektóre osoby łatwo socjalizują się w jednej kulturze lub subkulturze, natomiast w innej – nie.

Rozróżnienia te możemy przenieść na konkretne zawody. Szkoły wyższe, a z drugiej strony instytucje, w których w przyszłości podejmą pracę ich absolwenci, to często całkowicie odmienne światy, wręcz subkultury. Podkreśla się często m.in., że normy, wartości i oczekiwane postawy lansowane w systemie szkolnym różnią się od tych oczekiwanych w pracy. Bywa to różnica nawet większa niż to między dwoma różnymi zawodami (Kwieciński 1998, s. 101-102).

Student w okresie studiów nabywa wprawdzie wielu cech i wartości bardzo istotnych, np. autonomii, stając się odpowiedzialnym za proces uczenia się i poznawania oraz za jego jakość (np. korzystając z oferty programów wymiany studentów, sympozjów i wykładów otwartych). Ponadto proces kształcenia, wywołując wiele zmian zewnętrznych i wewnętrznych, może się przyczyniać do nabywania tych wszystkich kwalifikacji, postaw i cech, które mogą być uznane za szczególnie ważne w socjalizacji zawodowej.

Socjalizacja – wprowadzenie człowieka w życie społeczne i jego wymogi – jest zwykle dzielona, jak o tym już była mowa wyżej, na socjalizację pierwotną, tzn. taką, jaką przechodzi człowiek we wczesnym dzieciństwie, i socjalizację wtórną, czyli każdą następną socjalizację. W socjalizacji wtórnej można wyodrębnić dwie fazy, różniące się dość istotnie: dziecięcą i młodzieńczą oraz dorosłą. Socjalizacja zawodowa, która zawiera elementy zarówno socjalizacji dzieci, jak i dorosłych, nie może być w pełni identyfikowana z żadną z nich, gdyż jest odrębna zarówno od jednej, jak i od drugiej.

Dla lepszego zrozumienia tej specyfiki spójrzmy na podobieństwa i różnice między *socjalizacją dzieci* a *socjalizacją dorosłych*, jak również na różnice i podobieństwa w socjalizacji dorosłych między edukacją np. pedagogiczną a zawodową edukacją nauczycielską, zwłaszcza odwołując się do prac poświęconych kształceniu lekarzy i pielęgniarek A.G. Olmsteda i M.S. Pageta (1969, s. 663-669).

Socjalizacja dziecięca rozwija osobowość i wyposaża dziecko w poczucie tożsamości (Brim Jr. 1966). Socjalizacja dziecięca jest w istocie włączająca i funkcjonuje zwykle z takimi określeniami, jak *na-*

leży i powinno, wskazując na to, co ludzie powinni robić, a nie co faktycznie czynią. Podkreśla się też, że socjalizacja dziecięca jest ukierunkowana bardziej na uczenie się wartości, natomiast *socjalizacja dorosłych* – na uczenie się zachowań, postaw i stylu życia. Nie tylko treść różni socjalizację dziecięcą od dorosłej, lecz także są one zróżnicowane pod względem struktury. Socjalizacja dorosłych zwykle nie wymaga od osoby odgrywania roli ucznia, podczas gdy w socjalizacji dziecięcej tego rodzaju rola jest nieodzowna i dominująca, a na socjalizowanego oddziałują osoby wyposażone w autorytet i władzę.

Biorąc pod uwagę te właśnie cechy socjalizacji dziecięcej, Olmsted i Paget wskazują, że szkoły wyższe stanowią jedynie swoiste rozszerzenie socjalizacji dziecięcej, podobnie jak wszelkiego rodzaju studia nauczycielskie. W obu wypadkach, jak zauważają V. Olesen i E. Whittaker (1968, s. 222-228), student jest wyposażony w wiedzę o tym, co należy robić i zachowywać: wartości, cechy, normy itd. Cechy te mają jednak wydźwięk raczej ogólny niż specyficzny, bardziej dotycząc abstrakcyjnie rozumianej roli nauczyciela danego przedmiotu, aniżeli jego specyficznych zadań, jakie w przyszłości będzie wykonywał (Kramer 1976, s. 102-103).

W czasie studiów pedagogicznych zauważa się raczej ukierunkowanie na *bycie studentem* na kierunku pedagogicznym czy na specjalizacji nauczycielskiej, a nie na bycie pedagogiem lub nauczycielem. W tym sensie na etapie kształcenia akademickiego student przyswaja sobie jedynie ogólną wiedzę dotyczącą swego przyszłego zawodu. Dopiero po ukończeniu studiów mamy do czynienia z *socjalizacją dojrzałą*, co oznacza, że pracownik przyswaja sobie zarówno wartości, jak i odpowiednie postawy bardziej konkretne i związane z wykonywanym zawodem dopiero poza uczelnią. W tym sensie przyswaja on sobie nie tylko wiedzę i umiejętności, ale również odpowiednie role i postawy (Kramer 1976, s. 103-104).

Przywoływani wyżej Olmsted i Paget zauważają, że dopiero po ukończeniu studiów medycznych następuje wzmożona socjalizacja zawodowa, gdy w bezpośrednim kontakcie z pacjentami absolwent bardzo intensywnie zdobywa konkretne kwalifikacje (Olmsted, Paget 1969, s. 665-666). To samo możemy dostrzegać również w związku z kształceniem pedagogicznym, do którego najintensywniejsze przygotowanie zaczyna się w istocie dopiero po ukończeniu studiów.

Dopiero zatem praca zawodowa pozwala, zachęca i domaga się dojrzałej socjalizacji, w której uznaje się także konieczność opieki i kontaktu z wychowankiem, posiadającym dość złożoną sytuację, z wieloma niewiadomymi i licznymi dodatkowymi okolicznościami jego sytuacji życiowej. Na etapie kształcenia akademickiego student nie jest jeszcze na tyle otwarty, aby ująć i rozumieć globalnie złożoną rzeczywistość życia ludzkiego, stąd niemożliwe jest jego pełne przygotowanie w tym właśnie czasie do przyszłej pracy.

Dopiero w konkretnej pracy zawodowej pedagog i nauczyciel może doświadczyć, że jego własne wartości i ich hierarchia mogą być inne niż te w jej środowisku lub nawet w gronie współpracowników. Często odkrywa się też dość istotną różnicę pomiędzy wartościami przekazywanymi w kształceniu a wartościami wymaganymi w pracy zawodowej. Dlatego też wydają się dość utopijne współczesne nawoływania wielu, wydawałoby się, nawet poważnych gremiów i wielu projektów reformy szkolnictwa wyższego do większego zbliżenia kształcenia uniwersyteckiego do tzw. *potrzeb rynku*. Doprowadziłoby to do zaniku podstawowych wartości kształcenia akademickiego, wypracowanych i sprawdzonych w wielowiekowej już tradycji uniwersyteckiej, gdzie podstawowym wymogiem wydaje się tzw. nieintencjonalność, broniona m.in. przez Humboldta w ramach postulatu kształcenia humanistycznego (*humanistische Bildung*), a wyrażana m.in. w uczeniu się rzeczy bezpośrednio nieprzydatnych na rynku pracy np. języków starożytnych (łaciny czy greki) (Humboldt 1889).

