

HUMANISTYKA
PEDAGOGIKA
EDUKACJA

T. 1

MIĘDZY STAŁOŚCIĄ A ZMIANĄ

WYDAWNICTWO WYŻSZEJ SZKOŁY LINGWISTYCZNEJ
CZĘSTOCHOWA 2007

HUMANISTYKA — PEDAGOGIKA — EDUKACJA

Z PRAC

KATEDRY PEDAGOGIKI
WYŻSZEJ SZKOŁY LINGWISTYCZNEJ
W CZĘSTOCHOWIE

HUMANISTYKA — PEDAGOGIKA — EDUKACJA

T. I

MIĘDZY STAŁOŚCIĄ A ZMIANĄ

Pod redakcją
ANDRZEJA PLUTY
przy współudziale Eleny Karpuszenko

Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej
Częstochowa 2007

Opiniował do druku
Prof. dr hab. ROMAN LEPPERT

Redakcja
MAGDALENA JORDAN

© Copyright by Wyższa Szkoła Lingwistyczna, Częstochowa 2007

ISBN 83-921963-4-1



Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej
ul. Kopernika 17/19.21. 42-200 Częstochowa
tel +48 (34) 365 58 02
fax +48 (34) 324 67 48
e-mail: wydawnictwo@wsl.edu.pl

SPIS TREŚCI

Wstęp (Andrzej Pluta, Elena Karpuszenko)	7
--	---

CZĘŚĆ I EDUKACJA WOBEC CIĄGŁOŚCI I ZMIANY W KRĘGU KONCEPCJI, IDEI, POMYSŁÓW

ANDRZEJ PLUTA	
Mówiąc „zmiana” — myślimy „tradycja”	11
MALGORZATA PIASECKA	
Tworcza wizualizacja wobec zmienności człowieka i świata	19
TOMASZ MICHALEWSKI	
Twórczość a sprzeczności związane z człowiekiem. Rekonesans poznawczy	29
ELENA KARPUSZENKO	
Tożsamość jako kategoria pedagogiczna	39
MARTA UBERMAN	
Wychowanie przez sztukę dla wartości transhistorycznych	51
PIOTR BAUĆ	
Edukacyjne sposoby wdrażania do praktyki instrumentalnej	59
ANNA HERÓD	
Edukacja a ponowoczesny rynek pracy	67
FERDYNAND MIELCZAREK	
Model czy profil zawodowy nauczyciela?	75
OLGA ZAMECKA-ZALAS	
Zmiany roli społeczno-zawodowej kobiet w kontekście problematyki płci na przykładzie przełomu XIX i XX w. oraz czasów współczesnych	81

CZĘŚĆ II

PRAKTYKA EDUKACYJNA I JEJ BADANIE — MIĘDZY TRADYCJĄ A NOWOCZESNOŚCIĄ

MELANIA ORZECZOWSKA	
Współczesna rzeczywistość szkolna w opinii uczniów	89
MONIKA KOWALCZYK-GNYP	
Rozumienie komunikacji dydaktycznej w edukacji instytucjonalnej	99
PIOTR BAUĆ	
Habermasowska kategoria działania komunikacyjnego w badaniu edukacji . . .	125
MONIKA ADAMSKA-STAROŃ	
MALGORZATA PIASECKA	
BEATA LUKASIK	
Inny sposób myślenia o edukacji. Metaforyczne narracje	139
BEATA LUKASIK	
Wewnątrzpodmiotowe warunki oraz podejmowane przez nauczyciela działania a poziom rozwoju uzdolnień twórczych uczniów w klasach I–III . . .	147
MONIKA ADAMSKA-STAROŃ	
Samokształtowanie w świadomości młodzieży. Aktualny i antycypowany wizerunek	163
EDWARD SZKODA	
Matematyka — nasza (nie)dostrzegalna kultura	197
KRZYSZTOF NIEWIADOMSKI	
Osobowość nauczyciela w oczach uczniów — wstępna analiza badawcza . . .	209
JADWIGA SUCHMIEL	
Friederike Sara Lubinger (Lemberg, Galizien. 20.04.1870–?) Wiener Ärztin und ehrenamtliche soziale Fürsorgerin	223

VARIA

OLGA ZAMECKA-ZALAS	
Działalność kulturalno-oświatowa lekarek w okresie międzywojennym	239
EDYTA SADOWSKA	
Oblicza szkolnictwa polskiego na obczyźnie — Bliski i Środkowy Wschód 1940–1947	245
Bibliografia	257
Nota o autorach	275

WSTĘP

Truizmem stało się stwierdzenie, że współczesną rzeczywistość cechuje intensywność przemian kulturowych dokonujących się nie tylko w poszczególnych krajach, ale na całym świecie. Ta wielość i często złożoność zagadnień, problemów i niepokoїв związanych ze zmianą znajduje swoje odzwierciedlenie w teorii i praktyce pedagogicznej. Oddawana do rąk Czytelnika praca zbiorowa wpisuje się w ową złożoność, będąc próbą różnorodności podejść.

Mimo tej złożoności poszczególni autorzy starają się zaakcentować to, co opatruje się mianem szeroko rozumianego podejścia humanistycznego. Wypada całkowicie zgodzić się z Tadeuszem Lewowickim, iż nadrzędnym celem humanistyki jest „troska o ludzkie rozumienie rzeczywistości” (Lewowicki 2004, s. 9). Oznacza to nie tylko uprawianie nauki na poziomie akademickim, lecz przede wszystkim poznawanie rzeczywistości z perspektywy (subiektywnej) danej jednostki czy grupy społecznej. Zaś w szerszym znaczeniu humanistyka może być rozumiana jako „nurt myśli dotyczącej kondycji człowieka, świata stworzonego przez człowieka (świata idei, rzeczy, relacji międzyludzkich), sensu i stylu (stylów) życia oraz wielu innych zagadnień egzystencji, rozwoju i kształtowania (się) człowieka, rozumienia jego zachowań. W tym ujęciu jest to pewna formacja intelektualna wykraczająca poza ramy nauki. (...) Takie pojmowanie humanistyki zbliża ją do refleksji o człowieku, zbliża do tego obszaru filozofii, który dotyczy człowieka, jego życia, wytworów myśli, sensu i sposobów życia” (Tamże, s. 9). Takie rozumienie omawianego pojęcia oznacza konieczność lepszego poznania i zrozumienia otaczającego nas świata i ludzi w nim żyjących. Jednocześnie istotne staje się dążenie do podejmowania prób rozumienia sensów i kontekstów złożonej rzeczywistości społecznej.

Szersze niż dotychczas otwarcie się na humanistykę jest związane z przyjmowaniem takich sposobów uprawiania pedagogiki, które uwzględniają jej (humanistyki) perspektywę, sięgać będą po zróżnicowane wzory jej uprawiania. Sięgać będą zatem do tradycji, a że nie jest ona jednolita, ba,

wręcz „rozdzierana” przez przeciwstawne podejścia, dobrze pokazują niektóre z tekstów zamieszczonych w tym tomie. Widać to zwłaszcza w sposobach wykorzystania tzw. paradygmatu interpretatywnego. Dla jednych oznacza to zgodę na pojmowanie rzeczywistości jako intersubiektywnego tworu uczestników, którzy tworzą swój świat i postrzegają go jako oczywisty, a zadaniem badacza jest pokazanie, w jaki sposób ta rzeczywistość powstała. Inna grupa badaczy zgola odmiennie wykorzystuje interpretację, raczej czyniąc zeń „narzędzie” stałego niż jednorazowego użytku.

Tak jak nie ma tu jednego punktu widzenia konceptualizującego przedmiot dociekań humanistycznych, tak nie mogło być jednej, jednolitej, spójnej próby ukazania obrazu edukacji, jej swoiście ludzkiego otoczenia. Współlistnienie, wzajemne uzupełnianie się tych obrazów, a także pewna ich nieporównywalność logiczna zdają się potwierdzać obawy, ale też nadzieje co do zmieniającej się (trwającej?) tożsamości pedagogicznej refleksji nad edukacją czy wybranymi jej obszarami.

Niniejsza praca zbiorowa powstała dzięki różnorodności problematyki rozpatrywanej na seminariach naukowych prowadzonych przez prof. Andrzeja Plutę w WSL w Częstochowie. Ich uczestnikami byli pracownicy kilku ośrodków akademickich. Przewodnim motywem tych spotkań stało się spojrzenie na pedagogikę zarówno z perspektywy jej ciągłości, jak i zmiany. Patrzenie z jednej strony na refleksję pedagogiczną, z drugiej — na edukację w naturalny niejako sposób podzieliło przygotowane opracowania — mianowicie umownie wyodrębniono część „teoretyczną” i „praktyczną”.

W części pierwszej *Edukacja wobec ciągłości i zmiany. W kręgu koncepcji, idei, pomysłów* autorzy poruszają niektóre zagadnienia i problemy pedagogiki i praktyki edukacyjnej w kontekście zachodzących przemian społeczno-cywilizacyjnych. Artykuł Andrzeja Pluty „Mówiąc „zmiana” — myślimy „tradycja”” wprowadza w problematykę rozumienia tradycji i zmiany w kontekście kulturowym, co stało się inspiracją dla całego cyklu spotkań naukowych. Z kolei Tomasz Michalewski porusza kwestię bycia człowiekiem twórczym (co ma istotne znaczenie nie tylko w przypadku osób uprawiających naukę) oraz analizuje sprzeczności, które towarzyszą mu jako istocie społecznej czy jako elementowi wszechświata. Prezentacje Eleny Karpuszenko i Marty Uberman poruszają problematykę rozumienia i kształtowania tożsamości jednostki w świecie nowoczesnym. Przygotowaniu człowieka do prawidłowego uczestniczenia w procesie pracy poświęcony jest artykuł Anny Heród *Edukacja a ponowoczesny rynek pracy*. Autorka zwraca uwagę na przeobrażenia współczesnego rynku pracy, a w związku z powyższym na zmianę społecznego zapotrzebowania wobec edukacji. W *Edukacyjnych sposobach wdrażania do praktyki instrumentalnej* Piotr Bauć porusza zagadnienie uczestniczenia w kulturze techniczno-użytkowej

jako jeden z celów kształcenia i nabywania profesjonalizmu. Z kolei Ferdynand Mieleczarek podjął próbę zrozumienia i określenia tego, co oznacza być nauczycielem w naszej rzeczywistości edukacyjno-kulturowej. Zmianie roli społeczno-zawodowej kobiet w kontekście płci oraz ich aktywności kulturalno-oświatowej poświęcone są artykuły Olgi Zameckiej-Zalas.

