

ZARZĄDZANIE PUBLICZNE 2(6)/2009  
Zeszyty Naukowe Instytutu Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego

*mgr Krzysztof Dudek*  
Instytut Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego

## ROLA NORM SPOŁECZNO-MORALNYCH W ZARZĄDZANIU SZKOŁĄ. KWESTIA POSZANOWANIA WŁASNOŚCI INTELEKTUALNEJ W SZKOLE

### Abstrakt

W artykule opisano rolę norm społeczno-moralnych w zarządzaniu szkołą, mając na uwadze ich znaczenie dla rozwoju ucznia. Głównym problemem badawczym jest kwestia poszanowania własności intelektualnej w kontekście oszustwa edukacyjnego. Badania zostały przeprowadzone w grupie uczniów, rodziców i nauczycieli. Uzyskane dane potwierdzają istotę problemu i skłaniają do wyciągnięcia wniosków.

**Słowa kluczowe:** własność intelektualna, oszustwo edukacyjne, szkoła, zarządzanie

### Abstract

The thesis brings up the importance of the role of the socio-moral norms in the management of education for students' development. Research about intellectual property (concerning cheating, plagiarism and fraudulent conversion in education) has been carried by the author. The research has been done in a group of students, parents and teachers. The results of the research confirm the issue the in reality.

**Keywords:** intellectual property, educational fraud, school, management

### Wstęp

Kohlberg w swojej pracy doktorskiej z 1958 roku sformułował teorię moralnego rozwoju dziecka, której ostatnim etapem jest ukształtowanie się człowieka autonomicznego, posiadającego klarowne poczucie zasad sprawiedliwości, wzajemności i szacunku [Kohlberg, 1958, 1981, 1984]. Celem artykułu jest zwrócenie

uwagi na rolę szkoły w procesie moralnego i społecznego rozwoju ucznia. Czy szkoła przygotowuje ucznia do życia w społeczeństwie oraz w zgodzie z samym sobą? Czy nauczyciele oraz rodzice w swoich postępowaniach kierują się normami społeczno-moralnymi? W celu odpowiedzi na te pytania zostanie przeanalizowana działalność edukacyjna szkoły. Jako główny problem badawczy postawiono kwestię braku poszanowania własności intelektualnej w kontekście szeroko rozumianego oszustwa edukacyjnego (na przykład ściągania, odpisywania, plagiatu). W następnej części pracy zostaną opisane hipotezy badawcze oraz metodyka i wyniki badań. Na zakończenie zostanie przeprowadzona dyskusja o otrzymanych wynikach badania empirycznego. Wskazane zostaną także rekomendacje dla menedżerów szkół, nauczycieli oraz rodziców.

## Hipotezy

W celu zbadania roli norm społeczno-moralnych w procesie rozwoju uczniów w szkole skupiono uwagę na kwestii braku poszanowania własności intelektualnej w kontekście szeroko rozumianego oszustwa edukacyjnego (na przykład ściągania, odpisywania, plagiatu). Założono trzy hipotetyczne sytuacje.

**H1: Istnieją dwa sposoby rozumienia własności intelektualnej – zewnętrzny i wewnętrzny.** Zewnętrzne rozumienie oznacza, że kwestia poszanowania własności intelektualnej jest wymuszona przez groźbę sankcji prawnych i/lub społecznych.

Wewnętrzne rozumienie oznacza, że kwestia poszanowania własności intelektualnej nie jest wymuszona przez możliwość zastosowania sankcji prawnych i/lub społecznych. Własność intelektualna jest traktowana jako rzecz swoista i autonomiczna.

**H2: Istnieją dwa sposoby oceny własności intelektualnej – pragmatyczny i moralny.**

Ocena pragmatyczna oznacza zainteresowanie własnością intelektualną jako środkiem do celu pozaedukacyjnego (na przykład ekonomicznego). W tym wypadku własność intelektualna jest ujmowana w kategoriach rynkowych.