Oczywiście, nie oznacza to rezygnacji z wysiłków dynamizowania oferty kształceniowej szkół wyższych, dążenia do coraz większej elastyczności i przewyższania zbyt sztywnej listy kierunków studiów, aby w ten sposób jeszcze lepiej odpowiadać na oczekiwania poszczególnych studiujących, jak również potrzeby rynku (Chmielecka 2010, s. 9).

W gruncie rzeczy mamy tutaj swoisty paradoks, który jest przypisany do pracy akademickiej. Z jednej strony tego rodzaju sytuacja, jaką mamy obecnie, a mianowicie, że student nie jest w pełni przygotowany do odpowiadania na wyzwania środowiska podejmowanej pracy i własnego zawodu i wielu rzeczy po ukończeniu studiów musi się szybko nauczyć, wydaje się koniecznym kryzysem przejścia od etapu socjalizacji dziecięcej do etapu socjalizacji zawodowej dojrzałej. Z drugiej strony możemy wiele zmienić, aby wejście absolwentów w dorosłe życie zawodowe nie było czymś tak dramatycznym, zdając sobie sprawę z tego, że istnieje swoisty brak ciągłości między procesem kształcenia a późniejszą pracą zawodową, określaną czasami nawet jako *szok* związany z pierwszym kontaktem z rzeczywistością (*reality shock*) (Kramer 1976, s. 104-105).

Takie właśnie stwierdzenie wskazujące na *szok spotkania z twardą rzeczywistością* jest używane do wyrażenia tych przeżyć, jakich doznaje absolwent studiów w kontakcie z konkretną rzeczywistością, gdy konstatuje, że wprawdzie otrzymał pewne przygotowanie, ale niestety nie ma tych wymaganych umiejętności, które aktualnie są potrzebne. Jako zjawisko *szok* ten ma szereg odmian, takich jak m.in. *szok kulturowy*, gdy konkretna osoba odkrywa, że jej kultura nie tylko nie jest wzorcowa, ale też nie jest jedynym ani najlepszym sposobem uregulowania relacji międzyludzkich. Taki *szok* przeżywają m.in. antropologowie, misjonarze, działacze społeczni na terenach misyjnych, migranci i emigranci, a także niejednokrotnie turyści, gdy przybędą nagle

do nowego całkowicie kontekstu kulturowego. Za uważy się tutaj także występowanie tych stanów, jakie wiążą się z dokonującymi się gwałtownymi, szeroko zakrojonymi i długotrwałymi zmianami w społeczeństwie (w ramach transformacji społecznej) (Kramer 1976, s. 104-105).

Inną postacią tego szoku może być *szok akulturacyjny*, związany z funkcjonowaniem w odmiennej kulturze, niż to miało miejsce dotychczas, m.in. po opuszczeniu wioski i podjęciu konfrontacji z kulturą wielkiego miasta lub po wyjściu z więzienia czy, np. w przypadku osób zakonnych – z klasztoru.

Wszystkie te zjawiska mają wspólne dwie cechy, a mianowicie:

1. Wynikają nade wszystko z nierówności między kulturami, pomiędzy aktualną sytuacją a przyszłością, jak też pomiędzy tym, czego się ktoś nauczył w szkole, a co jest od niego oczekiwane i wymagane w pracy zawodowej.
2. Tego rodzaju niezgodność (możemy powiedzieć współczesnym językiem – *niekompatybilność*) między kulturami może dotyczyć także tego, jak dana osoba odpowiada na takie sytuacje. Jeśli bowiem jednostka nie jest odpowiednio przygotowana i odporna na tego rodzaju nieodpowiedności między kulturami, łatwo powstaje szereg emocjonalnie zabarwionych i stresujących przeżyć, takich jak: lęk, złość, nienawiść, uzalanie się nad sobą, oburzenie, wycofywanie. Tego rodzaju reakcje mogą mieć miejsce także w działalności nauczycielskiej i pedagogicznej, w kontaktach ze współpracownikami, uczniami, innymi nauczycielami (Kramer 1976, s. 104-106).

Taka dysproporcja może powstać pomiędzy aktualną sytuacją w pracy nauczyciela i pedagoga różnych specjalności a np. zbyt rozbudowaną wizją roli nauczyciela i pedagoga w przyszłości. Wymaga to od nauczycieli kształcących przyszłych pedagogów i nauczycieli szczególnej intuicji i wyobraźni pomagającej w ukierunkowywaniu ich na zawodowe zadania w przyszłości. W tym zakresie ważne byłoby analizowanie możliwych modeli funkcjonowania do zaproponowania w kształceniu pedagogów i nauczycieli, które mogłyby się przyczynić do zmniejszenia poziomu stresu związanego z ich kontaktem z konkretną rzeczywistością – po ukończeniu kształcenia. Jeśli przyjmiemy zatem, że podstawowa rola pedagogów i nauczycieli to zapewnienie optymalnego rozwoju uczniów i wychowanków powierzonych ich opiece, niezależnie od tego, czy ma to miejsce w szkole, w internacie, w świetlicy, w zakładzie wychowawczym, w domu, czy w jakiejś wspólnotce, należy rozważyć dwa aspekty negatywnego wpływu szoku wynikłego z kontaktu tak wykształconego pedagoga i nauczyciela z rzeczywistością po ukończeniu studiów, a mianowicie:

- negatywne skutki szoku powstałego w zeknieniu po studiach z konkretną rzeczywistością, jaką jest chociażby osobowość konkretnego dziecka jako ucznia i wychowanka;

- negatywne skutki, jakie z powodu szoku powstałego w wyniku pierwszego kontaktu z rzeczywistością pracy zawodowej mogą wpływać dla danej instytucji systemu edukacyjnego.

Jeśli chodzi o negatywne skutki szoku początkującego nauczyciela, czy pedagoga, doświadczającego nieodpowiedniości swojego przygotowania, to wiążą się one na ogół z mniejszą efektywnością tej pierwszej fazy jego pracy pedagogicznej czy nauczycielskiej. Początkujący nauczyciel i pedagog często czuje się obco w otaczającym go środowisku, nie zna też całego klimatu wychowania, nauczania czy opieki, którego składową jest przecież funkcjonowanie nauczyciela i pedagoga. Niewątpliwie to funkcjonowanie rzutuje na proces uczenia się i wychowania przez ucznia i wychowanka, co warunkuje jego percepcję i także dobre samopoczucie. Pedagog i nauczyciel, który nie czuje się szczęśliwy, jest jakby zagubiony w swym środowisku i zniechęcony do wszelkich innowacji, z pewnością nie będzie wpływał korzystnie na uczenie się i wychowanie przez swoich uczniów a także na ich samopoczucie (Kramer 1976, s. 105-106).