W drugiej części pracy *Praktyka edukacyjna — pomiędzy tradycją a nowoczesnością* umieszczone zostały prace, które powstały w oparciu o różne podejścia badawcze. Monika Kowalczyk-Gnyp podjęła więc próbę konsekwentnego zastosowania interpretacji humanistycznej do wyjaśnienia sposobów rozumienia działań komunikacyjno-dydaktycznych w relacji nauczyciel-uczeń. Również Piotr Bauć w swoim doniesieniu odwołuje się do metodologicznej kategorii interpretacji humanistycznej i znaczenia komunikacji w badaniu praktyki edukacyjnej. Roli nauczyciela w kształtowaniu twórczej postawy ucznia i zapewnianiu mu warunków do rozwoju myślenia twórczego poświęcone jest badanie Beaty Łukasik zatytułowane *Wewnątrzpodmiotowe warunki oraz podejmowane przez nauczyciela działania a poziom uzdolnień twórczych uczniów w klasach I–III*. Obecnie w założeniach praktyki edukacyjnej istotne znaczenie nadaje się samokształceniu i konieczności uczenia się przez całe życie. Monika Adamska-Staroń podjęła próbę przeanalizowania (wykorzystując analizę ilościowo-jakościową) wyobrażeń o samokształtowaniu występujących w świadomości uczniów szkół średnich. Natomiast Melania Orzechowska i Krzysztof Niewiadomski prezentują w swoich pracach badania na temat pożądanых cech osobowości nauczyciela i oczekiwań ze strony uczniów. Z kolei w artykule *Inny sposób myślenia o edukacji. Metaforyczne narracje* trójka autorów podjęła próbę „zrozumienia edukacyjnych sensów metaforycznego ujęcia współczesnych koncepcji pedagogicznych”. Autorki, wykorzystując metodę interpretacji tekstu, podjęły próbę odkrycia i zrozumienia sensów edukacyjnych przekazów studentów pedagogiki Akademii im. J. Długosza w Częstochowie. Zaś Edward Szkoda wprowadza Czytelnika w świat matematyki i sposobu rozumienia kultury matematycznej.

W części trzeciej zatytułowanej *Varia* zostały umieszczone opracowania Olgi Zameckiej-Zalas *Działalność kulturalno-oświatowa lekarek w okresie międzywojennym* i Edyty Sadowskiej *Oblicza szkolnictwa polskiego na obczyźnie — Bliski i Środkowy Wschód 1940–1947*. Pierwszy artykuł poświęcony jest działalności kulturalno-oświatowej kobiet-lekarek i prezentuje wybitne postacie okresu międzywojennego. Z kolei opracowanie Edyty Sadowskiej opisuje rozwój i przemiany szkolnictwa w diasporach polskich.

Można żywić nadzieję, że przedłożona publikacja stanie się lekturą mogącą stanowić źródło inspiracji nie tylko dla nauczycieli akademickich, ale również studentów i innych osób zainteresowanych przemianami w myśleniu zarówno o edukacji, jak i innych dziedzinach wiedzy.

CZĘŚĆ I

EDUKACJA WOBEC CIĄGŁOŚCI I ZMIANY — W KRĘGU KONCEPCJI, IDEI, POMYSŁÓW

ANDRZEJ PLUTA

MÓWIĄC „ZMIANA” — MYŚLIMY „TRADYCJA”

W niestabilnym świecie ponowoczesności, w którym formy niemal nigdy nie zachowują swojego kształtu na tyle długo, by wzbudzić zaufanie i zakrzepnąć, zyskując twardą wiarygodność (...), lepiej iść, niż siedzieć, lepiej biec, niż iść, a jeszcze lepiej — surfować.

Z. Bauman

Słyszysz się tu i tam, że pewien świat już jakoby przestał istnieć, i nie są to narzekania na rosnące napięcia, lecz na dokonującą się głębszą przemianę. Wprawdzie kontestacja i napięcia na polu wychowania do wartości istniały zawsze, lecz współczesna perspektywa i skala tych wydarzeń zdecydowanie się zmieniły.

M. Nowak

Na stosie zniszczonych wartości pozostał tylko cynizm. (...) Ogłosimy edukacyjną godzinę zero.

Z. Kwieciński

UWAGI WSTĘPNE

Szkic ten powstał jako próba nakreślenia ram dla myślenia pedagogicznego o edukacji (a zwłaszcza o wychowaniu), wykorzystująca problematykę „zmiany” z jednej strony, zaś kategorię „tradycji” — z drugiej. Wychodzę przy tym z założenia, że aby mówić i myśleć o tytułowych „bohaterach”, należy zajmować się nie nimi samymi, ale ujmować je w kontekście całości kształtu zjawisk uważanych za humanistyczne (Zamiara 2001, s. 8). Taki wspólny, najogólniejszy punkt widzenia świata humanistycznego wyznacza obszar myślenia przedmiotowego skoncentrowanego na człowieku i jego sioście ludzkim otoczeniu: społeczeństwie i kulturze (Tamże, s. 11). Charakterystyka „zmiany” i „tradycji” w kontekście humanistyki przyjmującej ponadjednostkowy punkt widzenia zjawisk humanistycznych (a więc humanistyki jako wielopostaciowej autorefleksji kultury; por. np. Zamiara 1993/1995, 2001; Witkowski 2003) może wieść do wniosków wartościowych (i to niekoniecznie poznawczych — wobec ich problematyczności zawartej w prognozie „końca nauki”) dla pedagoga.

CHARAKTERYSTYKA PRZYJĘTYCH ZAŁOŻEŃ

Perspektywa teoretyczna, jaką przyjmuję w niniejszych rozważaniach, związana jest z ideą humanistyki utrzymującej „na widoku” opcję teorio-kulturową kładącą akcent na systemy społeczne i kulturowe. Nie będę jej tu charakteryzował, odeślę Czytelnika do odpowiednich pozycji bibliograficznych (zob. Kmita 1982, 1985; Banaszak, Kmita 1994; Zamiara 1993/1995; Pluta 2005), a skupię swą uwagę na ujęciu kultury. Otóż stanowi ją ponadindywidualna „rzeczywistość myślowa”. W przyjmowanej perspektywie ramowo pojęta kultura to sposoby widzenia czy doświadczania określonych obszarów aktywności ludzkiej, obszarów świata, a nawet świata jako całości — dające się przypisać tej czy innej historycznie ukształtowanej zbiorowości ludzkiej (Kmita 1996, s. 47). W sensie logicznym kultura złożona jest z sądów: 1) o charakterze norm, wyznaczających pewne stany rzeczy jako wartości-cele do realizacji przez podmioty odnośnej zbiorowości, 2) reguł o charakterze mniej czy bardziej opisowym, mniej czy bardziej dyrektywnym (dyrektywalnym), ustanawiających środki i czynności prowadzące do osiągania tych wartości-celów.

Te dwojakiego rodzaju sądy są powszechnie respektowane w danej społeczności, regulując — w tak zwanym trybie subiektywno-racjonalnym — działania jej członków wchodzące w skład praktyk społecznych określonego rodzaju. Wyróżnia się: praktykę „materialną” (produkcji, wymiany, konsumpcji) i praktyki symboliczne (takie jak: praktyka językowa, obyczajowa, badawcza, artystyczna, prawno-polityczna, edukacyjna, praktyki światopoglądowe).

KULTURA — ZMIANA (USTALENIA POJĘCIOWE)

Kategoria zmiany bywa na ogół dookreślana w naukach społecznych (humanistycznych) w kontekście kultury i społeczności, stąd mamy pojęcie zmiany kulturowej czy zmiany społecznej. Dla opisu przebiegu i skutków zmian rzeczywistości społeczno-kulturowej posługiwano się dość różnorodnymi założeniami filozoficzno-metodologicznymi. W analizach i opisach zmian angażowano takie pojęcia, jak: rozwój, ewolucja, postęp, modernizacja, innowacja, przemiana, przeobrażenie, dynamika kultury, dyfuzja kultury, zderzenie kultur, kontakt kulturowy, dezorganizacja kultury, kryzys kultury, zmierzch i upadek kultury (Grad 1994, s. 165).

Zarazem pojawił się, na ogół respektowany przez badaczy, metodologiczny postulat głoszący, że opis zmian społeczno-kulturowych i ich wyjaśnianie muszą być poprzedzone analizą dotychczasowej rzeczywistości społecznej, w tym świadomości społecznej — uznawanej za najważniejszy

czynnik sprawczy zmiany (Tamże; Sztompka 2002, s. 307), oraz uwzględniać muszą problem „różnicy” z jednej strony (zmiana społeczna to w końcu różnica między stanem systemu społecznego w jednym momencie a stanem tego samego systemu w innym momencie — zob. Tamże, s. 453) i dylemat „ciągłości”, „kontynuacji” — z drugiej (Kempny 1996, s. 7).

Z tego powodu wykorzystuje się zagadnienie perspektywy czasowej, z którą zmiana jest nieuchronnie związana. „Tylko długa perspektywa czasowa pozwala poznawać procesy, w tym także procesy zmian w świadomości społecznej. Z tego powodu, że zmiana świadomości społecznej ma zwykle charakter zmiany odroczonej w czasie w stosunku do syndromu zmian makro (kontekstu ideologicznego, politycznego, społecznego, ekonomicznego, kulturowego), nazywa się ją zmianą generacyjną i widzi się na ogół w zmianie pokoleń szansę pokonania dezorganizacji i dezorientacji kulturowej związanej ze zmianą traumatogenną” (Hejnicka-Bezwińska 2005, s. 41).

Ostatnie stwierdzenie naprowadza nas na typologię zmian. Wyróżnia się zmiany częściowe, będące modyfikacją egzystujących sądów kulturowych. „Zwraca się uwagę na to, że w rzeczywistości kultura podlega nieustannym zmianom historycznym, stanowiącym zazwyczaj płynne przejścia do kolejnych stadiów, mniej lub bardziej wyraźnie zarysowanych i widocznych (...)” (Grad 2001, s. 89).