O moralnej ocenie własności intelektualnej mówimy, gdy ma ona na uwadze cel edukacyjny (rozwój poznawczo-intelektualny, moralny, społeczny, emocjonalny). Własność intelektualna niesie satysfakcję i spełnienie twórcze. Wszelkie jej użyczenie jest kwestią wtórną i służy rozwojowi osób trzecich.

**H3: Hipoteza trzecia odnosi się do zależności dwóch powyższych zmiennych, a jest nią twierdzenie, że wewnętrzne rozumienie własności intelektualnej wiąże się z moralną oceną własności intelektualnej. Ludzie rozumiejący własność intelektualną w sposób zewnętrzny oceniają ją też w sposób pragmatyczny (tabela 1).**

Tabela 1. Powiązanie dwóch zmiennych

Rozumienie własności intelektualnej / Ocena własności intelektualnej	Zewnętrzne	Wewnętrzne
Pragmatyczna	x	
Moralna		x

## Badanie empiryczne

W celu zweryfikowania hipotez zostały przeprowadzone badania na trzech grupach docelowych: 30 uczniów, 30 rodziców i 30 nauczycieli. Badania zostały przeprowadzone w jednym z krakowskich gimnazjów, na kulturowo jednolitej grupie osób.

Zastosowano Kohlbergowską metodę pracy. Narzędzie badawcze składało się z dwóch krótkich opowiadań o zdarzeniach mogących zaistnieć w rzeczywistości szkolnej. Opowiadania zawierały dylematy moralne, do których badana osoba musiała się ustosunkować poprzez otwarte pytania sondujące typu „Czy taki sposób funkcjonowania ucznia w szkole powinno się uznać za dopuszczalny? Dlaczego tak, dlaczego nie?” [Colby, Kohlberg, 1987].

Po zapoznaniu się z całym materiałem zebrany podczas badania dokonano analizy pod względem dwóch zmiennych zależnych i ich wymiarów. Pierwsza zmienna określała rozumienie własności intelektualnej (wymiarzy tej zmiennej to rozumienie wewnętrzne i zewnętrzne). Druga zmienna odnosiła się do oceny własności intelektualnej (wymiarzy tej zmiennej to ocena moralna i pragmatyczna). Wypowiedzi respondentów zakwalifikowano do odpowiedniej zmiennej oraz jej wymiaru za pomocą określonych wskaźników, które były wyznacznikami nastawienia osób badanych.

Wyniki badania wykazują, że potwierdziła się hipoteza H1, czyli twierdzenie głoszące, że w szkolnym środowisku istnieją dwa sposoby rozumienia własno-

ści intelektualnej – zewnętrzny i wewnętrzny (tabela 2). W sposób wewnętrzny własność intelektualną rozumie 53% ankietowanych, a w sposób zewnętrzny 47%. Wśród uczniów 50% rozumie własność intelektualną w sposób wewnętrzny i dokładnie tyle samo postrzega ją w sposób zewnętrzny. Rodzice natomiast, wykazują rozumienie własności intelektualnej następująco: w ujęciu zewnętrznym – 53%, w wewnętrznym – 47%. Nauczycieli charakteryzuje wewnętrzny sposób pojmowania własności intelektualnej (63%). W sposób zewnętrzny własność intelektualną rozumie 37% kadry pedagogicznej.

Dalsze wyniki badania wykazują, że potwierdziła się hipoteza H2, czyli twierdzenie głoszące, że w szkolnym środowisku istnieją dwa sposoby oceny własności intelektualnej – moralny i pragmatyczny (tabela 3). W sposób moralny własność intelektualną ocenia 52% ankietowanych, a w sposób pragmatyczny – 48%. Większość uczniów i rodziców (po 53% na daną grupę) ocenia własność intelektualną w sposób pragmatyczny. Z kolei 63% nauczycieli ocenia własność intelektualną w sposób moralny.