Jedną z dróg przemiany tej sytuacji jest zastąpienie wartości idealistycznych w kształceniu pedagogów i nauczycieli, rzeczywistymi wartościami konkretnej pracy. Ważnym aspektem w kształceniu nauczycieli i pedagogów, wymagającym zmiany, i to bardzo radykalnej, jest podjęcie wreszcie rozbratu z ideologizacją systemu i programu kształcenia.

Analizując aktualne sytuacje życia społecznego, a zwłaszcza to wszystko, co się dzieje w mediach, zauważamy niemal namacalnie, zamiast rozbratu, nawet swoiste wzmocnienie stanowisk ideologicznych, zamiast merytorycznych dyskusji i budzenia krytycznej postawy wobec podawanych informacji, mamy ideologiczne i emocjonalne narzucanie gotowych już rozwiązań – niemal jak za czasów Polski Ludowej – jedynie słusznych! W takiej sytuacji niewielkie znaczenie ma nawet kurs etyki zawodu nauczyciela, czy pedagoga, zwłaszcza jeśli jest on realizowany zgodnie z zasadami obowiązującej „poprawności politycznej”, a nie np. w formie problematyzowania sytuacji i ukazywania złożoności aktualnej sytuacji egzystencjalnej współczesnych dzieci i młodzieży.

Koniecznością najwyższej wagi wydaje się być zatem odejście od stanowisk zbyt ideologicznych w kierunku większego otwarcia na rzeczywistość. Jest to nieodzowne dla nauczycieli i pedagogów w ich kształceniu. Powinno to dotyczyć także nauczycieli akademickich zaangażowanych w kształceniu akademickim przyszłych nauczycieli i pedagogów: nie mogą to być doktrynerzy i ideolodzy, ideologowie i ludzie skonfliktowani z otoczeniem, ale też nie mogą to być ludzie bez wyrazu, bez konkretnego świadectwa autentycznego i opartego na określonym światopoglądzie stylu życia i hierarchii wartości (Kramer 1976, s. 106-107).

Nauczyciel i pedagog, który potrafi przewycię-

żyć ten szok wywołany rozbieżnością między wartościami proponowanymi przez program kształcenia a doświadczeniami i potrzebami w konkretnej pracy nauczycielskiej i pedagogicznej, potrafi pokonać rozbieżność między szkołą a życiem i czuje się zdolny do zaprowadzania zmian naprawdę istotnych. Wymaga to także przewycięzenia tylko profesjonalnego, niemal technicznego podejścia do pracy nauczycielskiej i pedagogicznej oraz biurokratycznych procedur, na rzecz kształtowania podejścia bardziej humanistycznego i zindywidualizowanego. Pojawia się zatem kolejny problem, a mianowicie przechodzenia od monolitycznego sposobu kształcenia nauczycieli i pedagogów do alternatywnych form kształcenia i sposobów poprawienia obecnej sytuacji.

Literatura:

1. Allport G.W. (1988), *Osobowość i religia*, Warszawa, IW PAX.
2. Arto A. (1984), *Crescita e maturazione morale*, Roma, LAS.
3. Berger P.L., Luckmann T. (1983), *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, Warszawa, PIW.
4. Brim O.G., Jr. (1966), *Socialization Through the Life Cycle*, w: tenże (ed.), *Socialization after Childhood: Two Essays*, New York, Wiley.
5. Chmielecka E., red. (2010), *Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, Projekt Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego „Krajowe Ramy Kwalifikacji w szkolnictwie wyższym jako narzędzie poprawy jakości kształcenia”, Warszawa, Oficyna Drukarska Jacek Chmielewski.
6. Gajda J., red. (1993), *Wybrane problemy animacji kulturalnej (Animator – proces i formy animacji kulturalnej – efekty)*, Lublin, UMCS.
7. Giugni G. (1984), *Introduzione allo studio delle scienze pedagogiche*, Torino, SEI.
8. Humboldt A. (1889), *Gesammelte Werke*, t. III, Berlin.
9. Jankowski D. (1996), *Aktywność kulturalna – aspekty socjalizacyjne i edukacyjne*, w: J. Gajda (red.), *Pedagogika kultury a edukacja kulturalna. Rozwój historyczny, aktualność, perspektywy*, Lublin–Dęblin, WSOSP, s. 138-151.
10. Kargul J. (1997), *Od upowszechnienia kultury do animacji kulturalnej*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
11. Kohlberg L. (1963), *Sequence in Development of Moral Thought*, „Vita Umana” 6, s. 51-63.
12. Kohlberg L. (1963), *The Development of Children's Orientations toward a Moral Order*, „Vita Umana” 6, s. 11-33.
13. Kohlberg L. (1964), *Development of Moral Character and Moral Ideology*, w: M.L. Hoffman, L.W. Hoffman (eds), *Review of Child Development Research*, vol. I, New York, Russell Sage Foundation, s. 383-431,

