

RÓŻNICE INDYWIDUALNE I ICH DIAGNOZA

Małgorzata Kańska

Pomiędzy japońskim *doryoku* a amerykańskim *achievement* – psychologiczne tło kulturowego zróżnicowania celów, wartości i metod w edukacji

Badania nad różnicami kulturowymi sięgają początków XX wieku i wiele z nich było ściśle powiązanych z badaniami antropologicznymi (np. Ruth Benedict; Margaret Mead, Bronisław Malinowski, por. *Antropologia kultury*, 2003). Dopiero Geert Hofstede (1980) analizując ogromną ilość danych zebranych od pracowników tej samej firmy z kilkudziesięciu krajów wyodrębnił główne wymiary psychologiczne, na których można dokonywać zestawień i porównań całych kultur. Pokazał w jaki sposób owe różnice przekładają się na odmienne funkcjonowanie społeczeństw w płaszczyźnie systemów państwowych i organizacji pracowniczych, ale również w sferze stosunków rodzinnych i w dziedzinie edukacji i wychowania. Tymi wymiarami są: męskość – kobiecość, unikanie niepewności, dystans władzy i kolektywizm – indywidualizm.

Największą popularność w nauce i w literaturze popularyzatorskiej zdobył wymiar ostatni. Do tej pory szukając różnic międzykulturowych badacze najczęściej zestawiają ze sobą wyniki badań z typowo kolektywistycznych i typowo indywidualistycznych kultur. W psychologii rozumienie tego wymiaru jako kulturowego syndromu wprowadził Harry Triandis. Według niego syndrom kulturowy to podzielany wzór tzw. kultury subiektywnej, czyli tego elementu kultury, który nie jest bezpośrednio dostępny zewnętrznej obserwacji, np. przekonania i postawy podzielane przez członków tej samej kultury (Triandis 1996). Syndrom kolektywizmu polega na tym, że w danej kulturze podstawą myślenia o życiu społecznym i podstawowym punktem odniesienia jest grupa wraz z jej celami i panującymi w niej normami. Jej harmonia i jej dobro jest stawiane przez samych jej członków ponad indywidualne dobro jednostek, które tę grupę tworzą. Natomiast indywidualizm to taki system przekonań, norm i wartości, w którym „bytem pierwotnym” w stosunku do grupy jest jednostka i to jej indywidualne przekonania, potrzeby, wartości i normy pełnią podstawową funkcję regulacji zachowania (Reykowski 1992). Wymiar kolektywi-

zmu–indywidualizmu był też definiowany jako zróżnicowanie koncepcji świata społecznego, dominującego światopoglądu, orientacji umysłowych czy systemu zasad (Adamska 1997; Reykowski 1992). Triandis dla rozróżnienia poziomów analizy tych zjawisk zaproponował dotychczasową nazwę dla poziomu socjologicznego, czyli analizy funkcjonowania całych dużych grup społecznych, natomiast wprowadził pojęcia allocentryzmu i idiocentryzmu do użytku na poziomie analizy procesów psychicznych stanowiących istotny aspekt kulturowego zróżnicowania (Triandis i in. 1985). Jednak nowe terminy nie do końca się przyjęły. W tym artykule, jako że dotyczy on aspektu funkcjonowania jednostek będę używała obu tych terminów zamiennie.

W latach 90. XX wieku badacze różnic kulturowych skoncentrowali się na weryfikacji uniwersalności uznanych za powszechne fenomenów psychologicznych – jak na przykład tzw. próżniactwa czy facylitacji społecznej (Smith, Bond 1993), mechanizmów podwyższania własnej samooceny (Heine, Lehman 1997; Kitayama i in. 1997), czy też podstawowego (sic!) błędu atrybucji (Miller 1984), których istnienie zostało postulowane wyłącznie na podstawie wyników osób z kultur indywidualistycznych – najczęściej Stanów Zjednoczonych.

Wtedy okazało się jak wiele jest różnic w nawet dość podstawowych mechanizmach psychologicznego funkcjonowania osób pochodzących z różnych kultur. Hazel Markus i Shinobu Kitayama (1991) postawili hipotezę, że podstawą tego zróżnicowania jest to, że ludzie z kultur indywidualistycznych mają odmiennie skonstruowany obraz siebie (Ja, *self-construal*), jak również odmiennie poglądy na podstawową naturę osobowości ludzi.

Funkcjonowanie społeczne i zadaniowe w kulturach indywidualistycznych

Zauważono, że ludzie z kultur indywidualistycznych, takich jak kraje Ameryki Północnej i Zachodniej Europy zakładają, nie zawsze w sposób uświadomiony, że: a) każda osoba jest autonomiczną całością określoną przez specyficzny, niepowtarzalny zestaw cech, b) układ tych wewnętrznych cech w dużym stopniu wyznacza sposób zachowania tej osoby, czyli każde jej zachowanie świadczy o posiadaniu takich a nie innych wewnętrznych właściwości, c) zestaw i nasilenie tych cech są raczej niezmiennie i niezależne od sytuacji, d) spostrzeganie swoich cech jako pozytywnych jest dobre dla osoby i jej dobrostanu psychicznego (Heine, Kitayama, Lehman 2001).

Z takiej „ukrytej teorii osobowości” indywidualistów wynika też wniosek, że ludzie są raczej niezmienni i można owe niezmiennie cechy ludzi odczytywać z ich zachowania i wyników, jakie osiągają. Taki rodzaj przekonań bliski jest temu opisanemu przez Dweck i współpracowników jako teoria stałości natury ludzkiej (*entity theory*; Dweck, Legget 1988). Z owych założeń wynikają konkretne behawioralne konsekwencje. Każda porażka jest zagrażająca dla tak cennego pozytywnego wize-

runku siebie, bo świadczy o braku pozytywnych cech i zdolności, bądź o słabości i niesamodzielności. Co więcej, także nadmierny wysiłek może być spostrzegany jako pośredni dowód braku zdolności (Dweck, Leggett 1988).

W tej sytuacji ludzie posiadający tzw. niezależne Ja (*independent self-construal*) stosują różne taktyki i zniekształcenia poznawcze mające na celu ochronę dobrego wizerunku siebie. Zniekształcają spostrzeganie siebie i innych zgodnie z dominującą motywacją do podwyższania samooceny. W licznych badaniach zaobserwowano, że ludzie z kultur indywidualistycznych na różne sposoby dążą do potwierdzenia własnej wartości; „inwestują” wysiłek w ekspresję swoich mocnych stron, a unikają zajęć, które wymagają zdolności, których im brak; swoje sukcesy przypisują swym zdolnościom, a porażki wpływowi czynników zewnętrznych; uważają się za bardziej wyjątkowych niż przeciętnie; jeśli wynik jaki otrzymali w jakimś zadaniu (teście) jest niski kwestionują obiektywizm narzędzia pomiaru ich zdolności; izolują się od osób, które lepiej od nich wykonały ważne dla ich samooceny zadanie; koncentrują się raczej na swoich zaletach i dobrych wynikach niż na wadach i porażkach (Heine i in. 1999). Jak się potem okazało były to wzorce zachowania specyficzne dla kultur, w których zostały przeprowadzone badania, czyli głównie USA.

Według powyższych rozważań ludzie z Ja niezależnym są skłonni w swoich zachowaniach unikać negatywnej informacji zwrotnej o sobie i wykonanych przez siebie zadaniach oraz inwestować swój czas i wysiłek w takie aktywności, które dostarczą im pozytywnych informacji i pozwolą podwyższyć lub zachować wysoką samoocenę. Niska czy negatywna samoocena jest spostrzegana w kulturach indywidualistycznych jako przejaw słabego przystosowania i rodzaj psychicznej dysfunkcji nawet przez psychologów (Baumeister 1993) i rzeczywiście koreluje z wieloma objawami złego funkcjonowania i z ogólnym złym samopoczuciem (Diener 1984).

Również hierarchia wartości najczęściej deklarowana przez członków kultur indywidualistycznych podkreśla odrębność jednostki i jej celów. W porównaniu do kolektywistów indywidualiści mniejszą wagę przywiązują do utrzymania porządku społecznego czy też, w obszarze funkcjonowania indywidualnego, do pozyskania uznania społecznego. Za to bardziej cenią sobie ekscytujące życie (Schwartz, Bilsky 1990).

Ten ogólny wzorec funkcjonowania społecznego i zadaniowego ma swoje odbicie w sferze edukacji. Wielu badaczy wskazuje, że powyższy opis pasuje do tego, jak zachowują się również nastawieni indywidualistycznie amerykańscy uczniowie i tego, jak jest zorganizowana amerykańska szkoła: nagradza się w niej samodzielność myślenia i oryginalność, która pozwala wybić się ponad przeciętność i zostać zauważonym, a nauczyciele starają się podbudowywać samoocenę uczniów poprzez pozytywne komentarze i zachęcanie do podejmowania zadań, w których uczeń jest w stanie osiągnąć indywidualny sukces i pokazać swoje zdolności. Celem edukacji w kulturach indywidualistycznych jest nie tyle przekazywanie wiedzy, co wypracowanie u uczniów indywidualnych strategii samodzielnego uczenia się i rozwiązywania problemów.