Potwierdziły się również założenia hipotezy H3 odnośnie do istniejących korelacji pomiędzy rozumieniem a oceną własności intelektualnej (zależność H1a – H2a i zależność H1b – H2b). Spośród 43 osób myślących o poszanowaniu własności intelektualnej w sposób pragmatyczny, 42 osoby rozumieją ją w sposób wewnętrzny. Wszystkie osoby oceniające własność intelektualną w sposób moralny (47 osób) cechuje również rozumienie wewnętrzne (tabela 4). Test chi-kwadrat na niezależność zmiennych potwierdził prawdziwość hipotezy H3 (na podstawie tabeli statystycznych wartości krytycznych dla testów chi-kwadrat, dla jednego stopnia swobody i poziomu istotności 0,05 wartość wynosi 3,841).

Tabela 2. Liczba badanych uczniów, rodziców i nauczycieli, których cechuje zewnętrzny bądź wewnętrzny sposób rozumienia własności intelektualnej

	Rozumienie zewnętrzne	Rozumienie wewnętrzne	Suma
Nauczyciele	11 (12,2%)	19 (21,1%)	30 (~33,3%)
Rodzice	16 (17,8%)	14 (15,5%)	30 (~33,3%)
Uczniowie	15 (16,7%)	15 (16,7%)	30 (~33,3%)
Suma	42 (~47%)	48 (~53%)	90 (100%)

Tabela 3. Liczba badanych uczniów, rodziców i nauczycieli, których cechuje pragmatyczna bądź moralna ocena własności intelektualnej

	Ocena pragmatyczna	Ocena moralna	Suma
Nauczyciele	11 (12,2%)	19 (21,1%)	30 (~33,3%)
Rodzice	16 (17,8%)	14 (15,5%)	30 (~33,3%)
Uczniowie	16 (17,8%)	14 (15,5%)	30 (~33,3%)
Suma	43 (~48%)	47 (~52%)	90 (100%)

Tabela 4. Zsumowane odpowiedzi uczniów, rodziców i nauczycieli. Ilustracja powiązania wewnętrznego i zewnętrznego rozumienia własności intelektualnej z moralną i pragmatyczną oceną własności intelektualnej

Y	X <sub>1</sub> – rozumienie zewnętrzne	X <sub>2</sub> – rozumienie wewnętrzne	Suma
Y <sub>1</sub> – ocena pragmatyczna	42 (47%)	1 (1%)	43 (48%)
Y <sub>1</sub> – ocena moralna	0 (0%)	47 (52%)	47 (52%)
Suma	42 (47%)	48 (53%)	90 (100%)

## Zakończenie – dyskusja nad wynikami

Badania przeprowadzone w grupie uczniów, rodziców i nauczycieli dostarczyły danych, które potwierdzają, że zawarte w hipotezie zależności zachodzą w rzeczywistości. Potwierdziła się hipoteza H1 (twierdzenie głoszące, że w szkolnym środowisku istnieją dwa sposoby rozumienia własności intelektualnej – zewnętrzny i wewnętrzny) oraz hipoteza H2 (twierdzenie głoszące, że w szkolnym środowisku istnieją dwa sposoby oceny własności intelektualnej – moralny i pragmatyczny). Wyniki badania wykazują również, że potwierdziły się założenia hipotezy H3 odnośnie do istniejących korelacji pomiędzy rozumieniem a oceną własności intelektualnej.

W sposób wewnętrzny własność intelektualną rozumie 53% ankietowanych (50% uczniów, 47% rodziców oraz 63% nauczycieli), a w sposób zewnętrzny 47% (50% uczniów, 53% rodziców oraz 37% nauczycieli). Można wyciągnąć wnioski, że w szkole istnieje dualistyczne rozumienie własności intelektualnej. Główni aktorzy życia szkoły traktują własność intelektualną autonomicznie, ale także kwestia poszanowania własności intelektualnej jest wymuszona przez groźbę sankcji prawnych i/lub społecznych.