14. Kohlberg L. (1981), *The Philosophy of Moral Development. Moral Stages and the Idea of Justice*, San Francisco, Harper & Row.
15. Kramer M. (1976), *Educational preparation for nurse roles*, w: J.A. WILLIAMSON (ed.), *Current perspectives in nursing education. The changing scene*, Saint Louis, The C.V. Mosby Company, s. 102-103.
16. Kubiak-Szyborska E., D. Zając D. (2002), *Wokół podstawowych zagadnień teorii wychowania*, Bydgoszcz, Wers.
17. Kwieciński Z. (1995), *Socjopatologia edukacji*, Olecko, Mazurska Wszechnica Nauczycielska.
18. Kwieciński Z. (1998), *Dziesięciościan edukacji (składniki i aspekty – potrzeba całościowego ujęcia)*, w: T. Jaworska, R. Leppert R. (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*, Kraków, „Impuls”.
19. Loch W. (1976), *Enkulturation als anthropologischer Grundbegriff der Pädagogik*, w: E. Weber (Hrsg.), *Der Erziehungs- und Bildungsbegriff im 20. Jahrhundert*, Bad Heilbrunn/Obb., Verlag Julius Klinkhardt, s. 122-140.
20. Mazurkiewicz E. (2001), *Pożytki z osiągnięć pedagogiki społecznej dla edukacji zdrowotnej*, w: B. Woynarowska, M. Kapica (red.), *Teoretyczne podstawy edukacji zdrowotnej. Stan i oczekiwania*, Warszawa, PZWL.
21. Nowak M. (1992a), *Ku zbuntowanej młodzieży*, „Przegląd Uniwersytecki KUL”, nr 3(17), s. 8-9.
22. Nowak M. (1992b), *O wartościach chrześcijańskich w wychowaniu*, „Kultura i Edukacja”, nr 2 (2), s. 41-43.
23. Nowak M. (1992c), *Pedagogika adaptacji w społeczności pluralistycznej*, Materiały z Konferencji Komitetu Prognoz „Polska w XXI wieku” przy Prezydium PAN nt. Adaptacja – Ucieczka - Przyszłość, Jachranka, listopad, ss. 14.
24. Nowak M. (1993), *Wychowanie a wartości*, „Wychowanie do Wartości”, Zeszyty Problemowe Kwartalnika „Problemy Edukacji” 1, s. 43-73.
25. Nowak M. (1999), *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin RW KUL.
26. Olesen V., Whittaker E. (1968), *Conditions under which college students borrow, use and alter slang*, „American Speech”, 43, s. 222-228.
27. Olmsted A.G., Paget M.S. (1969), *Some theoretical issues in professional socialization*, „International Journal of Medical Education”, 44, s. 663-669.
28. Olmsted A.G., Paget M.S. (1969), *Some theoretical issues in professional socialization*, „International Journal of Medical Education” 44, s. 665-666.
29. Petkowicz A. (2002), *Szanse edukacyjne młodzieży gimnazjalnej w opinii podmiotów szkoły*, Lublin, KUL (maszynopis).
30. Reboul O. (1989), *La philosophie de l'éducation*, Paris, PUF.
31. Stróżewski W. (1981), *Istnienie i wartość*. Kraków, Znak.

ACADEMIC FORMATION AND EDUCATION IN THE CONTEXT OF SOCIALISATION AND INCULTURATION PROCESSES

Social Dissertations, Issue 1 (VI), 2012

Marian Nowak

The John Paul II Catholic University of Lublin

Summary: The important feature of academic teaching is not only education, but also formation, which adds special significance to the process of education. The process of academic teaching within the framework of higher professional education may be considered based on an example of relations between formation and professional socialisation and inculturation, and widely interpreted education. The last concept is seen by Zbigniew Kwiecieński as an opportunity to combine impacts referring to the development of a human being and supporting it in achieving complete balance and mature personality as related to the self, the world and society within the concept of a decagon, where education is understood as composed of ten processes characterised by the selection of content, subjects, goals, processes and educational effects as: globalisation, work organisation, nationalisation, collectivisation (secondary socialisation), politicisation, bureaucratisation, professionalisation, socialisation (primary), inculturation and personalisation, formation and juridification, education and humanisation. This concept makes education superior towards formation interpreted narrowly and socialisation, and subordinate to formation interpreted in a broad sense, and forms a recommendation for the planning of formation and academic education aimed at more complex, systemic, comprehensive – generally – integral preparation. Making a differentiation between a child's and adult socialisation, this article points to the entangling of academic education in child-type socialisation and the inevitable shock resulting from the contact with reality (reality shock), realities of professional work, also in the profession of a teacher and pedagogue. However, this does not mean that we should not take preventive action for all of these damages forming as a result of the fact that graduates of high schools are not prepared to undertake professional activities in the first days after completion of studies. Considering this, the author suggests a greater approximation of studies to the specific reality and actual problems, and most of all, releasing academic teachers from frequently existing links with ideologies and stereotypes which have an alienating effect.

Key words: the education, the socialization, the primitive socialization, the secondary socialization, inculturation, humanisation, reality shock, the childish socialization and the professional socialization, decagon of education

Although at the academic level not much attention is placed upon formation, at least not as much as upon training, this does not mean that formation should be an issue only at the lower levels of formal education. A human being should be formed and trained - and the contemporary fact of broadening the area of pedagogical research to encompass the entire life of a human being is a strong determinant of the importance and need for this type of activity also within the framework of academic education and formation. We may try to illustrate this by way of examples of the processes of professional socialisation and inculturation, which is the subject of the analysis conducted in this article.

We can associate formation with the process of introducing human beings into their community's social and cultural life, especially because this process has an intense social and cultural background, being associated with bringing a pupil into the social and cultural life. The basic concepts in this context are: *socialisation*, *inculturation*, and widely-understood *education* (perceived as including *i.a.* formation and socialisation).

1. Initiation into social life (socialisation vs. formation)

The process of socialisation is understood as the preparation and acquaintance of an individual with a certain social life. The following should be differentiated:

- *primary socialisation* – one “to which the individual is subordinated to in childhood and by which an individual becomes a member of society” (Berger, Luckmann, 1983, p. 204);
- *secondary socialisation* – which is “each consecutive process of entering an individual, who has experienced primary socialisation, in the new sector of objective environment of its community” (ibid.). This type of socialisation is often combined with *professional socialisation* – which, with direct references to academic education will be the subject of this paper.

As D. Zajac rightly points out, socialisation interpreted in this way is secondary to broadly-interpreted formation, and primary to narrowly-interpreted formation (Kubiak-Szymborska, Zajac, 2002, p. 58).

Nowadays, the relationships of socialisation and formation are emphasised mainly in three approaches:

1) Formation and socialisation constitute the learning of social values and standards; for a pupil to accept the social standards, he or she should get to know the values and norms of a given community (group). The issue of values is a part of philosophy, and it is interpreted in various ways¹.

In formation, we should address the values of what should be, what we expect and what is worth attempting. These values are the pillars on which social life is founded. They form the basic elements of human attitudes and relationships. Moreover, an individual chooses or refrains from certain behaviour depending on the selected and experienced values.

We should remember that our notions of values, which are also established in the process of formation, function as the common (generally important) attitudes and convictions that are characteristic for members of a given community or group. However, these values may be interpreted in different ways, and the idea (concept) of values itself does not refer to the way they will be realised or their particular application in life. Such regulations illustrating specifically how members of a given community perceive the potential to apply certain values are called *social standards*².

These social standards are regulations of behaviour, which indicate certain attitudes and ways in which members of a given community want to express (apply) particular values. Formation as aiding in socialisation should serve as an introduction to the application of social standards. Therefore, formation has to guide an individual through the process of differentiating what particular values mean, and what is or is not a value. Furthermore, formation has to guide the individual through the selection of one value or another, and the understanding of these values in the context of social standards.

2) Formation and socialisation prepare us to undertake and realise social roles. The particular rules of applying certain values expressed by social standards are associated with certain expected relationships. These expectations may be defined as referring to taking on particular social functions (e.g. related to the profession of a teacher, a doctor, a nurse, and also the roles of a mother and a father). If an individual does not correspond to the requirements posed, that person, in a sense, *drops his role*, is disappointing to the community, and this perceived improper behaviour brings about certain consequences (also professional and social ones). In this context, Edward Mazurkiewicz accentuates even the interpretation of health education, and in his opinion, it is "an integral element of building a comprehensive personality, as well as a significant component of professional preparation in many fields of human labour" (Mazurkiewicz 2001, p. 83-84).