Zazwyczaj niewielki dystans władzy w krajach indywidualistycznych powoduje, że stosunek między nauczycielem a uczniem jest partnerski – pozbawiony napięć i silnych emocji, które zazwyczaj towarzyszą kontaktom z osobą o dużej władzy

i autorytecie. Ale na wymiarze dystansu władzy Hofstede zaobserwował istotne różnice już w obrębie samych kultur europejskich. I tak np. we Francji i Belgii dystans władzy w szkole i pracy jest relatywnie wysoki, a w krajach skandynawskich wyjątkowo niski.

Hofstede zwraca uwagę na to, iż indywidualistyczne wzorce i wartości w edukacji i w pracy są niejako „przedłużeniem” wzorców wychowawczych panujących w rodzinie, w której również dąży się do szybkiego uzyskania przez dziecko niezależności i samodzielności (Hofstede 2000).

Nietrudno zauważyć, że do samodzielności potrzebna jest wiara w siebie, a ta płynie z przekonania o wysokim poziomie własnych kompetencji i ogólnie wysokiego samowartościowania. Dlatego też w kulturach indywidualistycznych nadmierną krytykę, która by owo zaufanie do siebie mogła „osłabić” uważa się za demotywującą i szkodliwą. Wiele wysiłków wychowawców i rodziców skierowanych jest na zbudowanie u dziecka wysokiej samooceny i przekonania o własnej skuteczności (za Heine i in. 2001).

Funkcjonowanie społeczne i zadaniowe w kulturach kolektywistycznych

Tymczasem w społecznościach kolektywistycznych np. Dalekiego Wschodu ludzie częściej spostrzegają Ja jako *współzależne* z innymi (*interdependent self-construal*). Ten model osobowości zakłada, że: a) każda osoba zajmuje pewne miejsce w nieskończonym układzie międzyludzkich zależności, b) jej Ja jest relatywnie zmienne, c) jej zachowanie jest konsekwencją dostosowania się do wymogów roli, jaką ta osoba pełni w danej grupie i danej sytuacji, d) dostosowanie się do tych wymogów roli jest dla jednostki korzystne i świadczy o jej dojrzałości (Heine i in. 2001).

Dominujące wartości w kulturach kolektywistycznych to porządek społeczny, bezpieczeństwo narodowe, uznanie społeczne, utrzymanie pożądanego wyobrażenia społecznego na swój temat (Triandis, McCusker, Hui 1990). Wartości dominujące w danej kulturze przejawiają się w jej dorobku: w mitach, w postaciach bohaterów oraz w tzw. mądrości ludowej zawartej w przysłowiach, które często są przywoływane w procesie wychowawczym. I tak na przykład, gdy w USA mówiąc „koło, które głośno skrzypi ma szansę być nasmarowane” namawia się do głośnego wyrażania swoich potrzeb i swej indywidualności, w Japonii powtarza się dzieciom, że „wystające gwoździe są wbijane w deskę”, promując strategię „nie wychylania się” i dostosowania się do grupy (Markus, Kitayama 1991).

Zarówno przekonania oraz struktura i treść Ja, jak i wartości kolektywistyczne znajdują odbicie w podejściu do samooceny, do kształtowania umiejętności, motywowania i wychowania. Japończycy nie stosują w takim stopniu, jak np. Amerykanie taktyk poznawczych mających ochronić pozytywny wizerunek siebie (Heine, Kitayama i in. 2001; Heine, Lehman 1999). Zarówno normy grupowe jak

i współzależne. Ja skłaniają kolektywistów do skromności, niewybijania się ponad innych, podkreślania współzależności. Dla dobrego ucznia nagrodą za trud nauki i silnym wzmocnieniem jest szacunek, wdzięczność i poważanie grupy, do której zbiorowego wyniku się przyczynił, oraz pochwała autorytetu – nauczyciela.

Japońskie nazwy tradycyjnych sztuk (np. parzenie herbaty, sztuki walki) zawierają końcówkę *-do* co znaczy *ścieżka*. To sugeruje, znanie Markus i Kitayamy (1991), że dla Japończyków nie istnieje górny pułap zdolności i umiejętności – możliwe jest ciągle doskonalenie się, a wysiłek (*doryoku*) jest najlepszą drogą do sukcesu i mistrzostwa i kojarzy się pozytywnie (za Heine i in. 1999). Stąd też w krajach kolektywistycznych ludzie starsi (doświadczeni, którzy „przeszli ścieżkę” doskonalenia) cieszą się powszechnym szacunkiem. Bagaż doświadczeń nie może być zbyt łatwo zdyskontowany nawet bardzo błyskotliwym debiutem utalentowanej, ale jednak niedoświadczonej, bo młodej, osoby.

W kulturach kolektywistycznych przeważają ludzie, których według koncepcji Dweck nazwalibyśmy „teoretykami zmienności” (Dweck, Leggett 1988). Zdaniem Stephena Heine i in. (2001) właśnie dlatego dla samooceny kolektywistów ani jednorazowa porażka ani krytyczna czy negatywna informacja zwrotna nie jest zagrożeniem, a raczej wskazówką, w co jeszcze powinni włożyć więcej wysiłku, aby udoskonalili swoje działanie.

Rzeczywiście, ściśle kontrolowane badania w laboratorium przeprowadzone przez zespół Heine, Takata i Lehman (2000) wykazały, iż Japończycy, bardziej niż Kanadyjczycy, skłonni są wnioskować krytycznie z niejednoznacznej informacji zwrotnej o swoim wykonaniu w porównaniu z wykonaniem kolegi, jak również ich ostateczne konkluzje dotyczące aktualnego poziomu badanych zdolności są zależne od otrzymanych informacji zwrotnych. Kanadyjczycy przejawili tendencję do pozytywnego wnioskowania o swoim wykonaniu i swych zdolnościach niezależnie od rzeczywistej zawartości informacji zwrotnej. Warto wspomnieć, że owe badania wykluczyły podnoszoną często przez krytyków możliwość wpływu motywu autoprezentacji na skromne zachowania i samokrytyczne sądy dokonywane przez kolektywistów, ponieważ zapewniono w nich warunki całkowitej anonimowości i prywatności.

Czy jednak samo przyjmowanie negatywnych informacji zwrotnych i nasilony krytycyzm świadczą o motywacji do samodoskonalenia się? Może po prostu Japończycy mniej dbają o samoocenę i mają ją chronicznie niższą, ale to im „nie przeszkadza”, bo w kulturach kolektywistycznych wysoka samoocena nie jest cenniona? Rzeczywiście, istnieją wyniki pokazujące istotnie niższy poziom samooceny u kolektywistów w porównaniu do osób z kultur indywidualistycznych, niezależnie nawet od tego czy podstawą samooceny są osobiste właściwości jednostki czy też ocena wystawiona grupie, z którą się ona identyfikuje (Heine, Lehman 1997). Jednak wydaje się, że nie jest to pełne wyjaśnienie obserwowanego fenomenu.

Hipotezę, że osoby z kultur kolektywistycznych rzeczywiście mają przeciętnie silniejszą motywację do samodoskonalenia się potwierdzają obserwacje dokonane w ramach eksperymentu Stephena Heine i in. (1999), w którym osobom badanym zaproponowano wykonanie jednego z dwóch zadań. Jedno z nich wymagało wy-

korzystania zdolności zdiagnozowanej u osób badanych podczas poprzedniej sesji, za pomocą podobnego zadania, jako wysoka bądź niska. Kanadyjczycy, uzyskując w pierwszym zadaniu rzekomo niskie wyniki, wybierali w drugiej sesji odmienne zadanie. Natomiast osoby z kultur azjatyckich wybierały ponownie to samo zadanie i spędzały nad nim więcej czasu mimo jego trudności. Odwrotny wzorzec ujawnił się w grupach, którym powiedziano, że wykonały poprzednie zadanie bardzo dobrze i mają wysoki poziom danej zdolności. Tutaj Kanadyjczycy wybierali ponownie to samo zadanie, w którym mogli wykazać się już sprawdzonym, wysokim poziomem zdolności, podczas gdy studenci z kultur azjatyckich w tej sytuacji chętniej sięgali po nowe zadanie.

Najciekawsze jednak różnice ujawniły się w czwartym z opisanej serii eksperymentów, kiedy części osób badanych powiedziano, że zadanie wymaga zdolności, która poddaje się ćwiczeniom i doskonaleniu, a innym powiedziano, że zadanie wymaga zdolności, której poziom jest wrodzoną cechą i nie poddaje się ćwiczeniom. Podanie sugestii o możliwości kształtowania zdolności wyraźnie wpłynęło na zachowanie Kanadyjczyków – mimo porażki byli oni bardziej skłonni podejmować się trudnym zadaniom. Natomiast informacja ta nie zmieniła zachowań kolektywistów, którzy, zdaniem autorów, już wcześniej zachowywali się tak, jakby owo przekonanie o możliwości kształtowania zdolności wyznawali. Odwrotnie w grupie, która dowiedziała się, że diagnozowana zadaniem zdolność jest wrodzona – tutaj kolektywiści wyraźnie zmniejszyli ilość wkładanego w zadanie wysiłku w stosunku do poprzednich eksperymentów, natomiast zachowanie studentów z indywidualistycznej Kanady nie zmieniło się – podobnie jak poprzednio nie angażowali się w zadanie, w którym uprzednio ponieśli porażkę – dlatego, zdaniem autorów, że już wcześniej wyznawali uogólnione przekonanie o niezmienności ludzkich cech i zdolności (Heine i in. 2001).