Zmiany społeczne głębokie, systemowe, zasadnicze, skokowe nazywa się „rewolucjami” czy też transformacjami społecznymi (Kempny 1996, s. 13). Mogą one mieć znamiona traumy kulturowej, gdyż zmiany traumatogenne są nie tylko głębokie, ale także radykalne, niespodziewane, nagle i mają szeroki zakres. I dlatego właśnie oddziałują niekorzystnie na społeczeństwo, dezorganizując je, wytrącając ze stanu równowagi (Sztompka 2002, s. 457). Wykorzystując proponowane tu ujęcie kulturoznawcze, można powiedzieć, że zmianie ważnych elementów uniwersum symbolicznego nie towarzyszy spełnianie przez kulturę funkcji społeczno-regulacyjnej. Pojawia się w niej zbyt dużo „innowacji”.

Jest to zresztą problem natury ogólniejszej, odnoszący się do „permanencji zmiany kulturowej” (Tarkowska 1995) charakteryzującej czasy współczesne i sytuację kultury współczesnej jawiącej się coraz bardziej jako hybryda i melanż (Burszta 2002, s. 35; zob. także Burszta, Kuligowski 2005). Oddajmy głos antropologowi: „Zmiany w kulturze wprawdzie zawsze miały miejsce, ale do niedawna tym się one charakteryzowały, iż nie zakłócały społecznej równowagi, nie rozsadzały systemu kulturowego, dzięki czemu mógł się on odtwarzać w niewiele tylko zmodyfikowanej postaci. i odtwarzać się jako system właśnie. (...) Dzisiejsze tempo zmian, spowodowane procesami migracyjnymi, formą nowoczesnej gospodarki (homogenizacja, globalizacja, deterytorializacja itp.) i rozkwitem technologii informacyj-

nych, jest nieporównywalnie szybsze, co sprawia, że »kontynent kultury« podlega ruchom tektonicznym, stając się całością nietrwałą, wielowarstwową i niedającą oczywistego oparcia jednostkom przyuczonym do partycypacji w życiu społecznym” (Burszta 2002, s. 35–36). Nicco dalej cytowany autor mówi o kulturze jako o swoście poszatkowanym terytorium, co łączy się z odejściem od jej tradycyjnego rozumienia (Tamże, s. 37).

Zwrot „tradycyjne rozumienie kultury” prowokuje do postawienia pytania: czy zmienione rozumienie kultury pociąga za sobą zmiany w konceptualizowaniu tradycji? Pytając o to, zakładam związek kultury, tradycji i zmiany. Rozpatrzę obecnie „tradycyjne” i zmienione ich rozumienie.

KULTURA – TRADYCJA (USTALENIA POJĘCIOWE)

Pisze kulturoznawca: „Rozpatrując historyczne uwarunkowania zmian kulturowych, sięga się dla ich opisu po takie pojęcia, jak »tradycja«, »dziedzictwo kulturowe«, bądź/i »podłoże historyczne«” (Grad 1994, s. 165).

Ustalając ich wzajemne związki merytoryczne, odrzucamy zarazem najbardziej stereotypowe ujęcie problemu, które stawia tradycję i zmianę we wzajemnej opozycji (Bańka 1994, s. 197). Jak pisze bowiem znawca tej tematyki: „(...) pojęcie tradycji używane jest przede wszystkim do opisu, kontynuacji, trwania i dynamiki (zmian) kultury” (Grad 2001). Porządkując, na gruncie założeń teoriokulturowych odwołujących się do ideacyjnej, społeczno-regulacyjnej koncepcji kultury te rozmaite pojęcia tradycji przywoływany tu Jan Grad (Tamże, s. 83–96) ujmuje następująco.

Tradycja jako niezdezaktualizowana kultura przeszłości jest „żywą” kulturą wcześniejszych faz rozwoju społecznego, wyselekcjonowaną, dynamicznie kształtowaną i zawartą w kulturze okresu następnego. Przekonania kulturowe, które nie uległy dezaktualizacji, egzystują w następujących po sobie systemach kulturowych, regulują nadal działania społeczne, mając przy tym charakter transhistoryczny z uwagi na ciągłość demograficzną, pokoleniową.

Tradycja to „ukryty” regulator działań ludzkich; „ukryty” znaczy tyle, co niejasno uświadamiany i nieświadomie respektowany — w sposób trwały, stały, systematyczny — zespół sądów kulturowych. Ten brak indywidualnego, ale występującego powszechnie uświadamiania jest charakterystyczny dla sądów niegdyś wygenerowanych, obowiązujących w różnych stadiach rozwojowych kultury — aż po etap zatarcia ich treści w świadomości społecznej z jednoczesnym utrwaleniem w świadomości członków danej społeczności (internalizacji). Ustanowione w roli niejawnych przesłanek działań podejmowanych w ramach życia codziennego, a więc „utajnione” — w ogóle lub w pełni niekontrolowane przez jednostki — mają dużą siłę determinacyjną i są wyrazem ekonomii systemu kulturowego.

PRZYSZŁOŚĆ „TRADYCJI” W PROCESIE „ZMIANY”

W opracowaniu *Tradycja wobec zmiany: do czego tradycja kulturowa może służyć badaczom transformacji?* Marian Kempny (1996) za centralne uznaje rozważenie kwestii temporalności tradycji, czyli pojmowania związków pomiędzy przeszłością, teraźniejszością i przyszłością. Odwołując się do ujęcia O. Harris, wyodrębnia on podejścia etykietowane m.in. jako „modernistyczne” i „postmodernistyczne” („ponowoczesne” w sensie Baumana).

Dla pierwszego charakterystyczna jest idea zerwania, nieciągłości; teraźniejszość stawiana jest wyżej od przeszłości w kategoriach postępu ludzkości. W drugim czasowość nie ma nic wspólnego z linearną ciągłością czy jednoznacznym przeciwstawianiem przeszłości teraźniejszości. „Zmianę traktuje się tu jako zjawisko permanentne, które zatem pozornie paradoksalnie staje się czymś ciągłym. Dlatego »postmodernistów« cechuje skłonność, by widzieć w życiu społecznym fragmentaryczność, przejściowość i hybrydalność” (Kempny 1996, s. 8).

Dla uchwycenia roli tradycji w procesie zmiany wskazuje się na pewne szczególnie, swoiste jej cechy, ujmując ją zarazem jako formę symboliczną (Tamże, s. 15). W tradycji można widzieć zasób podstawowych kulturowych doświadczeń rozpowszechnionych w danym społeczeństwie.

Tradycja stanowi normatywną strukturę zawierającą moralnie wiążące treści dotyczące „niewzruszonych” prawd z zakresu życia społecznego, ludzkiego istnienia, typów ładu (kosmicznego, kulturowego, politycznego, ekonomicznego). Procesy kreowania i „wdrażania” tradycji wiążą się z aktami symbolicznymi nakierowanymi zarówno na dostosowanie (trwanie, status quo), jak i na zmianę (innowację).

Wniosek, do jakiego dochodzi Kempny w wyniku przeprowadzonych rozważań, jest następujący: „Uwolniona od ciężaru bycia »przeżytkiem« tradycja okazuje się nicocenionym generatorem sensów i wartości, aktywizowanym w sytuacji zmiany w dwóch — zdawałoby się wzajem wykluczających — celach — ułatwiania zmiany i podtrzymywania ciągłości w zmianie na poziomie działającej jednostki, jak i społeczności” (Tamże, s. 15–16).

W tej oksymoroniczności czy ambiwalencji celów tradycji — jak powiedziałby Lech Witkowski (2003) — można także widzieć jej przyszłość (zob. Krzemiń-Ojak 1993/1995).

ZAMIAST ZAKOŃCZENIA

Można by, idąc dalej śladami rozważań Lecha Witkowskiego (2003, s. 108–109) dokonującego filozoficznej refleksji nad tradycją dla potrzeb

kształcenia pedagogów, nazwać jej postać wymagającą ujęcia wyraźnie oksymoronicznego — translokacyjną, przemieszczającą, pograniczną.

A byłaby to jedna z czterech możliwych jej postaci wyznaczanych za pomocą sposobu odnoszenia się do niej, traktowania jej. Oto propozycja tego autora.

1. Konserwatywna wizja tradycji — konserwująca nienaruszalny kanon prawd, ich wykładni i autorytetów, sankcjonująca jakiś kanonizowany egzegezą trzon immunizowany na krytykę i chroniony przed zmianą, a przywoływany jako ostoja porządku społecznego i ładu aksjologicznego.

2. Liberalna wizja tradycji — afirmująca prawo do transgresji, wymagająca odwagi w przeciwstawianiu się strategii zawartej w pierwszej wizji, wymagająca niezależności i odwagi wobec prawdopodobnych zarzutów o zdradę narzucanego kanonu.

3. Wizja radykalnie społeczna — tu tradycja traktowana jest selektywnie, znajduje się pod presją kryterium postępu, służy modernizacji, pożądanej transformacji.

4. Pograniczna (translokacyjna, przemieszczająca) wizja tradycji — podstawowym zadaniem wpisanym w tę postać jest troska o uwypuklenie różnorodności, wielopostaciowości, bogactwa tradycji. Wymaga to traktowania serio, a więc wzbogacania tradycji ujmowanych w pozostałych wizjach czy to w sposób zdominowany, czy zmarginalizowany, jednostronny, czy wielopostaciowy.

Wiele się zmienia w edukacji, a ideolodzy „nowego porządku” krytykują zastany układ kulturowy. Co jednak podlega krytyce? Czy uzmysławiane przekonania związane z edukacją, czy nieuświadamiane wzorce codziennych działań edukacyjnych? Jak mają się do tych wzorców (cechujących się — przypomnę — dużą siłą motywacyjną i mocą sprawczą) odgórnie, w trybie prawno-politycznym wprowadzane „reformy”, zwłaszcza na polu wychowania? Na jakim rozumieniu tradycji i zmiany opierają się dzisiejsi reformatory? Jak je perswadują i jak uzasadniają? Jakie obszary edukacji (wychowanie, kształcenie) są zwierciadłem zmian społeczno-kulturowych? Odpowiedzi na te pytania, a także pytanie o to, co dla „ogładu” edukacji i myślenia pedagogicznego wynikać może z różnorodnych sposobów widzenia tradycji i zmiany, zwłaszcza w obliczu dramatycznych diagnoz „zniszczonych” wartości stawianych przez samych pedagogów — odkładam na kolejną okazję.