From this perspective, formation may be inter-

¹ The article *O wartościach chrześcijańskich w wychowaniu* (Nowak 1992b, p. 41-43), presents the main positions established in relation to interpretation of the concepts of "values". (Stróżewski, 1981).

² This issue is discussed in more detail in the article *Wychowanie a wartości* (Nowak 1993, p. 43-73).

preted as providing support in socialisation, also in taking up social roles. This should serve as motivation towards learning these roles and entering a regulated social life. In this case, assessing and depicting important social functions against this background is a matter of crucial significance. The development of personality should not be pursued for its own sake. Social life and the enrichment of this life by way of contribution is the purpose of a human being (Giugni 1984, p. 64-65).

3) Formation is a particularly important tool in shaping the individual's moral consciousness, and hence, in *forming their conscience*. The issue of conscience shaping/formation may be perceived from various perspectives. A sociological attitude towards shaping conscience may be found in e.g. E. Durkheim, who clearly interrelates this process with the facts of social life.

Conscience is an instance that from the inside shapes the individual's attitude in terms of its compatibility with their community's values, standards and expected behaviour, examples of which are fed to the individual from the outside. These are to enable this human being, an entity with a free will, to base their activities on certain fixed foundations.

This is related to many issues. Research conducted by L. Kohlberg, J. Piaget and other psychologists show that even if a given individual acquires a certain list of cases that are "allowed – not allowed", there is a small probability that such a list will be internalised. If achieving moral maturity is perceived as a value, the most appropriate way to advance this, is to stimulate the individual to improve their level of thinking about moral problems.

The generation of moral concepts is of an evolutionary nature: it does not rely on *imprinting*³ rules, values, standards or virtues made through modelling, learning or educational means (awards and penalties). This nature of this process is that of a conceptual restructuring. Therefore, the analyses performed by L. Kohlberg are focused, not only on general moral rules (as in case of J. Piaget), but also, in the way of reference to specific circumstances, on making us search for moral values in the thinking processes of particular individuals (Kohlberg 1963, p. 11-33, Kohlberg 1964, p. 383-431; Kohlberg 1981; Arto 1984).

A human being enters social life dynamically responding to its needs, which according to G.W. Allport, leads to "the development of unique ways of adapting to environment and subordinating it; these are the ways that form the personality" (Allport 1988, p. 53).

2. Introduction into the world of cultural values (inculturation vs. formation)

A human being always lives in a certain culture, being not only a social, but also cultural entity. However, individuals have to learn a cultural way

³ *Imprinting* is a concept used by ethologists that in English means the understanding of something in the sense characteristic for a given species, impressed upon them from the first moments of their lives.

of living and get to know the culture (Nowak 1999, p. 328n). The process of entering the cultural life of a given community is defined as *inculturation*. Formation should be a targeted, wilful and intentional support mechanism in the learning of culture.

As it was shown with reference to adaptation and socialisation, formation is also interpreted in the sense of inculturation, and may not be limited in usage only to enabling the gaining or receiving of ordinary messages and in providing support in the understanding of culture. Rather it should be aimed at shaping the awareness of being *a subject of culture* and the capability to creatively transform the existing structures and improve the current state of culture (Jankowski 1996, p. 138-151).

Although we can hardly say that human development is fully dependent on environmental and cultural factors, omitting culture and its forms would be a serious neglect. The complexity of the issues of contemporary culture and its many crises that relate mostly to young people, require a new style of cultural work of educational character. This is sometimes referred to as "cultural animation" (Kargul 1997; Gajda 1993).

Entering into a culture should not be interpreted only as receiving. It also has to be linked with acquiring the ability to participate in the productive and active formation of culture. In this sense, inculturation should be seen as the offer of a certain culture that expects creative participation (Loch 1976, p. 122-140).

On one hand, formation deals with a message and provides support in the learning of the techniques and ways of functioning within a target culture, as well as their further popularising (e.g. learning of language, reading, writing, thinking, awareness of values and moral concepts). On the other hand, formation is employed as a way to improve the individual, to change their life relationships or bring about their shaping (their ability to criticise, be creative, involved, a sense of responsibility, the ability to identify negative trends in cultural development) (Loch 1976, p. 137-140).

Although in traditional (static) communities, formation helped in the understanding of the communication of values, life models and forms of culture, contemporary communities (dynamic and pluralistic) have to take on the task of building a lively relationship between the past and future. The real pedagogical wisdom and secret of formation is to refrain from taking advantage of the lack of experience of young people in order to subordinate them to the rulings and claims of adults, and also to avoid the separation of young people from traditional and general human experience (Nowak 1992a, p. 8-9; Reboul 1989, p. 22-25, 54-59).

We may say that the process of formation of a human being is realised through mutual interactions between inculturation (similarly to socialisation and adaptation) and opposition. Hence, the ability to perceive a spot for adaptation, socialisation, incul-

turation and objection is important for the freedom of individual members of any culture.

Formation, especially academic education, as a rule, should play a double function: 1) immunizing the student to society and its culture, 2) stimulating positive responses to the social and cultural requirements of the contemporary world. Both attempts are not mutually exclusive, but should coexist indicating the double role of formation: communicating tradition and providing a formation for the future (Nowak 1992c, p. 14).

3. Academic education in the context of social life vs. formation

The perception of education through its presence in the context of social life, is a kind of summary of the aspects and approaches presented above. This approach seems to refer to discerning the connections among impacts relating to an individual's development, and supporting that person in achieving a complete balance, as well as maturing that person's personality with relation to that individual, the world and society in general.

An interesting attempt to adopt this approach to education is presented by Z. Kwieciński. He interprets *education* as being the totality of impacts upon individuals and human groups, impacts contributing to their development and utilisation of abilities in a way that maximises their awareness and creativity as members of the community, nation, culture and global environment so as to make them capable of active self-realisation, of forming a unique and permanent identity and individuality, and of developing their "ego" through «extra-personal tasks», and through continuity of their ego in compliance with «far tasks». Education is a comprehensive set of activities of guiding another person and his or her own activity through achievement of complete and individual abilities, and general impacts or functions establishing and regulating human personality and behaviour as related to other people and the world (Kwieciński 1995, p. 13).

Z. Kwieciński organises social impacts and detailed processes forming education⁴. In his opinion, the broadest issues include global problems; the narrowest are the generic aspects of the individual being as a living organism. The collection of educational processes formed in this way may be interpreted as a regular decagon, where each wall should be of a similar size (symbolising the strength of impact upon personality), and in the centre of which personality is shaped, in this way, «a radiating core» is placed, actively giving back these impacts in a way that in the process of changing, the core itself also changes its initial «layers» of impacts (Kwieciński 1998, p. 39).