Jednocześnie nadmierne podkreślanie swoich indywidualnych sukcesów, wybijanie się ponad grupę jest w kulturach kolektywistycznych, takich jak japońska, źle widzianym i rzadko podejmowanym zachowaniem. Zagroza ono spójności tejże grupy i może zaowocować wykluczeniem „niewspółpracującej” osoby, co byłoby poważnym zagrożeniem dla silnie rozwiniętej u typowego kolektywisty potrzeby przynależności (Markus, Kitayama 1991).

Opisany zestaw potrzeb i przekonań wpływa na specyfikę metod kształcenia i wychowania stosowanych w krajach kolektywistycznych, w których dominuje tzw. współzależne Ja. Ze względu na duży dystans władzy, współwystępujący z wysokim kolektywizmem, uczniowie w szkołach są podporządkowani silnie autorytetowi nauczyciela i skupiają się na poprawnym realizowaniu roli uczniów.

Celem wychowania i kształcenia w rodzinie i szkole kolektywistycznej o dużym zarazem dystansie władzy jest przekazywanie wiedzy i wypracowanie zachowania zgodnego z normami, które będzie podtrzymywało istniejącą strukturę społeczną sprzyjając harmonii. Brak w niej działań wyraźnie nastawionych na wypracowanie samodzielności i niezależności dzieci i wychowanków. Relacja zależności między osobą starszą, bardziej doświadczoną, będącą na wyższej pozycji, a dzieckiem czy

uczniem utrzymywana jest bardzo długo, a szacunek dla doświadczenia i mądrości starszych jest trwałą wartością kultywowaną przez całe życie (Hofstede 2000).

W japońskiej czy ogólnie azjatyckiej szkole nauczyciele nie troszczą się o samoocenę uczniów, bo wysoka samoocena jest w ich mniemaniu mniej potrzebna niż przynależność do grupy. Krytyka ze strony nauczycieli jest ostra, bo ma pomagać doskonalić się poprzez zwiększony wysiłek. Nauczyciele koncentrują się na motywowaniu uczniów do ćwiczenia najslabiej rozwiniętych umiejętności, do większego wysiłku (*doryoku*) i zachęcają do dorównania do standardu w każdej dziedzinie.

Rywalizacja po japońsku określana jest słowem *yokonarabi* i oznacza *nie zostawaj w tyle za wszystkimi*. Uczniowie nie „wrywają się” do odpowiedzi, nie próbują pokazać, że są lepsi, zdolniejsi niż inni, raczej starają się „nie przynieść wstydu” grupie lub rodzinie swoim słabszym wykonaniem (Heine i in. 1999).

Oryginalność i niezależność myślenia czy zachowania oraz indywidualnie wybijające się wyniki nie są szczególnie nagradzane, ponieważ wyróżniają osobę z grupy, oddalając ją zarazem od idealnego wizerunku *rashii* – osoby idealnie wypełniającej swą rolę w tejże grupie. Oryginalność i unikalność jest przez kolektywistów mniej preferowana od harmonii i dopasowania nawet w zakresie wyboru „najładniejszych” figur geometrycznych (Kim, Markus 1999).

A zatem, podsumowując, można powiedzieć, że dominującymi wartościami w indywidualistycznych szkołach są niezależność i oryginalność jednostki, a w kolektywistycznych – spójność i harmonia grupowa. Odmiennie są cele nauczania i wychowania: w kulturach indywidualistycznych chodzi o zbudowanie u uczniów pozytywnej samooceny i świadomości kompetencji, które pozwolą im samodzielnie działać w przyszłości, a w kulturach kolektywistycznych – o wyposażenie uczniów w wiedzę i wykształcenie w nich zachowań, które pozwolą im w przyszłości właściwie wypełniać przypisane im role w grupie. Odmiennie są w związku z tym metody motywowania i oceniania: w kulturach indywidualistycznych nagradza się za oryginalność i niezależność myślenia, a pozytywnym wzmocnieniem dla uczniów jest wyróżnienie ich ze względu na posiadane przez nich uzdolnienia, natomiast w kulturach kolektywistycznych nagradza się za wysiłek i pracowitość, a pozytywnym wzmocnieniem dla ucznia są szacunek i uznanie ze strony grupy i autorytetu.

Polscy uczniowie i studenci – niezależni czy współzależni?

Rodzi się pytanie, gdzie na tym wymiarze znajdują się polskie normy i wartości, polski styl funkcjonowania społecznego i zadaniowego oraz polska szkoła wraz z jej strukturą, obyczajowością i metodami edukacyjnymi. Stosując metaforę architektoniczną, mówi się o Polsce jako o pomoście pomiędzy kulturą kolektywistycznego Wschodu i indywidualistycznego Zachodu i rzeczywiście, w potocznej obserwacji daje się zauważyć wpływ obydwu wzorców. Również historia Polski zawiera

w sobie wyraźne wątki indywidualistyczne, takie jak indywidualizm szlachecki symbolizowany przez słynne *liberum veto*. Jednocześnie swój wpływ miało też powojenne czterdziestolecie, w którym ład społeczny oparty na ustroju socjalistycznym miał typowo kolektywistyczne cechy. Również głęboko zakorzeniony w kulturze polskiej szacunek dla instytucji rodziny „przesuwa” polskie społeczeństwo w kierunku kolektywizmu.

Nie wiemy dokładnie, w jakim stopniu polski kolektywizm (podobny zapewne do tego, który występuje w innych krajach postkomunistycznych) jest podobny do zbadanego przez Hofstede (2000) i opisanego od strony psychologicznej przez Markus i Kitayamę (1991) wzorca z krajów azjatyckich. W czasach, kiedy Hofstede prowadził swoje szeroko zakrojone analizy porównawcze w Polsce nie było filii firmy IBM, której pracownicy posłużyli za grupę badawczą. Dlatego brak jest Polski i innych krajów z byłego bloku socjalistycznego w klasyfikacjach podanych przez Hofstede. O poziomie dystansu władzy, kobiecości–męskości czy unikania niepewności w kulturze polskiej lat 70. i 80. XX wieku możemy wnioskować wyłącznie z analizy ówczesnie dominujących zjawisk społecznych.

Późniejsze badania Zaleskiego i Triandisa z 1990 r. w zakresie wymiaru indywidualizmu–kolektywizmu dają dość niespójny wzorec: o wysokim kolektywizmie Polaków świadczy wysoka pozycja więzi rodzinnych w hierarchii wartości oraz przejawiana przez nich współzależność i towarzyskość w sferze bezpośrednich kontaktów społecznych (wyższa nawet niż w krajach typowo kolektywistycznych, jak Chiny czy Indie). Natomiast indywidualistyczne jest podejście Polaków do polityki i wolności słowa, a także ich niewielka skłonność do uwzględniania opinii innych ludzi przy dokonywaniu osobistych wyborów.

Jednak nie wiemy, czy ten sam wzorec kształtuje zachowania, relacje i metody pracy z uczniem i studentem w polskiej szkole, i jaki jest kolektywizm polskich uczniów i studentów. Badania Zaleskiego przeprowadzone były łącznie na grupie studentów i osób pracujących w wieku 18–30 lat. Wydaje się, że łączenie w jednej grupie osób uczących się i pracujących ogranicza możliwości jasnej interpretacji i generalizacji uzyskanych wyników.

Dodatkowo, Triandis wskazuje na liczne badania, w których sam wiek okazał się istotną zmienną w kształtowaniu poziomu indywidualizmu–kolektywizmu. Na przykład, zazwyczaj nauczyciele i rodzice są bardziej kolektywistyczni niż ich uczniowie i dzieci. Tę dynamikę tłumaczyć można tym, że wraz z wiekiem wzrasta liczba różnorodnych i ważnych związków ze społecznością, a dla ich podtrzymania korzystniejsza jest postawa kolektywistyczna (Triandis, Trafimow 2001). Natomiast badania Marii Woźnej przeprowadzone w Polsce, wyraźnie pokazują, że osoby dorosłe charakteryzuje silniejszy indywidualizm niż młodzież w wieku 17–19 lat (Woźna 1998). Dla takiego wzorca również znajdujemy uzasadnienie, czerpiąc z teorii rozwoju psychospołecznego Erika Eriksona, w której stadia późniejsze charakteryzują się tendencją do odwołania się w swym postępowaniu do indywidualnych norm i standardów (1997). Jeszcze inne badania Daaba (1993) wskazują na silny indywidualizm polskiej młodzieży w wieku 15–24 lat, następnie obniżenie indywidualizmu

przed trzydziestką, ponowny wzrost do 50 lat i systematyczne obniżanie się indywidualizmu u osób starszych.