Pierwotna wersja tego artykułu ukazała się w tomie *Idea przemiany w kulturze, literaturze, języku i edukacji*
I. Red. P. Fast, P. Janikowski. Częstochowa: Wydawnictwo WSL 2007, s. 203–210.

MAŁGORZATA PIASECKA

TWÓRCZA WIZUALIZACJA WOBEC ZMIENNOŚCI CZŁOWIEKA I ŚWIATA

ZMIENNOŚĆ WSPÓŁCZESNEGO ŚWIATA

Życie człowieka charakteryzuje wielki, dynamiczny proces nieustannych zmian. Zmiana zaś to „fakt, iż coś staje się inne bądź ktoś staje się inny niż dotychczas” (*Słownik języka polskiego* 2007, s. 134). Inaczej mówiąc, stanowi ona atrybut ludzkiego istnienia w świecie. A jaki jest współczesny świat?

On sam jest dziś jedną wielką zmianą, którą ludzkość stara się zrozumieć, żyjąc w „permanentnym szoku przyszłości” (Melosik, Szkudlarek 1998, s. 55). W kalejdoskopowym obrazie współczesności każda konfiguracja jest całością, tylko że zmienną, przemijającą, chwilową (Zadrożyńska 2001, s. 283). Momentalność świata oznacza błyskawiczne, bezzwłoczne spełnienie (pragnień, marzeń), ale także natychmiastowe wyczerpanie się i zniknięcie zainteresowania (Bauman 2006, s. 184). Człowiek upojony przestrzenią i pędem nie jest w stanie się zatrzymać. Paradoksalnie to zmiana, która żyje własnym życiem, stwarza człowieka bardziej, aniżeli on tworzy ją. Nie chcemy tego i nie zgadzamy się z tym, i sądzę, że jestem wyrazicielką wielu podobnie myślących ludzi.

Milan Kundera pisał w *Nieśmiertelności* (1995): „Droga: pasmo ziemi, po którym chodzi się pieszo. Szosa różni się od drogi nie tylko tym, że przemierza się ją samochodem, lecz również tym, że jest zwykłą linią łączącą jeden punkt z drugim. Sama w sobie szosa nie ma żadnego sensu: mają go dwa punkty, które łączy. Droga jest hołdem wobec przestrzeni. Każdy odcinek drogi obdarzony jest sensem i zachęca do postoju. Szosa tryumfalnie pozbawia przestrzeń wartości. Wcześniej niż z krajobrazu, drogi zniknęły z ludzkiej duszy: człowiek nie pragnie już wędrować po drogach i z wędrówki czerpać rozkoszy. Swego życia również nie postrzega jako drogi, lecz jako szosę: linię prowadzącą od jednego punktu do drugiego (...). Czas życia stał się zwykłą przeszkodą, którą należy pokonywać z wciąż rosnącą szybkością” (cyt. za: Zadrożyńska 2001, s. 261).

W moim przekonaniu jedynym kreatorem zmian w swoim życiu powinien być człowiek-pielgrzym, który refleksyjnie wędruje po przestrzeniach

własnego człowieczeństwa i który wie, że wszystko tworzy się dwa razy: najpierw mentalnie w umyśle, a potem realnie w rzeczywistości.

Jednak czy łatwo jest dziś wędrować człowiekowi, gdy świat staje się coraz bardziej skomplikowany, chaotyczny, zamazany, a on sam żyjąc w tak ogromnym „semiotycznym zagęszczeniu” (Witkowski 1998), często czuje się zagubiony i bezradny? Kolejne drogowskazy „odslaniają kolejne bezdroża” (Bauman, Kubicki, Zeidler-Janiszewska 1997), jak sądzę, potrzebny element nauki na błędach i wierności. powiedzeniu o tym, że nie wchodzi się dwa razy do tej samej rzeki. Jeśli jednak ową metaforyczną rzeką jest wyobraźnia — nieskończony strumień obrazów, to możemy ulce jej urokowi i podążać jej tropem wielokrotnie. Wykorzystanie potencjału wyobraźni twórczej w kreacji siebie i świata to najbardziej pożądana strategia na życie, strategia, która pozwala — mimo wszystko — zakochać się w zmianach. Zakochany w zmianach człowiek w rozsądny sposób odrzuca to, co stare, i akceptuje nowe. „Pozbywając się zbędnego bagażu, wytwarzamy próżnię i przyciągamy nowe fascynujące doświadczenia, nowych ludzi, nową wiedzę, nowe patrzenia, nowe zjawiska” (Foley 2007, s. 112).

TWÓRCZA WIZUALIZACJA — OD ZMIENNOŚCI SIEBIE DO ZMIENNOŚCI ŚWIATA

W świecie, gdzie wszystko dzieje się tak szybko, gdzie „ludzie przemieszczają się po globie z szybkością atomów dobrze rozgrzanej ciecicy, gdzie przestrzeń się kurczy, czas ginie, gdzie samolotami dogania się wczorajszy dzień, aby za chwilę wyprzedzić jutro, gdzie po szosach mkną miliony samochodów, przenosząc ludzi i ładunki do najodleglejszych stron świata (...)” (Zadrożyńska 2001, s. 260), proponuję powrót do refleksyjności, gdzie czas płynie wolniej, a profanum ustępuje miejsca sacrum. Proponuję też powrót do tradycji, gdzie można realizować antyczny imperatyw: „Człowieku poznaj samego siebie”, który można jeszcze dookreślić następująco: „Każdą zmianę zaczynaj od siebie”. Niewątpliwie jednym z takich momentów jest dla człowieka oddanie się wyobraźni — „pośrednicze między myślą a bytem” (Janion 1991, s. 8).

Twórcza wizualizacja jest techniką wykorzystywania wyobraźni w celu kształtowania rzeczywistości zgodnie z naszymi pragnieniami (Gawain 1996, s. 11). Jest ona aktem twórczym, ponieważ jest oryginalnym przeżywaniem świata. Zawiera w sobie te wszystkie antynomie, które J. Bruner (1971) wymienia jako okoliczności towarzyszące działalności twórczej. Każdy, kto wizualizuje, jest więc zaangażowany, ale jednocześnie w tym zaangażowaniu niezależny; wizualizacja pomaga ujawnić jego niezależny,

wewnętrzny świat wyobraźni. Wizualizacja to także wolność podporządkowania się wizji — wizji stanów ważnych i idealnych, to jednocześnie napiętność tworzenia wizji i dbałość o jej formę. Ułatwia ona komunikowanie się z umysłem — przeczytymi doświadczeniami, wyobrażeniami, symbolami, uczuciami, myślami. Ken Wilber zalicza umysł do tzw. wewnętrznych aspektów Lewej Ręki, w odróżnieniu od zewnętrznych aspektów Prawej Ręki, do których zalicza mózg. Autor ten uważa, że do „wymiarów wewnętrznych można dotrzeć poprzez komunikację i interpretację, poprzez dialog i postawy dialogiczne, które nie patrzą na powierzchnię, lecz dzielą wspólne wnętrza. Nie obiektywne, lecz intersubiektywne. Nie powierzchnie, lecz głębokie” (Wilber 1997, s. 111). Twórcza wizualizacja umożliwia taką komunikację i wykorzystuje wyobraźnię do budowania, jak to wyraził Stephen R. Covey (1998), tzw. wizji końca. Budowanie wizji końca oparte jest na założeniu, że wszystko tworzy się dwa razy: najpierw mentalnie w umyśle, a potem realnie w rzeczywistości. Twórcza wizualizacja wspiera zatem proces tworzenia w umyśle pożądanej wizji końca, która aktualizuje się potem w działaniu w postaci pojawów, fenomenów kultury (zob. Bronowski 1988).

Sprawcza moc twórczej wizualizacji polega więc na tym, że dzięki wyobraźni pozwala ona z pasją spełniać nasze pragnienia i marzenia. Stara tybetańska mądrość mówi, że „urzeczywistnione może być wszystko, co można sobie wyobrazić” (cyt. za: Foley 2007, s. 141). A zatem to wyobrażenia prowadzi człowieka w jego kulturowym marszu do przodu i bardzo chciałoby się ufać, iż jest to kierunek zmian na lepsze, zmian pożądanych społecznie.

Jeśli twórcza wizualizacja to dialog z najgłębszymi wymiarami ludzkiego umysłu, wymagający namysłu, refleksji, mądrości, to można zaryzykować stwierdzenie, że może ona stanowić remedium na negatywne konsekwencje zmienności człowieka i świata.

WYOBRAŻNIA MORALNA — DROGOWSKAZ DLA WIZJI POŻĄDANYCH SPOŁECZNIE

Przywołanie kategorii wyobraźni moralnej w niniejszym rozważaniu jest niezwykle ważne. W odniesieniu do techniki twórczej wizualizacji stanowi ona rodzaj drogowskazu dla tworzenia wizji pożądanych społecznie. Wizje te, podkreślmy jeszcze raz, dotyczą zmian w człowieku i wokół niego, gdyż człowiek istnieje w dialektycznym związku ze światem.

Wyobrażenia moralna jest specyficzną kategorią badawczą w naukach społecznych. Poprzez swoje odniesienie do filozofii moralnej ma ona kontekst aksjologiczny, poprzez zlokalizowanie w strukturze psychicznej człowie-

ka ma odniesienie psychologiczne, a poprzez jej znaczenie w życiu społecznym ma także swoją tradycję na gruncie socjologii. Dlatego rozpatruje się tę kategorię niemal równocześnie z trzech równoważnych perspektyw: filozoficznej, socjologicznej i psychologicznej. Problematyka wyobraźni obejmuje wiele płaszczyzn badawczych, a w przypadku wyobraźni moralnej chodzi o jej relację w odniesieniu do czynów ludzkich podlegających ocenie moralnej. Terminem wyobraźni moralnej posługiwał się w literaturze polskiej Zbigniew Bieńkowski (Bieńkowski 1984), który określił nim obszar zjawisk moralnych, kiedy człowiek uświadamia sobie skutki popełnionych przez siebie czynów niejako po fakcie. W takim znaczeniu wyobraźnia moralna jest kategorią aksjologiczną dotyczącą przeszłości. Takie stanowisko na pozór tylko kłóci się z rozumieniem samej idei wyobraźni, która jest przecież kreowaniem przyszłości. Człowiek kierujący się w życiu wyobraźnią moralną dotyka wprawdzie przeszłości, ale tylko po to, aby na podstawie wcześniej przeżytego doświadczenia przewidywać skutki działania przyszłego. Zatem nie można mówić o wyobraźni moralnej po faktach, ale przed ich zaistnieniem. One same zaś są empirycznymi wskaźnikami istnienia bądź braku wyobraźni moralnej u danej osoby. Problem wyobraźni moralnej jest więc bez wątpienia powiązany z kształtowaniem przyszłości, co oznacza jednocześnie, że wspomaga tworzenie w umyśle „wizji końca” pożądanej społecznie.