Due to the impacts harmonised in this way, an in-

⁴ An interesting attempt to apply this concept as the theoretical basis for the educational opportunities of secondary school pupils, was taken by A. Petkowicz 2002 (copy).

dividual would have a chance for the comprehensive and full development of their capabilities in both the personal and social dimensions, as referred to that individual, and the surrounding world in nearer and further time frames.

Education as a decagon is composed of ten processes characterised by the selection of content, subjects, goals, processes and educational effects:

1. *Globalisation* – the world, global issues, war, environmental threats, the depletion of energy sources; the political division of the world into the core and peripheries; the issue of mono and polycentricism of global settings.
2. *Work organisation* – the state, its sovereignty, its political system, available democratic tools, necessary interrelations, the place of the state in the world, allied and opposing nations, strength and stability; national interest.
3. *Nationalisation* – the nation and its traditions, its cultural identity; the issue of inter-relationships and individuality.
4. *Collectivisation (secondary socialisation)* – social class, links and class interests, ethos, individuality, solidarity with people of similar attitudes and situations; the shaping of concepts about the particular place and mission of one's own class and party.
5. *Politicisation, bureaucratisation, professionalisation* – organisations and institutions; education for distribution of work, the rationalisation and discipline in the organisational society and in an institutionalised world; the shaping of ideological perceptions of the rightness of the existing order, the perceptions of the necessity and correctness of the existing division of function; the provision of education to succeed in work and profession.
6. *Socialisation (primary socialisation)* – impact of primary groups: the family and peer groups, the local community; the acknowledgement of existing standards.
7. *Inculturation and personalisation* – cultural and social personality, perceptions of the individual being as a result of acknowledging the effects of culture; the transmission of philosophical and religious systems.
8. *Formation and juridification* – notions of citizenship, adjustment to the realisation and acceptance of civil roles and activities; the shaping of a legal conscience.
9. *Education and humanisation* – developing the human being, knowledge, ideology, abilities behaviour, dignity values, interactive competences; the rule of mutuality and sympathy; the shaping of secondary needs.
10. *Hominisation* – the organism, the shaping of the genotypic features of a human, the provision of health, hygienic, and sexual education; the rule of avoiding penalty and maximising pleasure and gratification without harming

others; the shaping and channelling of primary needs (Kwieciński 1998, p. 38–39).

This concept makes *education* superior towards *formation* when this last notion is interpreted narrowly, as well as to *socialisation*, but makes it subordinate to *formation* when this notion is widely interpreted. This concept of education seems to be a particularly valuable recommendation for the planning of formation, and for the planning of an academic education that nowadays should be increasingly opted towards more complex, systemic, comprehensive, and generally integral preparation.

4. General and professional socialising problems referring to academic education

We have already discussed the relationship between the basic pedagogical categories, such as education and socialisation, as well as formation and inculturation. We have also shown that the processes of *formation* and *socialisation* lead to the establishment of common layers for interpreting the process of formation as assisting socialisation, and simultaneously, communicating social values and standards, developing conscience and acknowledging social roles. These are also not free from interrelations with inculturation when this concept is interpreted as the complementation of content of socializing processes. Now, we aim at picturing these processes in relation to so-called professional socialisation.

The development of individual professions led to a greater autonomy of each of these, as well as to advancing specialisation. The activities of the representatives of individual professions were, to a larger extent, subordinated to certain rules established in scientific theories. The individual expectations of those who take particular professional roles have therefore, become more and more correlated with the expectations of other entities involved in the process of servicing the quality of lives of individuals and social groups, their health and promotion, as well as the promotion of particular values and cultural norms.

Professional roles are attributed to each of us by way of the process called *socialisation*. The changes in behaviour and attitudes referring to the socialising process in relation to professional roles, undergo internalisation in the framework of the programme of education and professional traineeships. These enable the student to associate the new images, abilities, standards and values in the context of how these individuals define themselves. These transformations occur in two dimensions: external and internal, and due to this socialisation, may be consistent with the motivations of a given person to actively gain the ascribed system of values. However, these transformations, may be incompatible with the individual to some extent. In this regard, we may encounter three options:

1. an individual may identify himself or herself with the values of a definite culture or sub-culture, but not the required or practised patterns and styles of living of the larger community;
2. an individual may take on certain behaviour, patterns and styles of living, but exclude some other values of these cultures or sub-cultures;
3. an individual may not accept any of the values or attitudes required by a given community.

In this sense, the attitudes of representatives of particular professions and educational staffs may be characterised by having the values and way of behaving of a given community. We may however, encounter the so-called *chameleons*, namely persons who do not accept the communicated values, and in their behaviour only externally adjust themselves to the attitudes and life styles of a certain community. There are also some who accept neither of these. In addition, some people socialise easily in one culture or sub-culture, but not in the other.

The acknowledgement of these differences may be translated to individual professions. The high schools and institutions where some academic graduates will work in the future are often completely different worlds, even sub-cultures. Moreover, it is often stressed that the standards, values and expected attitudes popularised in a school system are different than those expected in business or on the factory floor. This difference may be even larger than between two different professions (Kwieciński 1998, p. 101-102).

During the course of studies, a student acquires a lot of very important features and value-systems, such as autonomy: becoming responsible for the process of learning and cognition, as well as for its quality (e.g. utilising the offer of student exchange programmes, symposia and open lectures). Moreover, the process of education, as it induces a lot of external and internal changes, will contribute towards the acquisition of all qualifications, attitudes and features that are particularly important for professional socialisation.

Socialisation, the entering of a human being into a community's social life and the practice of its requirements, is usually divided, as it was mentioned above, into primary socialisation, e.g. to which a human being is subordinated in early childhood; and secondary socialisation, namely every subsequent type of socialisation that is experienced. Secondary socialisation may be divided in two quite different stages: childhood and adolescence, and adulthood. Professional socialisation incorporates elements of both stages may not be fully identified with any of them, because it is different from the first and the second.

In order to better understand this specificity, we should take a look at the similarities and differences between the *socialisation of children* and the *socialisation of adults*, as well as the differences and

similarities of socialisation of adults in terms of education, e.g. pedagogical and professional teachers' education, in particular, referring to works on the education of doctors and nurses as put forth by A.G. Olmsted and M.S. Paget (1969, p. 663-669).

The *child's socialisation* develops personality and equips children with a sense of identity (Brim Jr. 1966). The child's socialisation is inclusive and usually co-exists with such terms as *should* and *ought to*: pointing at what people should do, and not what they actually do. It is stressed that a child's socialisation is targeted towards it acknowledging the values imposed by its society, while *adult socialisation* is the learning of the accepted behaviours, attitudes and life styles of a particular culture. A child's socialisation is different from an adult's socialisation, not only in terms of content, but also in structure. Adult socialisation usually does not require a person to play the role of a pupil, whereas in a child's socialisation, this role is intrinsic and dominant, and a socialised person is under the influence of persons equipped with authority and knowledge.