Jak wyjaśnić te sprzeczne wyniki? Wydaje się, że kluczem do rozwiązania tego problemu są dwa fakty. Po pierwsze, w powyższych badaniach stosowano różne miary kolektywizmu i indywidualizmu. Metodologia pomiaru zastosowana przez Daaba wskazywać może bardziej na poziom deklaratywnego indywidualizmu. To wyjaśniałoby wysokie wyniki młodzieży na tym wymiarze – demonstracja własnej odrębności zwłaszcza w relacji do świata dorosłych jest na tym etapie rozwojowym standardem. Jednocześnie wiek młodzieńczy i wczesnej dorosłości to czas, w którym trwa poszukiwanie własnej tożsamości i identyfikacja z grupą rówieśniczą pełni chwilami kluczową rolę. Stąd też obserwowany w wieku dojrzewania deklaratywny bunt przeciw normom „świata dorosłych” i silny konformizm wobec norm w grupie rówieśniczej.

Po drugie, wszystkie powyższe pomiary zakładały przeciwstawność biegunów kolektywizmu i indywidualizmu. Tymczasem współczesne badania wyraźnie dowodzą, że w obrębie zarówno jednostki jak i społeczeństwa możliwe jest współistnienie zarówno wysokiego kolektywizmu jak i wysokiego indywidualizmu (Adamska 1997; Triandis i in. 1995) wynikające, zdaniem niektórych badaczy, z istnienia dobrze rozwiniętych obydwu systemów Ja: niezależnego i współzależnego (Singelis 1994). Empirycznym potwierdzeniem tej tezy mogą być badania Trafimowa, Triandisa i Goto (1991) z użyciem techniki torowania pamięciowego. Wskazują one na odrębność pamięciową systemów Ja prywatnego i Ja kolektywnego, które można uznać za odpowiedniki Ja niezależnego i Ja współzależnego w koncepcji Markus i Kitayamy (1991).

Krystyna Adamska (1997) przeprowadziła badania na studentach polskich posługując się samodzielnie skonstruowaną skalą zawierającą niezależne podskale indywidualizmu, kolektywizmu i trzeciego, ujawnionego w analizie czynnikowej wymiaru – afiliacji. Niestety, brak danych porównawczych z badania tą samą skalą osób z innych kultur nie pozwala określić, jaka jest pozycja polskich studentów na skalach indywidualizmu i kolektywizmu.

Pośrednio możemy wnioskować o rozkładzie indywidualizmu i kolektywizmu wśród polskich studentów z badań nad treścią i strukturą ich pojęcia Ja, odwołując się do rozróżnień poczynionych przez Markus i Kitayamę (1991) oraz Singelisa (1994). Zakładając, że zjawiska kulturowe są tworzone drogą dodawania się tendencji i zachowań przejawianych przez większość osób tworzących w danej kulturze, możemy próbować wnioskować o kulturze i wyjaśniać jej fenomeny, badając rozkład i częstość danych cech i zachowań w populacji jej członków. Wspomniane już badania Trafimowa, Triandisa i Goto (1991) potwierdzają też częstsze aktywizowanie Ja prywatnego w kulturach indywidualistycznych (studenci z USA) niż kolektywistycznych (studenci z Chin).

A zatem, obserwując częstość i przewagę „występowania” i aktywizowania przez osoby danej kultury któregoś z subsystemów Ja możemy, choć ostrożnie, bo pośrednio, wnioskować o mechanizmach kształtujących zachowanie całych kultur w odniesieniu do takich zjawisk, jak kształtowanie samooceny, doskonalenie siebie, rola edukacji itd. Taki właśnie cel przyświecał opisanym poniżej badaniom.

Współzależność i niezależność Ja studentów polskich - badanie własne

Celem przeprowadzonych przeze mnie badań było określenie treści spontanicznie aktywizowanego pojęcia Ja oraz określenie relatywnej siły subsystemów Ja: współzależnego i niezależnego, w grupie studentów polskich oraz porównanie tych danych z wynikami odpowiednich grup studentów amerykańskich i amerykańskich pochodzenia polskiego.

Zakładałam wystąpienie wyższych wskaźników Ja współzależnego w grupie polskiej niż w grupach porównawczych. Jednocześnie sprawdzałam zależność między płcią, wiekiem, rodzajem i kierunkiem studiów a opisanymi właściwościami pojęcia Ja, spodziewając się wyższych wskaźników dla Ja współzależnego u kobiet niż u mężczyzn w grupie polskiej. Oczekiwałam również pozytywnej korelacji wskaźników Ja współzależnego z wiekiem.

Metody

Spoleczna treść Ja – % S

Do określenia treści spontanicznie aktywizowanego pojęcia Ja użyłam Testu Dwudziestu Zdań (*Twenty Statements Test*) Kuhna i McPartlanda (1954). Narzędzie to ma długą tradycję w badaniach kulturowych i do tej pory wypracowano różne systemy analizy otrzymanych danych (za Dhawan i in. 1995; Trafimow, Triandis, Goto 1991). W opisywanych badaniach zastosowałam system kodowania wzorowany na tym, który był zaproponowany przez Trafimowa, Triandisa i Goto (1991): każda z dwudziestu odpowiedzi na pytanie *Kim jestem?* (*Who am I?* w oryginale) jest klasyfikowana jako odwołująca się do Ja prywatnego, Ja kolektywnego lub Ja relacyjnego. Ze względu na rodzaj pytania badawczego kategorie Ja kolektywnego i Ja relacyjnego zostały w moich badaniach połączone w jedną kategorię Ja współzależnego. Kodowania dokonywał zespół 8 sędziów kompetentnych (doktoranci i studenci IV i V r. psychologii UJ). Odpowiedź została włączana do danej kategorii, jeśli minimum 6 sędziów (75%) wskazało na taką jej przynależność.

Następnie wyliczyłam dla każdej osoby tzw. wartość wskaźnika % S (*Social Content of the Self*), czyli ważony procent wszystkich jej odpowiedzi, który stanowiły odpowiedzi przynależące do kategorii Ja współzależnego. System punktowania, za sugestią Bochnera (1994), uwzględniał jako całość (100%) tylko pierwszych 10 odpowiedzi jako diagnostycznych dla treści pojęcia Ja, przy czym odpowiedź, która pojawiła się jako pierwsza otrzymywała wagę 10, kolejna – wagę 9 itd. Jeśli któraś z pierwszych 10 odpowiedzi była nieklasyfikowalna (dla żadnej z dwu kategorii nie otrzymała 75% wskazań sędziów) to była opuszczana (nie brana pod uwagę w dalszych wyliczeniach wskaźnika), natomiast do puli 100% było włączana kolejna odpowiedź następująca po pierwszych dziesięciu.

Polska adaptacja SCS (Self-Construal Scale) Theodore M. Singelisa (1994).

Skala zawiera dwie niezależne 12-itemowe podskale określające natężenie odpowiednio Ja współzależnego i Ja niezależnego. Zadaniem osoby badanej jest

ustosunkować się do każdego ze stwierdzeń na 7-punktowej skali typu Likerta od 1 – „całkowicie się nie zgadzam” do 7 – „całkowicie się zgadzam”. Rzetelność wersji oryginalnej była umiarkowana (alfa Cronbacha = .69 i .73) odpowiednio dla podskal „independent” i „interdependent”. Wersja polska została stworzona drogą tłumaczenia i zwrotnego tłumaczenia (*retranslation*) wersji oryginalnej. Rzetelność mierzona za pomocą wskaźnika alfa Cronbacha była nieco niższa niż dla wersji oryginalnej i wynosiła odpowiednio $\alpha = .66$ i $\alpha = .65$ dla podskal IND i INTER.

Osoby badane

Osobami badanymi byli studenci krakowskich uczelni wyższych (Politechnika Krakowska, Akademia Wychowania Fizycznego, Wyższa Szkoła Ekonomii i Informatyki) i szkoły policealnej (2-letnie Studium Psychologiczno-Socjologiczne), $n = 250$, w wieku 19–26 lat, z których 65,4% stanowiły kobiety. Średnia wieku w całej grupie wynosiła 21,35 lat. Jako grupy porównawcze przebadano uczestników Szkoły Letniej Języka Polskiego w Krakowie – obywateli USA narodowości amerykańskiej ($n = 52$) oraz obywateli USA pochodzenia polskiego (przynajmniej jedno z rodziców pochodzenia polskiego, osoba urodzona i wychowana w USA) ($n = 33$). Zarówno pomiędzy grupą polską a grupą studentów amerykańskich polskiego pochodzenia jak i wewnątrz grupy polskiej istniały istotne różnice pod względem wieku (studenci Politechniki i WSEI byli istotnie starsi od studentów AWF i Studium P-S, a studenci AWF byli istotnie młodsi od wszystkich grup). Stosowne charakterystyki grup polskich i grup porównawczych podano w tabeli 1.