Wylaniają się tu „różnorodne zagadnienia związane z generowaniem nowych idei, z ich społeczną i moralną oceną, a także w wymiarze praktycznych korzyści. Jakich spodziewa się społeczeństwo od osób kierujących się w swoim życiu właśnie wyobraźnią moralną” (Górniewicz 1997, s. 105).

Wyobraźnia moralna jest więc „dyspozycją do przewidywania następstw aktualnie podejmowanych działań i brania za nie pełnej odpowiedzialności” (Tamże, s. 106). To oznacza, że z jednej strony jawi się ona jako zdolność psychiczna, z drugiej zaś jako element sumienia moralnego stanowiącego rezultat namysłu człowieka nad własnym postępowaniem w różnych sytuacjach społecznych.

Wyobraźnia moralna jako kategoria naukowa, jak już wspomniałam, sytuuje się na styku filozofii, psychologii, socjologii, ale także innych dyscyplin, takich jak teleologia wychowania, futurologia i wiele innych.

Pierwszy, najwcześniejszy okres badań nad wyobraźnią moralną należał do etyków.

John Furlong wskazał na trzy perspektywy ujmowania problematyki wyobraźni: 1) jako źródło twórczości (coś, co dokonuje się w wyobraźni — in imagination). 2) jako obszar autorefleksji, stan samoświadomości, 3) jako wyobraźnię moralną (cyt. za: Tamże, s. 107).

Analizując korzenie myślenia o wyobraźni moralnej, należy zwrócić uwagę po pierwsze, na intuicjonizm filozoficzny, a zwłaszcza zagadnienie wrażliwości moralnej i po wtóre — na psychologię kognitywną, gdzie wyobraźnia rozumiana jest jako źródło poznania i tworzenia. Czerpanie z tych źródeł konstituuje nowy obszar problematyki, który może być zarazem konserwatywny i modernistyczny, a nawet postmodernistyczny. Jeśli przyjmiemy tradycyjny punkt widzenia, oznacza to, iż wyobraźnię moralną wiążemy z systemem wartości konkretnej ideologii wychowania. Jeśli zaś założymy libertynizm, wówczas mamy do czynienia ze skrajnym relatywizmem, który jest równie niebezpieczny jak totalny fundamentalizm. Nie mamy też pewności, czy rodzący się wówczas antyfundamentalizm nie jest już nowym fundamentalizmem.

W tradycji socjologicznej rozważania dotyczące omawianej kategorii podjął Charles Wright Mills, a na jej określenie używał pojęcia „wyobraźnia socjologiczna” (cyt. za: Tamże). Autor ten uważał, że dzięki wyobraźni socjologicznej zachowania człowieka są ważne dla innych, pojedynczych osób, a także dla całych społeczności. Ma ona zatem ogromne znaczenie w interakcjach międzyludzkich, gdyż dotyka najgłębszych pokładów ludzkiej wrażliwości, uruchamia ją i im służy.

Głębokie studia nad problematyką wyobraźni społecznej podjął Bogdan Suchodolski. Z przekonania o kreatywności człowieka jako atrybutu jego natury wysunął tezę o tym, iż wyobraźnia społeczna musi opierać się na idei twórczości. Ideę tę wywodził z teorii rozwoju kultury. Kultura jest treścią życia społecznego i treścią edukacji, a wyobraźnia społeczna stanowi zarówno narzędzie przyswajania jej dorobku, jak i narzędzie tworzenia nowych wartości pomnażających kulturę. W kulturze istnieje sfera stosunków międzyludzkich, częściowo tylko regulowanych normami moralnymi, co oznacza, że gros zachowań społecznych to wynik pozostawionej swobody wyboru kierunku aktywności. To dalej oznacza, że w tym obszarze działań ludzkich ważna jest tradycja, ale także niezwykle istotna jest wrażliwość moralna. Wyobraźnia społeczna w znacznej mierze opiera się na kulturze i na wrażliwości moralnej (Suchodolski 1968, 1974).

Wyobraźnia moralna ujawnia się w różnych wymiarach ludzkiego życia. Otwartość i wrażliwość na świat innych ludzi wyrażające się w zachowaniach pomocnych, we współpracy, tolerancji, odpowiedzialności, zachowaniach innowacyjnych, pożądanym społecznie to fenomeny jej działania. Najpierw jednak jako element samoświadomości związany nie tylko z myśleniem, ale także z intuicją, empatią, buduje świat obrazów mentalnych, które stają się bazą do działania w świecie realnym. Dzięki temu coraz lepszemu staje się sam człowiek, ale także kreowany wokół niego świat.

Pożądana zmiana w człowieku i zmiana świata podyktowane są wówczas wizją przepełnioną wyobraźnią moralną.

TWÓRCZA WIZUALIZACJA A KOMPETENCJE SPOŁECZNIE POŻĄDANE

Twórcza wizualizacja może jawić się jako metoda mająca w konsekwencji wpływ na zmiany zachodzące w człowieku, a co za tym idzie — zmiany w otaczającym świecie. Trzeba podkreślić, iż każda zmiana, społeczna czy kulturowa, jest przejściem z sytuacji dobrze znanej do nieznanej, z bliskiej do dalszej. W moim odczuciu sytuacja taka wymaga od człowieka pewnego rodzaju kompetencji społecznych i edukacyjnych, które pozwalają na podejmowanie odpowiednich decyzji.

Wobec rozważanego tu fenomenu zmiany siebie i zmiany świata pojęcie kompetencji zaczerpnęłam z rozważań o edukacji — jest to jeden z ważnych instrumentów układania się człowieka ze światem (Łukaszewicz 1994). Za kompetencje społeczne i edukacyjne należy uznać te umiejętności, dyspozycje, sprawności o charakterze poznawczym, emocjonalnym, społecznym, których rozwój jest intensywny i znaczący u dzieci. Wspieranie ich jest istotne dla dalszego całościowego rozwoju człowieka — rozwoju duchowego, kulturowego, społecznego, emocjonalnego, poznawczego, moralnego, intuicyjnego.

Kompetencje te przejawiają się w zdolnościach do: 1) samodzielnego, 2) innowacyjnego. 3) kooperacyjnego rozumienia świata i kierowania sobą.

1. Bycie samodzielnym oznacza: zdolność do samokontroli i kontroli nad stanami otoczenia (wybór celów i sposobów realizacji), przekonanie o wpływie na zdarzenia, tzw. poczucie sprawstwa, wytrwałość i odporność na przeszkody.

2. Bycie innowacyjnym oznacza: zdolność do rozwoju wyobraźni rozumianej jako źródło i instrument poznawania siebie, świata i relacji ja-swiat, zdolność antycypowania zdarzeń, zdolność do tworzenia stanów możliwych, pożądaných, idealnych rozumianych jako sztuka wytyczania i osiągnięcia celów ponadosobistych.

3. Bycie kooperującym oznacza: zdolność do realizacji celów ponadosobistych, zdolność do współpracy z innymi ludźmi bez form zewnętrznego przymusu, zdolność do empatycznego rozumienia (Tamże, s. 32).

Uzyskane kompetencje wraz z nabytą refleksyjnością pozwalają człowiekowi odnajdywać się w gigantycznej zmienności współczesnego świata i podejmować autentycznie kompetentne, tzn. samodzielne, innowacyjne i kooperatywne, decyzje wobec wszelkich zmian.

„WIZJE ŻYCIA” A ZMIANA SPOŁECZNA I KULTUROWA
— SPEKTRUM MOŻLIWYCH ZACHOWAŃ

Jak wspomniałam na początku mojego wywodu, współczesna rzeczywistość objęta jest „megazmianą”. Kiedy w latach 60. ubiegłego stulecia kanadyjski socjolog, filozof i badacz literatury Herbert Marshall McLuhan, zafascynowany narodzinami i ekspansją elektronicznych sposobów komunikowania się ludzi, ukazał świat przyszłości, nazywając go globalną wioską, być może sam nie przypuszczał, jak ta metafora wykreuje rzeczywistość. Dzisiaj (także na skutek procesów globalizacyjnych) zmiana goni zmianę, a zmienność wpisuje się w fundament współczesności na tyle mocno, że mówimy o migotaniu znaczeń (Melosik, Szkudlarek 1998), niecznośnej lekkości bytu (Kundera 1995) czy płynnej nowoczesności (Bauman 2006).

Każdą zmianę społeczną można rozumieć jako różnicę między stanem systemu społecznego w jednym momencie czasu i stanem tego samego systemu w innym momencie czasu (Sztompka 1999). Jest ona ciągłym zaburzaniem ładu społecznego i wywoływaniem różnych reakcji społecznych. Zmiana kulturowa, która toczy się równolegle ze zmianą społeczną, może dotyczyć kultury materialnej, duchowej, społecznej, politycznej i fizycznej.

Zmiany niewątpliwie popychają nas do działania, ale od nas samych zależy kierunek tych działań. Jeśli mówię o człowieku jako twórcy zmian we własnym życiu, to mam na myśli to, iż jest on przede wszystkim ich inicjatorem i wykonawcą. Jest podmiotem, człowiekiem suwerennym w obszarze własnego życia (Lipiec 1997). Jest panem samego siebie i swojego losu, gdyż „podmiotowość implikuje świadomość, intencjonalność, wolność i odpowiedzialność” (Kuleta 2002).