Considering these features of child's socialisation, Olmsted and Paget show that higher schools are only an extension of child's socialisation, similar to any type of teachers' studies. According to V. Olesen and E. Whittaker (1968, p. 222-228), a student, by way of formal learning, becomes equipped with the knowledge of what should be done and maintained: values, features, standards, etc. However, these features are of rather a general than a specific nature, and are more related to the abstract roles played by a teacher of a given subject, than the specific tasks that are to be performed in the future (Kramer 1976, p. 102-103).

During pedagogical studies, we rather observe a tendency towards *being a student* of a pedagogy faculty or of a teaching specialisation, than being a pedagogue or a teacher. In this sense, at the stage of academic education, a student acquires only the general knowledge that is related to their future profession. Thus, we deal with *mature socialisation* only after the studies are completed. This means that an employee acquires both the values and attitudes that are more specific to their practised professions only out of the university. In this sense, a working teacher acquires not only knowledge and abilities, but also their relevant roles and attitudes (Kramer 1976, p. 103-104).

Olmsted and Paget note that intense professional socialisation occurs only after the completion of medical studies, when the graduates intensely acquire particular skills through being in direct contact with patients (Olmsted, Paget 1969, p. 665-666). The same may be perceived as well in relation to pedagogical education, towards which the most intense preparation starts only after the completion of studies.

It can be said then that only professional work facilitates, encourages and requires mature socialisation. This is because this involves the necessity

of practising care and establishing fruitful relationships with students, while inside quite complex situations, with many question marks and numerous additional circumstances. At the stage of academic education, a student is not sufficiently opened-up to understanding and acknowledging the globally complex reality of human life. Hence, full preparation for future work is impossible.

It is, therefore, only in particular professional work that pedagogues and teachers will come to recognize that their own values and their hierarchy of values may be different than those encountered in their working environment or even within the circle of their colleagues. Often, a quite important difference exists among the values communicated in education and the values required in professional work. Hence, it seems quite utopian that many people, sometimes even in serious circles, as well as many academics call for higher education reform so as to better approximate academic education to the so-called *market requirements*.

This however, would lead to the neglect of the fundamental values of academic education that have been worked out and verified through long-term university tradition. Among these the basic requirement is 'non-intentionality' that was propounded by Humboldt, in the framework of a postulate for humanistic education (*humanistische Bildung*), and which is expressed in the learning of things that are of no direct use on the labour market, e.g. old languages (Latin or Greek) (Humboldt 1889). Definitely, this does not mean that reformers should refrain from efforts towards enhancing the dynamic educational offerings of universities, or from attempting increased academic flexibility and combating the too stiff list of courses of studies, so as to bring about a better response to the expectations of individual studies, as well as to market needs (Chmielecka 2010, p. 9).

As a matter of fact, we have here a certain paradox inherent in academic work. On one hand, the present situation, namely that students are not fully prepared to respond towards the challenges and needs of the environment in which they will work, and that they have to learn many things quickly after they graduate, seems to be the necessary crisis of transiting from a child's socialisation to mature, professional socialisation. On the other hand, we can effect many changes in order to make the entering of graduates into mature professional life less dramatic, by enabling them to become aware that there is a certain lack of continuity between the process of education and their later professional work. This is sometimes defined as a *shock* related to the first contact with reality (*reality shock*) (Kramer 1976, p. 104-105).

The term, *reality shock*, is used to describe the situations experienced by graduates in their first contact with reality when they find out that, although academically prepared, they lack certain necessary skills, which are currently on demand. As a phenomenon, this *shock* has many dimensions, such as e.g.

cultural shock, when individuals discover that their culture is not only far from being exemplary, but is also neither the only nor the best way of regulating interpersonal relations. This type of a shock is experienced by anthropologists, missionaries, social activists, migrants and immigrants, as well as tourists suddenly finding themselves within a completely different cultural context. Here, we also perceive conditions corresponding to sudden, wide-ranging and long-term transformations in society (in the framework of social transformation) (Kramer 1976, p. 104-105).

Acculturation shock is another form of this shock. This is related to having the necessity to function in a different culture than that of the home, e.g. after leaving a village and confronting the culture of a big city or after leaving prison or convent.

All of these phenomena share two common features, namely:

1. Most of all, they originate from inequalities among cultures, between the contemporary situation and future, and also between what was learnt by someone at school and what is expected and required in professional work.
2. This type of discrepancy (in contemporary language – *incompatibility*) between cultures may refer also to the way in which a given person reacts towards such situations. If an individual is not adequately prepared and is resistant to this type of irregularity among cultures, a series of emotional and stressful experiences is formed, among these: anxiety, anger, hatred, complaint and withdrawal. Moreover, this type of reaction can take place in teaching and pedagogical activities, in the relationships with collaborators, pupils and other teachers (Kramer 1976, p. 104-106).

This disproportion may occur between the current working environment of a teacher or pedagogue of various specialisations and too developed visions of the teacher's and pedagogue's roles in education. This requires from teachers educating future pedagogues, and teachers the exhibition of a particular intuition and imagination so as to facilitate their future professional tasks. In this scope, importance should be attached to the analysis of possible models of functioning that could be proposed in the training of pedagogues and teachers, so as to limit the level of stress originating from contact with reality after completion of education. Therefore, if we assume that the basic role of pedagogues and teachers is to ensure the optimal development of pupils entrusted to them whether at school, dormitory, educational institute or at home and community, two aspects of the negative impact of the aforementioned shock should be considered, namely:

- the negative effects of a shock resulting from the contact with reality after formal studies, namely the personality of a given child as a pupil;
- the negative effects that come about as a re-

sult of the shock from a first contract with the realities of professional work that are placed upon a given institution in the educational system.

In regard to the negative effects of shock experienced by new teachers, usually these are related to the lower efficacy of the first stage of their pedagogical or teaching work. Beginning teachers often feel isolated from their surrounding environment, and are not fully conversant with the whole atmosphere of education, formation and nurturing, which is part of the proper functioning of a teacher and pedagogue. Undoubtedly, this situation definitely impacts the process of the learning, education and perceptions of their pupils, as well as the well-being of these teachers themselves. These pedagogues and teachers, feeling unhappy, feeling lost, have no advantageous influence upon the learning and education of their pupils (Kramer 1976, p. 105-106).

The replacement of idealistic values in the education of pedagogues and teachers with the realistic values of their particular work, is one of many ways towards the transformation of this situation. A break with the ideologisation of the system and curriculum is an important aspect in the education of teachers and pedagogues requiring a radical change.