Grupa polska – szkoły	N = 250	Średnia wieku F = 48,7, p = .000	% kobiet
PK	55	23,0	54
AWF	129	20,3	66
WSEI	25	23,0	60
Studium P-S	41	21,4	84
Ogółem:	N = 335	Średnia wieku F = 11,45, p = .000	% kobiet
Polacy	250	21,35	65,6
Amerykanie	52	20,35	66,4
Amerykanie polskiego pochodzenia	33	19,72	66,7

Tabela 1. Charakterystyki grup osób badanych ze względu na narodowość, płeć i wiek

Procedura

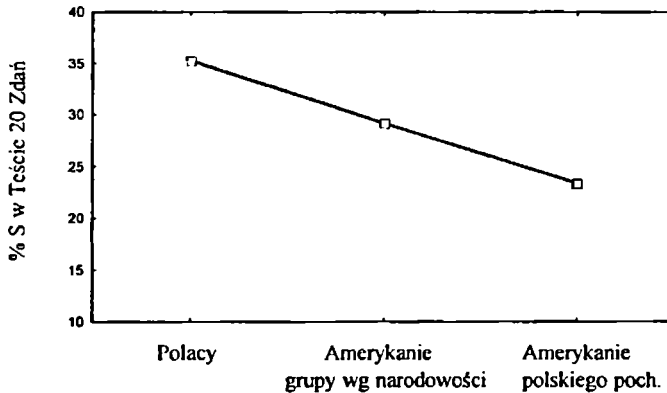
Badania były realizowane grupowo w trakcie zajęć w szkołach. Badane grupy obejmowały od 25 do 40 osób. W każdej grupie kolejność kwestionariuszy była zbalansowana. Eksperymentatorka głośno odczytywała instrukcje do każdej skali umieszczone też w materiałach rozdanych badanym i odpowiadała na ewentualne

pytania na początku każdej sesji. W instrukcji podkreślano dobrowolność udziału w badaniu, wagę udzielania szczerych odpowiedzi, zapewniano o anonimowości badań i możliwości uzyskania informacji zwrotnej z badań na podstawie podania pseudonimu. Pojedyncza sesja trwała przeciętnie ok. 30 minut. Po zakończeniu wypełniania kwestionariuszy osobom badanych wyjaśniano cel badania i przeznaczenie poszczególnych narzędzi. Po informacji zwrotne przeciętnie zgłaszało się ok. 5% przebadanej grupy.

Rezultaty

Przeciwieństwu do oczekiwań analiza ANOVA nie wykazała istnienia istotnych różnic pomiędzy grupami różnych narodowości w wynikach Self-Construal Scale Singelisa, zarówno w skali Ja współzależnego (INTER) jak i w skali Ja niezależnego (IND). Wystąpiły natomiast istotne różnice w zakresie treści spontanicznie aktywowanego Ja w Teście 20 Zdań ($F = 7,32, p = .001$). Porównania zaplanowane ujawniły istotną różnicę pomiędzy grupą polską i amerykańską ($F = 4.66, p = .03$) i amerykańską polskiego pochodzenia ($F = 11.8, p = .001$). Między grupami studentów amerykańskich nie było istotnych różnic niezależnie od pochodzenia ($F = 1.9, p = .17$). Zgodnie z hipotezą, najwyższą średnią wartość wskaźnika % S zaobserwowano u Polaków ($x = 35.29$), a grupy studentów amerykańskich i amerykańskich polskiego pochodzenia uzyskały odpowiednio $x = 29.15$ i $x = 23.42$.

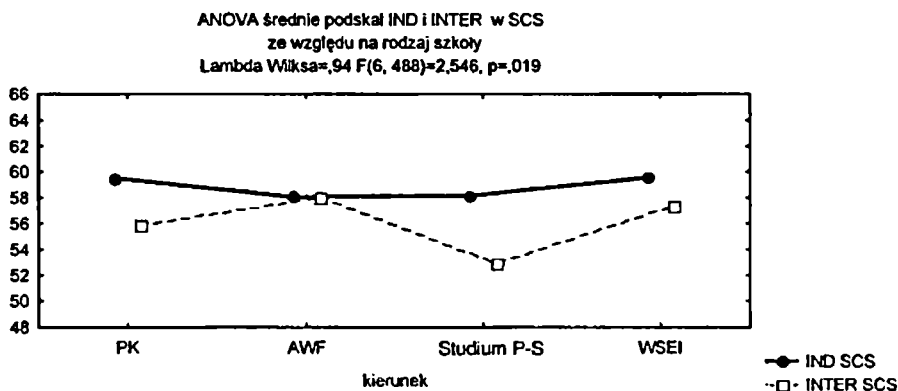
średnic wskaźnika Ja współzależnego w TST dla grup narodowościowych
 $F(2,331) = 7,32, p = .001$



Rys. 1. Porównanie średnich wskaźnika % S (Ja współzależnego) narodowości w Teście 20 Zdań pomiędzy grupami zróżnicowanymi kulturowo

Sprawdziłam też różnice pomiędzy grupami studentów polskich uczęszczających do różnych szkół. Brak było istotnych różnic w zakresie wyników Testu 20 Zdań ($F = 1.39, p = .24$). Natomiast wystąpiły istotne różnice w podskali INTER mierzącej natężenie Ja współzależnego w skali SCS Singelisa ($F = 4.64, p = .003$)

– studenci policealnego Studium uzyskali istotnie niższe wyniki, przede wszystkim w stosunku do studentów AWF (średnie odpowiednio $x = 52.9$ i $x = 58.02$, $p = .017$). Nie wystąpiły istotne różnice pomiędzy studentami poszczególnych szkół w podskali IND mierzącej nasilenie Ja niezależnego ($F = .44$, $p = 72$) (rys. 2).



Rys. 2. Zróżnicowanie średnich podskal IND (Ja niezależnego) i INTER (Ja współzależnego) w SCS w grupie polskiej ze względu na rodzaj szkoły

Sprawdziłam też korelację wieku z wskaźnikami niezależności lub współzależności Ja – w obydwu zastosowanych metodach nie zaobserwowałam żadnych istotnych związków w grupie polskiej. Natomiast w grupach porównawczych wystąpiła jedna, ale relatywnie silna korelacja: w grupie studentów amerykańskich polskiego pochodzenia wiek ujemnie korelował z wynikami w podskali INTER SCS. A zatem, im starsi byli studenci amerykańscy polskiego pochodzenia, tym słabiej deklarowali zachowania i postawy wskazujące na posiadanie Ja współzależnego ($r = -.53$, $p = .003$).

Różnice płciowe słabo zaznaczyły się w rozkładzie wyników analizowanych skal zarówno w grupie polskiej, jak i w grupach porównawczych. Wystąpiły jedynie pojedyncze i sprzeczne tendencje. W grupie polskiej mężczyźni uzyskali wyższe wyniki od kobiet w podskali IND SCS (Ja niezależne) ($x = 59.94$ dla mężczyzn i $x = 57.83$ dla kobiet, $p = .083$). Z kolei w grupie amerykańskiej zaobserwowałam tendencję niezgodną z hipotezą: kobiety uzyskały niższe wyniki w skali INTER SCS (Ja współzależne) $x = 52.06$ niż mężczyźni $x = 58.05$, $p = .058$. W grupie studentów USA polskiego pochodzenia ze względu na niską liczebność nie dokonywałam tego typu porównań.

Dyskusja na temat wyników

Hipotezy o wyższej współzależności Ja u studentów polskich w porównaniu do amerykańskich potwierdziły się tylko w odniesieniu do narzędzia Test 20 Zdań

(TST) badającego treść spontanicznie aktywowanego Ja. Jak możemy wytłumaczyć brak istotnych różnic w skali Singelisa? Jednym z wyjaśnień może być powołanie się na wyniki badań porównawczych narzędzi do badania allocentryzmu i idiocentryzmu, przeprowadzonych przez Triandisa i in. (1995), według których stosowanie TST sprawdza się lepiej przy porównaniach grup z różnych kultur, zaś skala SCS Singelisa jest „bardziej czuła” na różnice pomiędzy jednostkami w obrębie jednej kultury. Na rzecz tego wyjaśnienia przemawia też zróżnicowanie studentów z różnych szkół w grupie polskiej, które zaznaczyło się w podskali INTER SCS, nie zaś w Teście 20 Zdań TST.

Drugie, być może uzupełniające, wyjaśnienie odwołuje się do formy obu narzędzi. Skala SCS bada natężenie poszczególnych subsystemów Ja poprzez ustosunkowanie się osoby badanej do twierdzeń opisujących samego siebie. A zatem, jest możliwe, że jest ona w większym stopniu podatna na oddziaływanie takiej zmiennej, jak potrzeba aprobaty społecznej. Wielu autorów wskazuje na to, że niezależność jest nie tylko cechą charakteryzującą Ja, ale też postawą wysoko cenioną w kulturach indywidualistycznych, i że w związku z tym deklaracje osób badanych w skalach, wymagających ustosunkowania się do bardziej lub mniej indywidualistycznych twierdzeń, mogą być nie tylko odzwierciedleniem ich obrazu siebie, lecz również rezultatem chęci przedstawienia swego Ja w sposób ceniony w ich kulturze.