Warto przypomnieć, że w odniesieniu do podmiotowości w historii myśli filozoficznej można wyróżnić trzy główne stanowiska: radykalny determinizm, determinizm umiarkowany i indeterminizm, zwany też woluntaryzmem bądź idealizmem. Także w psychologii można uporządkować koncepcje dotyczące kontinuum przedmiotowość-podmiotowość. Należy tu wspomnieć o podejściu behawiorystycznym, psychoanalitycznym — po stronie jednak przedmiotowego rozumienia człowieka, aż do nurtu psychologii humanistycznej, personalistycznej, egzystencjalnej — po stronie podmiotowości. Niezależnie jednak od podejścia, każdy człowiek dysponuje własną „teorią życia”, czymś w rodzaju „wizji życia”, która jest zespołem fundamentalnych przekonań i ocen dotyczących tego, czym jest życie ludzkie oraz jaka jest w nim rola człowieka (Tamże). „Wizje życia” stanowią nadrzędne systemy poznawczo-motywacyjne, mają wpływ na poczucie realności, kierowanie procesami percepcji, wartościowania i zachowania (Gordon 1990, cyt. za: Kuleta 2002). Działają one jak drogowskazy, mapy,

filtry, prorokując, że świat jest widziany jako taki i dlatego właśnie jest taki (Kuleta 2002). Jednak w moim przekonaniu, kiedy traktujemy siebie jako kreatora wszelkich zmian, to w tworzeniu owej mapy życia nie możemy pominąć samego kartografa, który istotnie wpływa na obraz samego siebie i obraz świata (Wilber 1997). Metaforycznie nazywamy to wzięciem losu we własne ręce i choć pojawiają się pytania: czy potrafię dokonać przeobrażenia w swym codziennym życiu, w swojej naturze, co mogę uczynić, aby wprowadzić pożądane zmiany, czy w ogóle można cokolwiek zrobić — jednak warto to zrobić.

Indywidualne „wizje życia” człowieka ujawniają różnorakie spektrum zachowań wobec zmian. Można mówić o oporze i zachowawczości (zob. Jakubowska, Olejarczyk 2007), jakie są następstwem „deterministycznych wizji życia”, ale także o akceptacji i innowacyjności (Tamże), które to zachowania wynikają z „idealistycznych wizji świata”. Osoby o deterministycznych wizjach świata ujmują życie w sposób konkretny, jako obowiązek, któremu trzeba sprostać. Margines wpływu na własne życie jest tu bardzo zawężony, a każde odchylenie od standardu budzi niepokój. Osoby o idealistycznych wizjach postrzegają życie jako cenny dar, nieograniczoną potencję, której urzeczywistnienie polega na działaniu w imię idei. Człowiek jest wolny w swoich wyborach i całkowicie odpowiedzialny za przebieg swojego życia.

Czym mogą manifestować się wymienione postawy? Poniżej przytaczam wyróżnione przeze mnie kategorie zachowań, jedne z wielu możliwych. Konkretnie ich nazwanie daje przybliżony obraz spektrum prawdopodobnych zachowań wobec zmiany.

Opór

Zmiana społeczna: niechęć do samokształtowania, zazdrość wobec sukcesów innych, nieuznawanie kobiety jako szefa, odnoszenie się z rezerwą do pracy niepełnosprawnego, unikanie zespołowego rozwiązywania problemów, rezygnacja z kursów samokształceniowych.

Zmiana kulturowa: niechęć wobec innych kultur, mniejszości narodowych, zamknięcie na najcenniejsze uczucia międzyludzkie — miłość, przyjaźń, oddanie, nieuznawanie innych dróg poznania (wyobraźnia, intuicja) oprócz ratio, odrzucanie pluralizmu myślenia, unikanie świadomego uczestnictwa w kulturze.

Zachowawczość

Zmiana społeczna: stosowanie się do przyjętych w grupie społecznej zasad, zachowywanie regułaminów, kodeksów, norm, przepisów bez zważania na zmiany społeczne, historyczne, polityczne, niepodejmowanie ryzyka w awansie zawodowym, społecznym.

Zmiana kulturowa: preferowanie typowego podziału na kulturę wysoką i niską, przywiązanie do tradycji kanonicznej, niedowierzanie sprawczej mocy pozytywnego myślenia i afirmacji, przekonanie o wyższości kultury europejskiej nad innymi.

Akceptacja

Zmiana społeczna: uznanie ideałów elit rządzących, przyjmowanie nowych wyzwań, dopasowywanie się do realiów na rynku pracy, angażowanie się w działalność organizacji społecznych.

Zmiana kulturowa: odnoszenie się z wyrozumiałością do repertuaru zachowań subkulturowych, popieranie niekonwencjonalnych ścieżek w edukacji, sztuce, medycynie, asymilacja z innymi kulturami, dopasowywanie się do nowych trendów życia kulturalnego, na przykład do zjawiska clubbingu.

Innowacyjność

Zmiana społeczna: podejmowanie ryzyka związanego z wdrażaniem nowych technologii, otwartość na odwrócenie ról społecznych, dostrzeganie paradoksów traktowanych jako wykładnia twórczej interpretacji, poszukiwanie luk w Konstytucji, uchyleń ustawodawczych oglądanych w szerokiej perspektywie procesów globalizacyjnych, organizowanie akcji charytatywnych.

Zmiana kulturowa: samodzielne poszukiwanie idealnych rozwiązań sporów kulturowych, wdrażanie własnych twórczych wizji, przekonanie o roli wyobraźni, otwartość na alternatywy w nauczaniu, ekonomii, uczestnictwo w stowarzyszeniach, towarzystwach, spontanicznych akcjach, przewidywanie przyszłości.

Badania empiryczne dowodzą, że osoby o deterministycznych wizjach życia przejawiają bierną i negatywną postawę wobec zmian, zaś osoby o wizjach idealistycznych prezentują pozytywne i raczej aktywne nastawienie do zmian. U osób o postawach deterministycznych częściej niż u tych o postawach idealistycznych pojawia się lęk przed przyszłością. To ma oczywisty dalszy skutek w wyznaczaniu celów na przyszłość, zwłaszcza tę bardziej odległą. Ostatecznie osoby o wizjach deterministycznych odczuwają małą satysfakcję z własnego życia w odróżnieniu od osób o wizjach idealistycznych, które mówią o najwyższym poziomie satysfakcji (zob. Kuleta 2002).

Czy jest zatem możliwe wspieranie i wzmacnianie wizji idealnych? Jest to wprost pytanie o metodę. Jednym z takich możliwych sposobów może być zaprezentowana tu twórcza wizualizacja, dzięki której w umyśle człowieka tworzą się wizje stanów ważnych, idealnych i pożądanых społecznie. Wizje te stają się przyczynkiem do zmian w człowieku i w świecie i są one zawsze wynikiem refleksyjnego namysłu w optyce wyobraźni moralnej. To

wielkie wyzwanie i zadanie dla edukacji, która będąc ekranem współczesnej kultury, jest podobna do tej ostatniej — nagle, szybka, zmienna. Edukacja ma dostarczać również takich przestrzeni doświadczania, gdzie jest czas na refleksję, zadumę, twórczy namysł, mądrość, oraz gdzie jest miejsce na kształtowanie kompetencji samodzielnego, kooperatywnego, innowacyjnego układania się człowieka ze światem.

POZORNIE POZA TEKSTEM

Pomimo zmienności świata jedno nie zmienia się od lat. Mamy znów wakacje, za rok kolejne, a jest to czas odpoczynku od codziennej edukacji. Jednak i ten czas może być niezwykle kształcący. Wszystko bowiem zależy od tego, jak potrafimy patrzeć. Można zadać kolejne pytanie: czy edukacja spełnia rolę „szeroko otwartego okna” i uczy patrzenia przez to okno?

Wracając do przywołanej przeze mnie na początku metafory drogi i szosy, chcę skonfrontować jeszcze pojęcie wędrowca i turysty i uczynić te kategorie zasadnymi dla rozróżnienia refleksyjnej zmiany i pospiesznej zmienności.

Turystę od wędrowca różni wszystko to, co różni szosę od drogi. Wędrowanie pozwala rozejrzeć się po świecie, smakować piękno, delektować się pejzażem, przeżyć nieznane, radować się poznanym, otwierać szeroko umysł czy też przywołane przeze mnie metaforyczne okno. „Jest poszukiwaniem i odnajdywaniem ukrytych przez historię zabytków do zwiedzania, które potem folder może podsunąć łatwowiernym turystom. To swoista twórczość we współlistnieniu ze światem. Turystykę i zwiedzanie natomiast przyrównać można jedynie do szybkiej konsumpcji” (Zadrożyńska 2001, s. 262).

Milan Kundera w swojej książce *Powolność* (1995) zapytywał: „Ach, gdzież są owi niespieszni bohaterowie ludowych pieśni, łaziki wędrujący od jednego młyna do drugiego i śpiący pod gołym niebem? (...) Czeskie przysłowie określa ich słodkie nieróbstwo metaforą: wpatrują się w okna dobrego Boga”.

Jeśli więc patrzymy oczami przysłowiowego włóczęgi, nasze widzenie jest prawdziwe, autentyczne, refleksyjne, pełne kreacji. Jego perspektywy i głębi nie przesłania przymknięte okno naszego umysłu. Pozostaje jeszcze jedno pytanie, z którym zostawiam Czytelnika: **czy możemy uczynić to bez wyobraźni?**

TOMASZ MICHALEWSKI

TWÓRCZOŚĆ A SPRZECZNOŚCI ZWIĄZANE Z CZŁOWIEKIEM. REKONESANS POZNAWCZY

Era ludzi inteligentnych ma się ku końcowi.
Nadechodzi era ludzi twórczych.

Eugene Roudsepp

Twórczość, pojęcie bardzo wieloznaczne, stanowi w naszej kulturze niewątpliwie jedną z najbardziej cenionych i pożądanых wartości. Traktując ją jako właściwość osoby, często używa się zamiennie terminu „kreatywność”, oznaczającego zdolność do produkowania nowych i wartościowych wytworów, ściśle związaną z procesami motywacyjnymi i cechami osobowości. Zjawisko twórczości (Szopiński 2004, s. 13)¹ od dawna jest przedmiotem licznych badań. W świecie współczesnym istnieje pilna potrzeba kształcenia szeroko rozumianej twórczości. Pojęcie to jest również złożone i wieloaspektowe. Stosuje się je do nazywania znacznie różniących się od siebie zjawisk. Na wstępie tych rozważań należy wprowadzić kilka podstawowych rozróżnień. Pomocny w realizacji tego celu będzie rys historyczny.

W starożytnej Grecji — jak pisze Makary Krzysztof Stasiak — ludzie nie posługiwali się pojęciem „twórczość”. Oznacza to, że starożytni Grecy nie postrzegali tego zjawiska, nie zdawali sobie sprawy, że ono istnieje. Nie było potrzeby posiadania i używania nazwy na coś dla ludzi nieistniejącego. Oczywiście wytwarzano wówczas dzieła twórcze; zachowały się tego przykłady. Do dzisiaj podziwiamy powstałe w starożytności rzeźby, budowle i inne wytwory (Stasiak 2000, s. 46).