Dalsze wyniki badania wykazują, że w szkolnym środowisku w sposób moralny własność intelektualną ocenia 52% ankietowanych (47% uczniów i rodziców oraz 37% nauczycieli), a w sposób pragmatyczny 48% (53% uczniów i rodziców oraz 63% nauczycieli). Wynika z tego, że osoby badane cechuje odmienna ocena własności intelektualnej i oszustwa edukacyjnego. Z jednej strony własność intelektualna jest oceniana w kategoriach rynkowych i jest środkiem do osiągnięcia celu pozaedukacyjnego (na przykład ekonomicznego, społecznego). Z drugiej, własność intelektualna niesie satysfakcję i spełnienie twórcze. Wszelkie jej użyczenie jest rzeczą wtórną i służy rozwojowi osób trzecich.

Uzyskane dane wskazują, że poszanowanie własności intelektualnej nie jest uniwersalną normą moralną w szkole. W wielu wypadkach jej poszanowanie zależy od przestrzegania norm społeczno-prawnych. Twórczość intelektualna jest motywowana czynnikami zewnętrznymi i pragmatycznymi (zależność hipotez H1a – H2a). W tym kontekście własność intelektualna jest jedynie środkiem do osiągnięcia celu pozaedukacyjnego – uniknięcia kary, zysku finansowego lub/i

społecznego. Uniknięcie sankcji społeczno-prawnych ma tu dwojaki wymiar. Z jednej strony zewnętrzny (przykład: zleciłbym napisanie pracy drugiej osobie, ale boje się sankcji prawnych), a z drugiej pragmatyczny (przykład: będę ścigać, ponieważ w ten sposób uniknę oceny niedostatecznej). Charakterystycznym celem pozaedukacyjnym jest też uzyskanie zysku ekonomicznego lub/i społecznego (przykład: kształcenie pojmowane tylko w kategoriach przepustki do lepszego życia – dostania się na studia, dobrej pracy zawodowej). Takie podejście do kwestii własności intelektualnej jest często przyczyną oszustwa edukacyjnego.

Niepokoi sposób rozumienia problemu przez nauczycieli i rodziców – grupy odpowiedzialnych za rozwój moralny dzieci. Nauczyciele prezentują podejście przedmiotowe do nauczania oparte na przekazywaniu wiedzy. Stosują techniki zakładające przymus intelektualny i moralny. Zależności pomiędzy głównymi aktorami życia szkoły (nauczycielami, uczniami, rodzicami) mają charakter hierarchiczny. W szkole i w domu promuje się konkurencyjny tryb pracy, rywalizację i negatywny indywidualizm (na przykład stopniowany system oceniania), kosztem współdziałania, współpracy i rozwojowych relacji grupowych. Prowadzi to do patologicznych stosunków interpersonalnych w szkole opartych na relacjach „przeegrany – wygrany” [Ekiert-Grabowska, Oldroyd, 1998]. Kontrolowanie zachowań ucznia systemem kar i nagród powoduje zatrzymanie rozwoju ucznia na jednym z podstawowych stadiów rozwoju moralnego Kohlberga. Możliwym następstwem takich działań jest powstawanie dokuczliwego stanu lękowego, który będzie towarzyszył poszkodowanej osobie przez całe życie w sytuacji sprzecznie odebranych norm społeczno-moralnych. Ograniczanie się do stosowania systemu kar i nagród może negatywnie wpływać nawet na osobę o wysokich kompetencjach moralnych. Różnica pomiędzy kompetencjami moralnymi jednostki a rzeczywistymi zachowaniami może zostać wymuszona przez niższy pułap struktur otoczenia [Witkowski, 1988]. Edukacja oparta na wytworzeniu poczucia silnego stanu lękowego w jednostce w celu zaniechania łamania przez nią moralno-społecznych reguł, nie spowoduje jednak ukształtowania jednostki o poczuciu wolnej świadomości, szanującej prawo i swobody innych [Piaget, 1977]. Brak kształcenia na bazie autonomicznego i wszechstronnego rozwoju osobowości i niedbanie o wartości społeczno-moralne w szkole mogą tworzyć bezkrytyczne społeczeństwo oraz patologię społeczną, która nie rozumie konwencji społecznych i za główny cel zakłada dobra ekonomiczne i obejście ograniczeń prawno-społecznych.