Ponieważ w Polsce wraz z nastaniem gospodarki wolnorynkowej, silnej konkurencji i zapożyczaniem wielu wzorców z krajów wysoko rozwiniętych osobom niezależnym przypisuje się większe szanse na sukces, istnieją powody, by starać się przedstawić jako osoba bardziej indywidualistyczna niż w rzeczywistości. Taka potrzeba, wpływając na sposób odpowiadania na pytania skali SCS, mogła zniwelować różnice pomiędzy wynikami Polaków i obywateli USA. Z kolei forma Testu 20 Zdań być może nie czyni celu badania tak jasnym dla osób badanych i w związku z tym pozwala uniknąć wpływu potrzeby aprobaty społecznej na wyniki. Badani spontanicznie definiują swą tożsamość, nie zdając sobie sprawy z „kulturowej poprawności” tych samopisów. I dlatego w treści tych spontanicznych autodefinicji dokonywanych przez Polaków pojawiło się istotnie więcej odniesień do przynależności do grup i związków z innymi ludźmi niż w autodefinicjach podanych przez studentów z USA.

Przyjrzyjmy się teraz różnicom w obrębie grupy polskiej. Wyraźnie niższe wyniki uczniów szkoły policealnej, zwłaszcza w stosunku do studentów AWF wydają się zastanawiające. W literaturze znajdujemy wielokrotnie dowody na istnienie ujemnego związku wykształcenia i kolektywizmu (Triandis, Trafimow 2001) – osoby lepiej wykształcone mają wyraźną tendencję do rozwijania w sobie przede wszystkim Ja niezależnego, a normy i wartości panujące w środowiskach akademickich wzmacniają ten proces. Tymczasem osoby ze szkoły policealnej, która znacznie różni się charakterem od wyższej uczelni, są równie niezależne jak studenci szkół wyższych, natomiast wyraźnie mniej współzależne.

Możliwe, że o takim układzie wyników zdecydował charakter Studium P-S – jest to szkoła realizująca nauczanie w systemie zaocznym, a większość jej słu-

chaczy to osoby jednocześnie pracujące, pochodzące z rodzin niezbyt zamożnych i często jako pierwsze w rodzinie realizujące naukę na poziomie ponadmaturalnym. Być może jednoczesne kontynuowanie pracy i nauki dla osób nie mających tradycji akademickich w rodzinie wymaga wysokiego poziomu ambicji, pewnej niezależności od norm i obyczajów panujących w środowisku, z którego się wywodzą, i pewnej odporności na wpływy grupy odniesienia, co pozwala realizować swoje osobiste, odmienne od typowych, cele. A zatem, jest możliwe, że słuchacze Studium P-S to zbiór osób nietypowych dla populacji osób z wykształceniem średnim i to ich wyjątkowość skłoniła ich do realizowania dodatkowych zajęć ponad te proponowane przez środowisko, z którego się wywodzą. W takim przypadku nie można tej grupy traktować jako reprezentatywnej dla osób z wykształceniem średnim.

Istnieje jednak alternatywne wyjaśnienie – osoby ze Studium P-S, spotykając się na zajęciach jedynie w soboty i niedziele i realizując w tym czasie różnorodne aktywności, być może tworzą mniej spójną grupę w porównaniu do studentów AWF uczących się w systemie dziennym, których życie w dużej części koncentruje się w kampusie. Możemy założyć, że częstość spotkań w grupie studenckiej wpływa na jej spójność, która z kolei jest istotnym elementem konstytuującym sytuację wypełniania kwestionariuszy. Osoby w grupach bardziej spójnych – studiujące w systemie dziennym (AWF i PK), wypełniając kwestionariusz w obecności swojej grupy, w silniejszym stopniu odwoływały się do swoich postaw uwzględniających potrzebę i wagę współzależności w grupie studenckiej. Być może osoby uczęszczające do Studium P-S również czują silne związki i zależność, lecz wobec innej grupy (rodziny, środowiska lokalnego) – w momencie badania odległej i nieobecnej. Taka interpretacja sugerowałaby jednak ograniczenie metodologiczne polskiej wersji skali SCS, jako niezwykle wrażliwej na kontekst badania.

Przypomnijmy, że słuchacze Studium P-S nie różnili się pod względem drugiego wskaźnika Ja współzależnego – % S w Teście 20 Zdań – być może dlatego, że w tej metodzie odwoływali się właśnie do swojej współzależności nie z grupą aktualną, lecz z rodziną, przyjaciółmi, a zatem aktywizowali raczej Ja relacyjne niż Ja kolektywne. Ze względu na podstawowy cel badania (analiza różnic międzykulturowych) kategorie te zostały połączone na etapie kodowania wyników i dlatego nie są dokładnie analizowane w niniejszym raporcie.

Uzyskany układ wyników odnośnie związku współzależności z płcią i wiekiem osób badanych nie pozwala na wyciągnięcie jednoznacznych wniosków. Jedyna, choć silna korelacja ujemna wieku i współzależności w najmłodszej grupie studentów z USA pochodzenia polskiego może obrazować proces rezygnacji ze współzależności na progu dorosłego życia (średnia wieku) i w wyniku zachodzących na tym etapie rozwoju istotnych zmian w organizacji życia studenta (zmiana miejsca zamieszkania, szkoły, środowiska itp.), które to zmiany, już doświadczone nie różnicują studentów w pozostałych dwóch, starszych grupach.

Podobnie niejednoznaczne są zależności statystyczne między płcią a wskaźnikami współzależności i niezależności Ja. Ogólnie, w literaturze międzykulturowej, podkreśla się zarówno teoretyczne przesłanki, jak i empiryczne dowody dla

oczekiwania wyższej współzależności kobiet niż mężczyzn – sugeruje to teoria roli społecznej Alice Eagly (1987), a potwierdzają metaanalizy badań korelacyjnych i eksperymentalnych (Cross i Madson 1997). Jednak zwróćmy uwagę jak zróżnicowane, zarówno kulturowo, jak i w obrębie jednego społeczeństwa, są oczekiwania i wymogi ról społecznych kobiet i mężczyzn, które – zdaniem Eagly – kształtują już od najwcześniejszych lat poziom pewnych umiejętności w zakresie percepcji i zachowań społecznych. Obserwacja obyczajów pozwala na wyciągnięcie wniosku, że w Polsce rola kobiety postrzegana jest wciąż bardziej tradycjonalistycznie niż w USA – co może tłumaczyć obecność zgodnych z przewidywaniami zależności (silniejsze Ja niezależne u mężczyzn), chociaż z drugiej strony, środowisko akademickie i wyższe wykształcenie studentów osłabiają ten efekt do poziomu jedynie graniczącej z istotnością tendencji.

Niższą współzależność kobiet w próbie studentów z USA można uzasadnić, podobnie jak w przypadku studentów polskich ze Studium P-S deklarujących niską współzależność, nielosowym doborem osób w badanej grupie. Być może amerykańskie studentki, poświęcające wakacje na wyjazd do obcego kraju w celu studiowania innej kultury i mało popularnego języka polskiego, to osoby szczególnie mało współzależne spośród kobiet amerykańskich. Dlatego średni poziom ich współzależności jest nawet nieznacznie niższy od tego prezentowanego przez studentów-mężczyzn z USA.

Przeprowadzone badania wskazują na brak istotnych różnic w poziomie niezależności Ja pomiędzy studentami polskimi a studentami z USA. Można przypuszczać, że za brak tych różnic odpowiedzialne jest z jednej strony wysokie wykształcenie w obu grupach, które generalnie sprzyja wysokiemu poziomowi indywidualizmu niezależnie od kultury, a z drugiej szybko zachodzące zmiany w systemie społecznym w Polsce, promujące wartości indywidualistyczne, których silny wpływ mógł się zaznaczyć zwłaszcza w środowisku studenckim. Jednocześnie nadal u Polaków, silniej niż u studentów z USA spontanicznie aktywizowane Ja ma więcej treści typowych dla Ja współzależnego, co może sugerować większe równouprawnienie obu subsystemów Ja w grupie polskiej w stosunku do zdominowanego przez treści niezależne pojęcia Ja studentów z USA.

Jakie z tego wnioski płyną dla interpretacji różnic metod, celów i wartości w edukacji pomiędzy Polską a krajami indywidualistycznymi (takimi jak USA)? Przeanalizujmy te różnice w świetle uzyskanych wyników.

Polska szkoła – indywidualistyczna czy kolektywistyczna?