Pojęcia *creare* i *creator*² zaczęto stosować w dobie chrześcijaństwa. Służyły one do nazwania Boga i jego działalności. To On tworzy coś z niczego.

¹ Twórczość towarzyszyła człowiekowi od zarania dziejów i była z nim niejako organicznie związana jako siła sprawcza ewolucyjnych przeobrażeń. Jednak przez wieki nie była ona poddawana naukowej refleksji.

Opracowanie niniejsze jest wyłącznie zarysem sygnalizowanej w tytule problematyki i stanowi przyczynek do dalszych poszukiwań badawczych w zakresie omawianego zagadnienia.

² *Creare, cerato, creator* to słowa oznaczające czynność twórczą oraz określające podmiot tej czynności. Twórcą był poeta, malarz, rzeźbiarz, muzyk, kompozytor itp. — a więc każdy artysta.

To Bóg stworzył świat (Tamże). Twórczość była więc zarezerwowana wyłącznie dla Boga. Sądzono, że ludzie nie są w stanie działać twórczo. Oznacza to, iż dopiero odkąd zaczęto zdawać sobie sprawę z tego, że twórczość istnieje, stał się możliwy taki rodzaj działań, człowiek jednak nie przyznawał sobie do niej prawa. Należy dodać, że z tego okresu zachowało się wiele wyśmienitych prac artystycznych, naukowych i technicznych, które dzisiaj nazywamy twórczymi (Tamże, s. 46–47; zob. także Tatarakiewicz 1976, s. 289).

Wielki przełom dokonał się dopiero na początku XVII wieku. Kazimierz Maciej Sarbiewski jako pierwszy przyznał człowiekowi prawo do tworzenia. O poecie pisał on, że na nowo tworzy (*de novo creat*), a jego czynności porównał do działań Boga — na wzór Boga (*instar Dei*) (Stasiak 2000, s. 47; Tatarakiewicz 1976, s. 139; Szmidt 2007, s. 58). Pogląd ten nie przyjął się od razu. Dopiero w XIX wieku i tylko artyści przyznali sobie prawo do tworzenia. Odtąd działalność artystyczna utożsamiana jest z twórczością, a artyści nazywani są twórcami. „Jest typowym poglądem XIX wieku: tylko artysta jest twórcą” (Tatarakiewicz 1976, s. 297). Wyrazy „twórca” i „artysta” stały się synonimami, tak jak poprzednio były nimi słowa „twórca” i „Bóg” (Tamże, s. 299).

„Przekształceniu uległa również treść pojęcia — jak pisze przywołany autor. Twórczość zaczęła być rozumiana raczej jako robienie rzeczy nowych niż robienie czegoś z niczego. Robienie rzeczy nowych, wcześniej nieistniejących. przynajmniej w takiej postaci co poprzednio, to obszar działalności twórczej. Pojęcie zostało więc przykrojone na miarę człowieka. Można też zauważyć, że prawo (do) tworzenia zaczęły przyznawać sobie coraz szersze kręgi filozofów, naukowców, techników.

Dzieła twórcze w technice zyskały nawet swoistą nazwę »wynalazki«. W nauce zaczęto poszukiwać nowych teorii, które lepiej i udatniej opisywałyby rzeczywistość. W filozofii pojawiły się koncepcje traktujące świat tak, jakby zawarty w nim był pierwiastek twórczego rozwoju, a człowiek w tym procesie miał swój znaczący udział. Są to na przykład koncepcje Henriego Bergsona — *Ewolucja twórcza*, antropozofia Rudolfa Steinera, prace Pierre’a Teilharda de Chardin i inne. Prace te wykazują, iż ludzie przyznali sobie prawo do aktywności twórczej i ujrzeni swój udział na tle ogólnego twórczego rozwoju świata” (Stasiak 2000, s. 47).

Twórczość rozumiana jako jedna z form działalności człowieka jest przedmiotem badań interdyscyplinarnych obejmujących takie dziedziny, jak m.in. psychologia (zob. np.: Stein 1953, s. 311–322; Nęcka 2002, s. 17; Kępiński 1979, s. 176–177)¹, pedagogika (Okoń

¹ Biorąc pod uwagę relatywny charakter nowości i wartości, przyjmijmy klasyczną definicję Steina, głoszącą, że „twórczość to proces prowadzący do nowego wytworu, który jest akceptowany jako użyteczny lub do przyjęcia dla pewnej grupy w pewnym okresie”. Zob. np. M.I. Stein: *Creativity and Culture*, „Journal of Psy-

2001, s. 413)⁴ czy filozofia (Tatarkiewicz 1976, s. 306)⁵. Jest ona dostępna nie tylko dla osób zawodowo związanych ze sztuką, lecz może przejawiać się również w innych dziedzinach życia ludzkiego.

* * *

Materiału do rozważań zawartych w dalszej części niniejszego szkicu dostarczyła praca Bogdana Suchodolskiego *Dwa bieguny ludzkiej egzystencji* (Witkowski 2001, s. 199–227). W publikacji tej autor przedstawia portret człowieka, rozpatrując go w wielu aspektach. Jest to zatem portret ukazujący różnorodne cechy charakterystyczne dla osobowości istoty ludzkiej.

Bogdan Suchodolski w zakończeniu rozważań dotyczących przedstawionego wieloaspektowego portretu człowieka podejmuje próbę uogólnienia integrującego różnorodne cechy człowieka. Składniki tego uogólnienia są następujące: 1) człowiek to stworzenie niezwykle, żyjące w dwóch światach: a) w świecie realnym (w środowisku społecznym i przyrodniczym); b) w świecie symbolicznym (w stworzonym środowisku własnym — w środowisku kultury i nauki); 2) te dwa światy, w których żyje człowiek, wzajemnie się dopełniają, przenikają się nawzajem, stanowią całość, ale równocześnie przeciwstawiają się sobie; 3) świat rzeczywisty należy tak organizować i urządzić, aby mógł trwać i rozwijać się w świat symboliczny.

chology” 1953, nr 36, s. 311–322; A. Strzałecki: *Wybrane zagadnienia z psychologii twórczości*. Warszawa 1969, s. 14; E. Nęcka: *Psychologia twórczości*. Gdańsk 2002, s. 17. Antoni Kępiński określa twórczość jako podstawową potrzebę człowieka oraz niezbędny warunek życia. Nazywa twórczość „świadomą negatywną entropią” — „świadomym wprowadzaniem własnego porządku w otaczający świat”. Zob. A. Kępiński: *Psychopatologia nerwic*. Warszawa 1979, s. 176–177.

⁴ Twórczość jest to proces działania ludzkiego dający nowe i oryginalne wytwory oceniane w danym czasie jako społecznie wartościowe. Twórczość może przejawiać się w każdej dziedzinie działalności ludzkiej, zarówno artystycznej, naukowej, jak i organizacyjnej, technicznej, produkcyjnej i wychowawczej. Zob. np. W. Okoń: *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa 2001, s. 413.

⁵ Tatarkiewicz twierdzi, że człowiek jest skazany na twórczość: „Nic bez niej nie mógłby poznać ani zrobić”. Zob. W. Tatarkiewicz, *op. cit.*, s. 306. Szeroko rozumiana twórczość objawia się nie tylko w tym, co ludzie malują i komponują, ale także w tym, co widzą i słyszą. Każde działanie człowieka wykraczające poza prostą receptę jest twórczością. Myślenie, planowanie, odkrywanie i wynajdywanie — to dziedziny największych możliwości człowieka, czyli działalności twórczej. Człowiek, który nie ogranicza się do stwierdzania, powtarzania i naśladowania, który daje coś od siebie, z siebie — jest twórczy.

Tekst ten — jak pisze Lech Witkowski — jest zasadniczy dla zrozumienia wkładu Suchodolskiego w humanistykę, choć zbyt rzadko doceniany (Tamże)⁶.

Analizując przywołaną pracę naukową, postawiłem sobie pytanie dotyczące sprzeczności, w które uwikłany jest człowiek twórczy. Suchodolski przedstawia wieloaspektowy portret człowieka, ukazując przeciwieństwa wewnętrzne i napięcia w doświadczeniach egzystencji człowieka zarówno w świecie, jak i w społeczeństwie⁷.

Pięć wewnętrznych przeciwieństw człowieka, które są związane z jego pozycją we wszechświecie, przedstawia tabela.

PRZECIWIENSTWA ZWIĄZANE Z POZYCJĄ CZŁOWIEKA WE WSZECHŚWIECIE

KRYTERIUM	WEWNĘTRZNE PRZECIWIENSTWA CZŁOWIEKA	
1. Miejsce człowieka we wszechświecie	Człowiek — istota szukająca transcendencji	Człowiek — istota, która równocześnie akceptuje immanencję będącą przeciwieństwem transcendencji
	(człowiek — homo viator — podróżny, pielgrzym)	
2. Człowiek — istota dwoista	Człowiek — symbolizuje przeżycia emocjonalne, intuicyjne doświadczenia (postawa irracjonalna)	Człowiek — symbolizuje działalność praktyczną, racjonalną, użyteczną (postawa racjonalna)

⁶ Natomiast Józef Szopiński opisuje za pomocą dziesięciu sfer „biegunowo przeciwstawną kompleksowość” charakteryzującą osobowość ludzi kreatywnych. Nazwy owych sfer w ujęciu autora są następujące: 1) energia psychiczna — spokojność, odprężenie; 2) mądrość — dziecięca spontaniczność; 3) zdyscyplinowanie — podejście zabawowe; 4) fantazja — twarda realność (poczucie realności); 5) ekstrawersja — introwersja; 6) duma — pokora; 7) seksualność człowieka kreatywnego; 8) postawa człowieka kreatywnego w różnych sytuacjach życiowych (tradycyjna, buntownicza, niezależna); 9) postawa człowieka kreatywnego wobec swojej pracy; 10) przeżycia człowieka kreatywnego a przeżycia człowieka przeciętnego.

⁷ W dalszej części opracowania (s. 205–225) Suchodolski ukazuje przeciwieństwa człowieka jako istoty społecznej — ze względu na jego usytuowanie społeczne. Kontekst społeczny dotyczący sprzeczności stanie się przedmiotem dalszych rozważań.