Upon analysing the current situation of social life, especially all that is going on in media, we clearly see that instead of a break with, we are encountering the strengthening of ideological attitudes. Moreover, instead of substantial discussions and critical approaches to communicated information, we have ideological and emotional ready-made solutions. Indeed, just as in times of the Polish Peoples' Republic, there is only right way! In these circumstances, even a course of ethics for a teacher's or pedagogue's professional education is insignificant, especially if it is conducted according to the rules of existing "political correctness" and not in the form of revealing the problematic aspects of situation and the complexity of the current existential situation of contemporary children and youth.

Therefore, we must resign from a too ideologically-driven approach. Rather, we must achieve a broader opening to reality. This is a necessity for the proper education of teachers and pedagogues. This requirement is also one that must be met by academic teachers involved in teacher education: they should not be doctrinarians and ideologists or ideologists of what-ever stripe, nor should they be in conflict with environment, and these may not be people who are bland and without appropriate credentials based on a specific outlook and hierarchy of values (Kramer 1976, p. 106-107).

Teachers and pedagogues able to combat the shock resulting from the discrepancy between the values proposed in set curricula and the experiences or needs of their particular work and workplaces, are able to combat the irregularity between school and life, and can feel that they can contribute to making really relevant changes. This also requi-

res overcoming a professional, nearly technical approach to their work, as well as to the bureaucratic procedures necessary for shaping a more humanistic and individualised approach to learning. Hence, formal methodological education must shift away a monolithic way of educating teachers and pedagogues, and toward alternative forms of teaching as well as ways of improving the present situation.

References:

1. Allport G.W. (1988), *Osobowość i religia*, Warsaw, IW PAX.
2. Arto A. (1984), *Crescita e maturazione morale*, Roma, LAS.
3. Berger P.L., Luckmann T. (1983), *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*, Warsaw, PIW.
4. Brim O.G., Jr. (1966), *Socialisation Through the Life Cycle*, in: there (ed.), *Socialisation after Childhood: Two Essays*, New York, Wiley.
5. Chmielecka E., ed. (2010), *Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, Project of the Ministry of Science and Higher Education „The National Framework of Qualifications in Higher Education as a Tool of Improvement of Quality of Education”, Warsaw, Oficyna Drukarska Jacek Chmielewski.
6. Gajda J., ed. (1993), *Wybrane problemy animacji kulturalnej (Animator – proces i formy animacji kulturalnej – efekty)*, Lublin, UMCS.
7. Giugni G. (1984), *Introduzione allo studio delle scienze pedagogice*, Torino, SEI.
8. Humboldt A. (1889), *Gesammelte Werke*, v. III, Berlin.
9. Jankowski D. (1996), *Aktywność kulturalna – aspekty socjalizacyjne i edukacyjne*, in: J. Gajda (ed.), *Pedagogika kultury a edukacja kulturalna. Rozwój historyczny, aktualność, perspektywy*, Lublin–Dęblin, WSOSP, p. 138-151.
10. Kargul J. (1997), *Od upowszechnienia kultury do animacji kulturalnej*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
11. Kohlberg L. (1963), *Sequence in Development of Moral Thought*, „Vita Humana” 6, p. 51-63.
12. Kohlberg L. (1963), *The Development of Children's Orientations toward a Moral Order*, „Vita Humana” 6, s. 11-33.
13. Kohlberg L. (1964), *Development of Moral Character and Moral Ideology*, w: M.L. Hoffman, L.W. Hoffman (ed.), *Review of Child Development Research*, vol. I, New York, Russell Sage Foundation, p. 383-431,
14. Kohlberg L. (1981), *The Philosophy of Moral Development. Moral Stages and the Idea of Justice*, San Francisco, Harper & Row.
15. Kramer M. (1976), *Educational preparation for nurse roles*, in: J.A. WILLIAMSON (ed.), *Current perspectives in nursing education. The changing scene*, Saint Louis, The C.V. Mosby Company, p. 102-103.

16. Kubiak-Szymborska E., D. Zając D. (2002), *Wokół podstawowych zagadnień teorii wychowania*, Bydgoszcz, Wers.
17. Kwieciński Z. (1995), *Socjopatologia edukacji*, Olecko, Mazurska Wszechnica Nauczycielska.
18. Kwieciński Z. (1998), *Dziesięciościan edukacji (składniki i aspekty – potrzeba całościowego ujęcia)*, in: T. Jaworska, R. Leppert R. (ed.), *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*, Kraków, „Impuls”.
19. Loch W. (1976), *Enkulturation als anthropologischer Grundbegriff der Pädagogik*, in: E. Weber (Hrsg.), *Der Erziehungs- und Bildungsbegriff im 20. Jahrhundert*, Bad Heilbrunn/Obb., Verlag Julius Klinkhardt, p. 122-140.
20. Mazurkiewicz E. (2001), *Pożytki z osiągnięć pedagogiki społecznej dla edukacji zdrowotnej*, in: B. Woynarowska, M. Kapica (ed.), *Teoretyczne podstawy edukacji zdrowotnej. Stan i oczekiwania*, Warsaw, PZWL.
21. Nowak M. (1992a), *Ku zbuntowanej młodzieży*, „Przegląd Uniwersytecki KUL”, no 3(17), p. 8-9.
22. Nowak M. (1992b), *O wartościach chrześcijańskich w wychowaniu*, „Kultura i Edukacja”, no 2 (2), p. 41-43.
23. Nowak M. (1992c), *Pedagogika adaptacji w społeczności pluralistycznej*, Materials from the Conference of Forecast Committee „Polska w XXI wieku” at PAN Chair Committee on Adaptacja – Ucieczka - Przyszłość, Jachranka, November, p. 14.
24. Nowak M. (1993), *Wychowanie a wartości*, „Wychowanie do Wartości”, Zeszyty Problemowe Kwartalnika „Problemy Edukacji” 1, p. 43-73.
25. Nowak M. (1999), *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin RW KUL.
26. Olesen V., Whittaker E. (1968), *Conditions under which college students borrow, use and alter slang*, „American Speech”, 43, p. 222-228.
27. Olmsted A.G., Paget M.S. (1969), *Some theoretical issues in professional socialisation*, „International Journal of Medical Education”, 44, p. 663-669.
28. Olmsted A.G., Paget M.S. (1969), *Some theoretical issues in professional socialisation*, „International Journal of Medical Education” 44, p. 665-666.
29. Petkowicz A. (2002), *Szanse edukacyjne młodzieży gimnazjalnej w opinii podmiotów szkoły*, Lublin, KUL (copy).
30. Reboul O. (1989), *La philosophie de l'éducation*, Paris, PUF.
31. Stróżewski W. (1981), *Istnienie i wartość*. Kraków, Znak.