Pewną wskazówką tego, która orientacja: kolektywistyczna czy indywidualistyczna, dominuje w polskich instytucjach edukacyjnych mogą być codzienne obserwacje zwyczajów panujących w polskich szkołach zarówno w grupie uczniów-

skiej, jak i w relacji uczeń–nauczyciel. Należy jednak pamiętać o tym, że na poziom kolektywizmu i indywidualizmu w poszczególnych środowiskach wpływ mają m.in. wysokość dochodów, poziom wykształcenia i stopień zurbanizowania środowiska (Triandis, Trafimow 2001). Różnice pomiędzy szkołami wielkomiastowymi a małomiasteczkowymi czy wiejskimi, między dużymi a małymi mogą być silniejsze niż ogólny poziom różnic pomiędzy szkołą polską a amerykańską czy japońską.

Zarówno zmiany systemowe i kulturowe w Polsce związane z postępującą integracją Polski z Europą, jak i reforma systemu oświaty są zapewne motorem niezwykle dynamicznych zmian właśnie w tym obszarze i, chociaż brak na ten temat danych, możemy przypuszczać, że zmiany te zmierzają w kierunku wartości i rozwiązań indywidualistycznych.

Analiza i porównanie potocznych obserwacji z dawnej i współczesnej szkoły polskiej i opisanych wyżej wyników może dostarczyć jedynie hipotez do dalszych badań oraz hipotez raczej co do kierunku zachodzących zmian kulturowych w zakresie celów i metod edukacji, niż statycznej charakterystyki szkoły polskiej pod kątem kulturowym.

Z relacji nauczycieli i byłych uczniów szkół polskich wynika, że dawniej bardzo silną normą było „nie wychylanie się”, które polegało na tym, że uczeń, który znał odpowiedź na pytanie nauczyciela, nie ujawniał swojej wiedzy, jeśli większość klasy była nieprzygotowana. Służyło to ochronie nieprzygotowanych kolegów przed oceną niedostateczną, ale pozbawiało przygotowanego ucznia szansy na dobrą ocenę. Motywacją skłaniającą do takiej rezygnacji mogła być obawa przed otrzymaniem etykiety „egoisty i zarozumiałca”, który chce się wybić ponad innych. Po drugie, tzw. ściąganie na klasówkach jest wciąż akceptowane w środowisku uczniowskim, a bywa, że i nauczyciele „przymykają na nie oko”, inaczej niż w amerykańskich szkołach, gdzie oszukiwanie i ściąganie na egzaminach jest piętnowane moralnie, a także surowo karane – np. zawieszeniem w prawach ucznia!

Obydwa zjawiska pasują do wzorca typowego dla społeczeństw kolektywistycznych. Przypomnijmy, że w indywidualistycznie nastawionej amerykańskiej szkole dzieci są zachęcane do prezentowania swoich umiejętności i dbałości o indywidualny sukces. Równocześnie właśnie obserwujemy jak w nowoczesnych szkołach i na uczelniach zaczyna przeważać model kształcenia promujący indywidualistyczne postawy: uczniowie, którym zależy na wysokim poziomie kształcenia muszą rywalizować o ograniczoną liczbę miejsc na najpopularniejszych, najlepszych zajęciach.

Rozpatrując relację uczeń–nauczyciel, w porównaniu do indywidualistycznych Stanów Zjednoczonych, możemy zaobserwować w polskich szkołach wciąż większy dystans władzy i wyraźne zaznaczenie wyższej pozycji nauczyciela w hierarchii. Od polskiego ucznia nie oczekiwano w takim stopniu obrony własnego zdania, ani samodzielności myślenia w konfrontacji z nauczycielem czy reprezentowanym przez niego „dotychczasowym stanem wiedzy”. Różnica ta była przez wiele lat boleśnie odczuwana, w postaci trudności adaptacyjnych, przez uczniów przechodzących na studia, gdzie rodzaj wymagań wyraźnie zakłada wysoki poziom samodzielności myślenia u studenta. Szybko zachodzące w tym względzie zmiany – mające swoje od-

bicie również w formie pytań i zadań na egzaminach kwalifikacyjnych i kompetencyjnych – doprowadzą zapewne do zmniejszenia trudności adaptacyjnych na granicy szkoły średniej i studiów. Jednocześnie stawiają one uczniów wychowywanych w modelu kolektywistycznym i ich tradycyjnie zorientowanych nauczycieli przed wyzwaniem zmiany stylu uczenia się i nauczania na wcześniejszym szczeblu edukacji.

Drugim aspektem różnic kulturowych na gruncie edukacji są sposób motywowania i kryteria oceniania. I znowu, we wspomnieniach o dawnej polskiej szkole możemy doszukać się silnych cech kolektywizmu. Niektórzy nauczyciele oceniali prace uczniów na podstawie ilości włożonego w nie wysiłku (liczby napisanych stron) – co przypominało japońskie *doryoku*, przywiązując mniejszą wagę do oryginalności zaprezentowanych sądów. Jednak i na tym polu następują bardzo szybkie zmiany.

Ocena zwrotna w polskiej szkole zawierała często uwagi krytyczne, a zadania wykonane dobrze były traktowane jako standard, od którego nie należało odstawać. Przez nauczycieli i rodziców, lecz nie przez rówieśników, cenieni byli tzw. prymusi, czyli uczniowie, którzy ze wszystkich przedmiotów uzyskiwali dobre oceny. Osobom, które wyróżniały się wyraźnie tylko z jednego przedmiotu nie obniżano z tego względu wymagań z pozostałych (tymczasem wiele amerykańskich uczelni przyjmuje kilku kandydatów na dowolny kierunek wyłącznie na podstawie wybitnych osiągnięć sportowych). A zatem były to kryteria oceny trochę podobne do tych stosowanych w kolektywistycznej Japonii.

Co więcej, w polskiej szkole przy kontrowersyjnych decyzjach promocyjnych decydującym argumentem bywał nie tylko rzeczywisty poziom wiedzy ucznia, lecz jego stosunek do przedmiotu – uczniom, którzy „się przejmowali i starali” (cóż, że nieskutecznie) łatwiej „przebaczano” braki w wiedzy, co znowu przywodzi na myśl japońską pochwałę *doryoku* – wysiłku. Podobny przykład przejawu wartości kolektywistycznych w edukacji podają Smith i Bond (1993). Ale także w tym wypadku należy pamiętać o powolnej dezaktualizacji tych wzorców. Zmiany w zakresie formy egzaminów kompetencyjnych wyraźnie zmiernają w kierunku indywidualistycznym i ograniczają rolę subiektywnych ocen nauczycieli.

Analizując działania nauczycieli, zmierzające do podtrzymania i budowania wysokiej samooceny u uczniów, możemy przypuszczać, że w Polsce nie są one tak popularne jak na Zachodzie – prawdopodobnie część nauczycieli nie stawia sobie nawet takiego celu, uważając owe działania raczej za domenę rodziny. Nie wiemy też wiele o tym, czy i w jakim stopniu uczniowie stosują techniki poznawcze służące „ochronie ego”.

Wszystkie powyższe opisy typowych sytuacji szkolnych są oparte wyłącznie na niestandardyzowanych obserwacjach i wspomnieniach. Aby je zweryfikować, należałoby przeprowadzić serię badań dotyczących struktury Ja u polskich uczniów i stosowanych zarówno przez nauczycieli jak i przez uczniów technik podwyższających i podtrzymujących samoocenę oraz dokonać porównań w paradygmacie międzykulturowym. Dotychczas uzyskane wyniki pozwalają jedynie zauważyć, że typowy polski student charakteryzuje się zarówno dobrze rozwiniętym Ja niezależnym, jak i relatywnie do np. studentów amerykańskich silnym Ja współzależnym. Z jednej

strony, taka charakterystyka potencjalnie może narażać go na wewnętrzne konflikty i rozterki w nieustrukturyzowanej wyraźnie i dynamicznie zmieniającej się społecznej rzeczywistości polskich uczelni, lecz z drugiej strony, może sprzyjać szybkiej adaptacji w coraz częstszych przypadkach kontynuowania lub uzupełniania edukacji poza granicami rodzimego kraju w ramach wymian studenckich i stypendiów. Nie wiemy jednak w jakim stopniu obraz polskiego studenta jest reprezentatywny dla polskiego ucznia. Tutaj potrzebne byłyby niezależne badania przeprowadzone na niższych szczeblach edukacji – najlepiej longitudinalne.

Podsumowanie i wnioski praktyczne

W kontekście indywidualizacji systemu szkolnictwa taka diagnoza preferencji, potrzeb i możliwości psychologicznych polskiej młodzieży wydaje się potrzebna. Sytuacja polskich uczniów może być trudna, bo dorastają i są poddani zarówno wpływom wartości kolektywistycznych, jak i indywidualistycznych. Pogodzenie tych często wyraźnie sprzecznych orientacji może w pewnych sytuacjach powodować wiele trudności.