Rozwiązaniem powyższych problemów mogłoby być pojmowanie własności intelektualnej jako dobra moralnie-wewnętrzne (zależność hipotez H1b – H2b). Wewnętrzne rozumienie – moralna ocena oznacza, że własność intelektualna jest traktowana jako rzecz swoista i autonomiczna, która za cel stawia wszechstronny rozwój osobowości (intelektualny, moralny, społeczny i emocjonalny). Własność intelektualna niesie wówczas satysfakcję i spełnienie twórcze. Wszelkie jej użyczenie jest kwestią wtórną i służy rozwojowi innych osób. Twórczość intelektualna jest traktowana jako wartość sama w sobie. Poszanowanie cudzej oraz osobistej własności intelektualnej również niesie poczucie satysfakcji i spełnienia twórczego. W uczniu kształtuje się krytycyzm, który prowadzi do au-

tonomicznego i wszechstronnego rozwoju osobowości. Struktura organizacyjna szkoły ma tu charakter poziomy. Nauczyciele prezentują podejście podmiotowe, skoncentrowane na uczniu i jego wychowaniu. W szkole promuje się współpracę w grupie, której wynikiem jest zdrowo funkcjonująca szkoła, gdzie nie ma przegranych [Ekiert-Grabowska, Oldroyd, 1998].

Zarządzając szkołą, należy zadbać, aby wartości oraz normy społeczno-moralne służyły rozwojowi ucznia. Sprzeczność konwencji społecznych, brak autonomicznego myślenia oraz oceny moralnej wpływają na zaburzenia w rozwoju poznawczym i społeczno-moralnym. Celem edukacji powinien być wszechstronny rozwój osobowości, łączący w sobie całokształt związków poznawczych, emocjonalnych, społecznych i moralnych [Piaget, 1966, 1977]. Nie jest możliwe kształtowanie autonomicznych intelektualnie osobowości, jeżeli w jakiejś innej dziedzinie uczeń podlega przymusowi moralnemu, jeżeli musi się ograniczyć do wykonywania poleceń, przyjmowania odgórnej, często abstrakcyjnej wiedzy, bez prawa do samodzielnego wykrycia prawdy. Uczeń bierny umyślowo nie potrafi być także wolny moralnie. Uczeń nie będzie również aktywny intelektualnie, jeżeli będzie moralnie podporządkowany a stosunki społeczne w klasie będą oparte na zasadach konkurencji.

## Bibliografia

- Colby A., Kohlberg L. (1987), *The Measurement of Moral Judgment*, vol. 2: *Standard Issue Scoring Manual*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Ekiert-Grabowska D., Oldroyd D. (red.) (1998), *Nowoczesne tendencje w kształceniu oświatowych kadr kierowniczych w Polsce i Wielkiej Brytanii*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Kohlberg L. (1958), *The Development of Modes of Thinking and Choices in Years 10 to 16*, PhD. Dissertation, University of Chicago, Chicago.
- Kohlberg L. (1981), *Essays in Moral Development*, vol. I: *The Philosophy of Moral Development*, Harper & Row, New York.
- Kohlberg L. (1984), *Essays in Moral Development*, vol. II: *The Psychology of Moral Development*, Harper & Row, New York.
- Piaget J. (1966), *Studia z psychologii dziecka*, PWN, Warszawa.
- Piaget J. (1977), *Dokąd zmierza edukacja*, PWN, Warszawa.
- Witkowski L. (1988), *Tożsamość i zmiana. Wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacji*, UMK, Toruń.