Drugim problemem, który zyskuje na znaczeniu w kontekście niniejszej analizy, jest organizacja i prowadzenie klas wielokulturowych oraz przygotowanie uczniów i studentów do zagranicznych wyjazdów edukacyjnych. W wielu krajach tzw. treningi interkulturowe i programy adaptacyjne są już powszechną praktyką. Tutaj warto zauważyć dobry punkt wyjściowy polskich studentów, których charakteryzują relatywnie podobnie rozwinięte struktury Ja niezależnego i Ja współzależnego. To „równouprawnienie” treści kolektywistycznych i indywidualistycznych może okazać się atutem w procesie adaptacji zarówno do systemów edukacji w krajach indywidualistycznych, jak i w krajach kolektywistycznych, np. Dalekiego Wschodu.

Istotnym elementem treningu interkulturowego, obok zwiększania wiedzy o kulturze kraju, do którego się udaje uczestnik, jest zwiększanie świadomości własnej kultury i obowiązujących w niej norm, oraz jej wpływu na nasz sposób funkcjonowania. Ten rodzaj samoświadomości jest niezbędnym warunkiem otwarcia się na inność nowej kultury. Wydaje się, że tego typu praca psychologiczno-pedagogiczna z uczniem nie musi być zarezerwowana dla treningów interkulturowych, lecz może być z powodzeniem stosowana w ramach przygotowania uczniów do zmiany środowiska kulturowego, nieodłącznie towarzyszącego zmianie miejsca nauki, np. przy przejściu ze szkoły średniej na studia i towarzyszącej temu zmianie zamieszkania.

Kolejny wniosek, wynikający z powyższych analiz to nowe wymagania, jakie stawia nauczycielom ciągle nasilająca się migracja i różnorodność uczniów. Nauczyciel ma istotny wpływ na proces tworzenia się norm klasowych i w związku z tym, sam przede wszystkim musi być świadomy swych kulturowych uwarunkowań. Wspomaganie procesu adaptacji uczniów w klasie wielokulturowej wymaga, zwłaszcza na początku, zindywidualizowanego podejścia.

Podsumowując, można stwierdzić, że kwestia różnic międzykulturowych zarówno w skali międzynarodowej, jak i w obrębie rodzimego systemu, wydaje się być niezbędnym elementem analizy wartości celów i metod w edukacji. Zaznaczone powyżej problemy zapewne jeszcze zyskają na znaczeniu w kontekście nasilającej się mobilności uczniów.

Bibliografia

- Antropologia kultury* (2003), A. Mencwel (red.), Wydawnictwa UW, Warszawa
- Adamska K. (1997), *Mapa rzeczywistości społecznej indywidualisty i kolektywisty – badania empiryczne*, „Przegląd Psychologiczny” 40, nr 3–4, s. 443–464
- Adler J.N. (1991), *International dimensions of organizational behavior*, Wadsworth Publishing Company, Belmont Kalifornia
- Bochner S. (1994), *Cross-cultural differences in the self concept: a test of Hofstede's individualism/collectivism distinction*, „Journal of Cross-Cultural Psychology”, 25, 2, p. 273–283
- Baumeister R.F. (1993), *Understanding the inner nature of low self-esteem: Uncertain, fragile, protective and conflicted*, [w:] R.F. Baumeister (ed.), *Self-esteem: the puzzle of low self-regard*, Plenum, New York, p. 201–218
- Cross S., Madson L. (1997), *Models of the self: Self-construals and gender*, „Psychological Bulletin”, 122, p. 5–37
- Daab W.Z. (1993), *Indywidualizm a poglądy społeczno-polityczne*, [w:] J. Reykowski (red.), *Wartości i postawy społeczne a przemiany systemowe*, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa
- Dhawan N., Roseman I.J., Naidu R.K., Thapa K., Rettck S.I. (1995), *Self-concepts across two cultures. India and United States*, „Journal of Cross-Cultural Psychology, Special Section Culture and Self”, 26, 6, p. 606–621
- Dicner E. (1984), *Subjective well-being*, „Psychological Bulletin”, 95, p. 542–575
- Dweck C.S., Leggett E.L. (1988), *A social-cognitive approach to motivation and personality*, „Psychological Review”, 95, p. 256–273
- Eagly A.H. (1987), *Sex differences in social behavior: A social role interpretation*, Academic Press, Hillsdale, New York
- Erikson E.H. (1997), *Człowiek a społeczeństwo*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań
- Heine S.J., Kitayama S., Lehman D.R., Takata T., Ide E., Leung C., Matsumomo H. (2001), *Divergent consequences of success and failure in Japan and North America. An investigation of self-improving motivations and malleable selves*, „Journal of Personality and Social Psychology”, 81 (4), p. 599–615
- Heine S.J., Lehman D.R. (1997), *The cultural construction of self-enhancement. An Examination of Group-Serving Biases*, „Journal of Personality and social Psychology”, 72, 6, p. 1268–1283
- Heine S.J., Lehman D.R., Markus H.R., Kitayama S. (1999), *Is there an universal need for positive regard?* „Psychological Review”, Oct., vol. 106(4), p. 766–794

- Heine S.J., Takata T., Lehman D.R. (2000), *Beyond self-presentation: Evidence for self-criticism among Japanese*, „Personality and Social Psychology Bulletin”, 26, 1, p. 71–78
- Hofstede G. (1980), *Culture's consequences: international differences in work-related values*, Sage Publication, Beverly Hills CA
- Hofstede G. (2000), *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*, PWE, Warszawa
- Jarymowicz M. (2000), *Psychologia tożsamości*, [w:] Strelau J. (red.), *Psychologia*, t. 3: *Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*, GWP, Gdańsk
- Kim H., Markus H.R. (1999), *Deviance or uniqueness, harmony or conformity? A cultural analysis*, „Journal of Personality and Social Psychology”, 77(4), p. 785–800
- Kitayama S., Markus H.R., Matsumoto H., Norasakkunkit V. (1997), *Individual and collective processes of self-esteem management: Self-enhancement in United States and self-depreciation in Japan*, „Journal of Personality and Social Psychology”, 72, p. 1245–1267
- Markus H.R., Kitayama S. (1991), *Culture and the self. Implications for cognition, emotion, and motivation*, „Psychological Review”, 98, 2, p. 224–253
- Miller J.G. (1984), *Culture and the development of everyday social explanation*, „Journal of Personality and Social Psychology”, 46, p. 961–978
- Reykowski J. (1992), *Kolektywizm i indywidualizm jako kategorie opisu zmian społecznych i mentalności*, „Przegląd Psychologiczny”, 35, 2, s. 147–171
- Schwartz S.H., Bilsky W. (1990), *Toward a theory of the universal content and structure of values: extension and cross-cultural replications*, „Journal of Personality and Social Psychology”, 58, p. 878–891
- Singelis T.M. (1994), *The Measurement of independent and Interdependent Self-Construct*, „Personality and Social Psychology Bulletin”, 20, 5, p. 580–591
- Smith P.B., Bond M.H. (1993), *Social Psychology Across Cultures*, Harvester Wheatsheaf
- Trafimow D., Triandis H.C., Goto S. (1991), *Some tests on the distinction between private self and collective self*, „Journal of Personality and Social Psychology”, 60, p. 649–655
- Triandis H.C., Chan D. K.-S., Bhawuk D., Iwao S., Sinha J.B.P. (1995), *Multimethod probes of allocentrism and individualism*, „International Journal of Psychology”, 30, 4, p. 461–480
- Triandis H. (1996), *The psychological measurement of cultural syndromes*, „American Psychologist”, 51, p. 407–415
- Triandis H.C., Leung K., Villareal M.J., Clack F.L. (1985), *Allocentric versus idiocentric tendencies: Convergent and discriminant validation*, „Journal of Research in Personality”, 19, p. 395–415
- Triandis H.C., McCusker C., Hui C.H. (1990), *Multimethod probes of individualism and collectivism*, „Journal of Personality and Social Psychology”, 59, p. 1006–1020
- Triandis H.C., Trafimow D. (2001), *Cross national prevalence of collectivism*, [w:] C. Sedikides, M.B. Brewer, *Individual self, relational self, collective self*, Taylor and Francis Group
- Woźna M.R. (1998), „Indywidualizm-kolektywizm jako postawy badane w grupie młodzieży i dorosłych”, niepublikowana praca magisterska, UJ, Kraków
- Zaleski Z., Triandis H. (1990), *Indywidualizm-kolektywizm Polaków. Porównania międzykulturowe*, [w:] A. Januszewski, Z. Uchnast, T. Witkowski (red.), *Wykłady z psychologii w KUL*, t. 5, RW KUL, Lublin, s. 127–144

**Between Japanese *doryoku* and American *achievement* -
Psychological Background of Cultural Diversity in Educational Goals,
Values and Methods**

Abstract

The article aims at showing how cultural differences can shape social interactions in the school class as a social group and influence efficiency in education with regard to the methods used to motivate and evaluate students and assess their performance. The analyses and suggestions formulated in the paper have been based on the research to date in culturally diversity in the content of the Self resulting in diverse level of individualism vs collectivism and its cognitive, motivational and emotional consequences coupled with observations on how Polish school works. The author gives a detailed description of her own research on the content of the Self among Polish students. In conclusion she proposes measures which would help both students and teachers prepare themselves to manage cultural differences they would face soon due to the growing internationalization in education.