3. Dwoistość postawy człowieka wobec poznawanej przez niego otaczającej rzeczywistości	Człowiek — istota znająca prawdę o rzeczywistości	Człowiek — istota ciągle poszukująca prawdy o otaczającym świecie
4. Droga człowieka do poznania oraz wiedzy dotyczącej Boga i ludzi	Człowiek, dla którego pierwsza jest miłość (kochać)	Człowiek, dla którego pierwsza jest wiedza (poznawać)
5. Cel zdobywania (nabywania) przez człowieka wiedzy	Wiedza (poznanie) ma służyć ludzkiej wspólnocie, ludzkiej mądrości (wiedza dla wspólnoty)	Wiedza ma służyć ludzkiemu panowaniu nad przyrodą (wiedza dla panowania)

Źródło: opracowanie własne na podstawie: B. Suchodolski, *Dwa bieguny ludzkiej egzystencji*, W: L. Witkowski, *Dwoistości w pedagogice Bogdana Suchodolskiego*, Kraków 2001, s. 200–205.

Przeciwieństwa przedstawione w tabeli można odnieść między innymi do człowieka twórczego oraz podjąć próbę naszkicowania kilku związanych z tym refleksji⁸.

Człowiek jest twórczy w swej istocie, w każdej jednostce ludzkiej ukryta jest siła — siła tworzenia. W akcie twórczym człowiek kreuje inny świat (autentyczny kosmos). Twórczość jest wyjściem poza granice tego świata i przewyżczeniem jego determinizmu. Człowiek bowiem należy jednocześnie do dwóch światów. Twórczą egzystencję cechuje swoista dycho- tomia, stały brak równowagi, konflikt pomiędzy przynależnością do świata zwierzęcego a przynależnością do świata ludzkiego. Człowiek pragnie być nieśmiertelny, a wcześniej czy później musi umrzeć; chce tworzyć, a wszystkie wytwory twórczości stają się bytem intencjonalnym, rzeczywistością całkowicie niezależną od samego twórcy. Sprzeczności te zmuszają człowieka do nieustannych poszukiwań coraz to nowych, lepszych form jedności z naturą i innymi ludźmi (Szymański 1987, s. 19–20). Twórczy akt miłości toruje drogę do ujawnienia tajemnicy drugiej osoby, do akceptacji tej osoby w głębi jej bytu. Energia miłosna jest wiecznym źródłem twórczości (Bierdiajew 2001, s. 180–188). Sama natomiast aktywność twórcza człowieka może być powodem jego uwikłania w nieprzewidywalne przeciwieństwa.

I. Dramatyczne sprzeczności w przypadku człowieka twórczego zarysowują się przede wszystkim w sposobie postrzegania własnego miejsca we wszechświecie oraz w zakresie podmiotowego stosunku do transcendencji. Można tutaj wyróżnić dwa przeciwstawne stanowiska, mianowicie postawę afirmacji i postawę negacji transcendentnej rzeczywistości wraz z ich wszel-

⁸ Za sugestie dotyczące tej części szkicu dziękuję panu Grzegorzowi Staniszewskiemu.

rimi światopoglądowymi konsekwencjami. Przykładem pierwszej z nich pozostaje postawa św. Augustyna, który za dewizę swojej działalności twórczej oraz osobowego życia religijnego przyjmuje słynną formułę: „Boga i duszę poznać pragnę, nic więcej i nic ponadto”, wyznając zarazem, że „niespokojne jest serce ludzkie, dopóki nie spocznie w Bogu” jako gwarancie wewnętrznej harmonii (św. Augustyn 1996, s. 23). Odzwierciedleniem drugiego stanowiska wydaje się postawa włoskiego poety romantycznego Giacomina Leopardiego, który z kolei odrzuca nadprzyrodzone podstawy naturalnego kosmicznego porządku rzeczy, by wyłącznie w immanentnej konstrukcji wszechświata poszukiwać przyczyn tragicznej egzystencjalnej kondycji człowieka, wystawionej zarówno na niezliczone kataklizmy przyrody, jak i na katastrofy historii (Leopardi 1979).

2. Dwoistość człowieka twórczego ujawnia się zazwyczaj wyjątkowo wyraźnie w podejmowanej przez niego aktywności poznawczej i artystycznej. Podczas gdy na przykład w twórczości poetyckiej dominują z reguły elementy emocjonalne, a działalność poety sprowadza się do intuicyjnego uchwycenia życiowych doświadczeń czy też doznań uczuciowych oraz przekazania ich odbiorcy za pomocą różnorodnych środków artystycznego wyrazu, to z kolei na gruncie poznania naukowego częstokroć bierze górę zupełnie odmienne nastawienie, mianowicie postawa racjonalistyczna i utylitarna. Zdaniem Fryderyka Nietzschego człowiek twórczy jest pod tym względem narażony na uwikłanie się w poważne sprzeczności, ponieważ w przypadku osób głęboko refleksyjnych dążenie do poznania prawdy zdecydowanie przeważa nad pozytywnymi motywami pragmatycznego działania. Mądrościowe wejrzenie w istotę rzeczy ujawnia bowiem swoistą „absurdalność istnienia”, uświadamia jednostce ludzkiej niemożność przełamania podstawowych determinacji przyrody, prowadząc ją w rezultacie do pogrążenia się w swego rodzaju „żywiote letargicznym” (Nietzsche 1994, s. 67–68). W rozważaniach filozoficznych poświęconych naturze geniuszu Artur Schopenhauer stwierdza:

Umysł zwykłego człowieka, związany ściśle ze służbą jego woli, a więc właściwie zajęty tylko odbiorem motywów, można ujrzyć jako zespół nici, które na scenie teatru świata każdą z tych marionetek wprawiają w ruch. (...) Geniusza natomiast można by porównać z umysłem rozkiełznanym, z żywym człowiekiem grającym wśród lalek w słynnym mediolańskim teatrze marionetek, który jako jedyny wszystko rozumie i dlatego chętnie na chwilę schodzi ze sceny, aby w łóżu radować się przedstawieniem (...) (Schopenhauer 1995, s. 555).

3. Przeciwnieństwa charakterystyczne dla człowieka twórczego ujawniają się również w zakresie jego stosunku do możliwości poznania prawdy o otaczającej rzeczywistości w wymiarze zarówno przyrodniczym, jak i kulturowym. Jedną z postaw możliwych do przyjęcia przez człowieka twórcze-

go jest biorąca początek w oświeceniowym optymizmie tradycja głosząca wiarę w zdolność jednostki ludzkiej do permanentnego poszerzania swej wiedzy o świecie i skutecznego wykorzystywania jej do doskonalenia struktur społecznych oraz zapewnienia ludzkości szczęścia powszechnego, które to ideały wyznawał na przykład Gottfried Wilhelm Leibniz (Leibniz 1955, s. 426–427). Przeciwnym biegunem takiej postawy jest zapoczątkowana przez Johna Locke’a tradycja nowożytnego sceptycyzmu epistemologicznego, w myśl którego ludziom przysługuje niezmiernie ograniczony zakres wiedzy dotyczącej wyłącznie przedmiotów podpadających pod zmysły bądź też pozwalających się intuicyjnie uchwycić na drodze umysłowej refleksji myślącego podmiotu. ponieważ bardzo trudno zyskać przesłanki dające podstawę do wydawania sądów spełniających logiczne kryteria prawdopodobieństwa lub prawdziwości (Locke 1955, s. 480–492). Denis Diderot głosi analogiczny agnostycyzm filozoficzny, podkreślając niedostateczność naszych możliwości poznawczych w obliczu nieskończonego bogactwa zjawisk natury i nie podziеляjąc tym samym optymizmu Leibniza co do rzekomo tak wielkiego postępu ludzkiego poznania — przyznaje bowiem nauce eksperymentalnej i wiedzy encyklopedycznej wyłącznie wartość utylitarną, która wytycza jej naturalne granice (Diderot, 1953, s. 261–262). Podobnie w przekonaniu Bertranda Russella prawdziwa wartość wiedzy naukowej objawia się nie w udzielaniu ostatecznych odpowiedzi na stawiane pytania, lecz przede wszystkim we wzbogacaniu wyobraźni dzięki wielkości kontemplowanego przez ludzi twórczych wszechświata (Russell 1995, s. 168–174). Zasadnicze źródło omawianych tu sprzeczności tkwi w fakcie, że umysły przedstawicieli poszczególnych dyscyplin naukowych przenikają przeważnie krańcowo przeciwstawne zasady pierwotne.

4. Przeciwności związane z pozycją człowieka twórczego we wszechświecie dochodzą do głosu również w zakresie wyboru drogi wiodącej go do zdobycia wiedzy oraz w zakresie motywów podejmowanej przez niego aktywności. Może on bowiem ulec pokusie przyjęcia postawy sprowadzającej się do zdobywania wiedzy naukowej lub uprawiania twórczości artystycznej jako wartości samej w sobie, powodowany wyłącznie faustowskim pragnieniem poznawania coraz to nowych sfer rzeczywistości czy też tajemnic bytu, bez odniesienia do osobowego dobra innych jednostek ludzkich. Przeciwnie dzieje się wówczas, gdy w procesie tworzenia piękna oraz w działalności poznawczej przyświeca człowiekowi idea wyrażona przez Cypriana Kamila Norwida w *Promethidionie*, głosząca, że „Kształtem miłości piękno jest — i tyle / Ile ją człowiek oglądał na świecie (...), Tyle o pięknym człowiek wie i głosi” — ponieważ w takim przypadku to właśnie miłość staje się czynnikiem dynamizującym człowieka do działania twórczego, owym zasadniczym motywującym momentem, dzięki któremu wszelka aktywność

podmiotu nakierowana zostaje na przysparzanie korzyści drugiej osobie za sprawą wzbogacania jej świata wartości. Według Mieczysława Alberta Krąpca, nawiązującego do koncepcji św. Tomasza z Akwinu, podstawowym elementem twórczości kulturowej jest konstruowanie idei w poznaniu twórczym, jednakowoż idea ta w warunkach doczesnych nigdy nie może osiągnąć swej pełni bez altruistycznej pracy angażującej całego człowieka:

Owa wszechstronna aktualizacja potencjalności natury (...) wypełnia treścią ogromną przestrzeń rozciągającą się pomiędzy dwoma biegunami bytu: osobą człowieka i osobą Absolutu. W tym sensie przeznaczeniem człowieka jest tworzenie treści kulturowych w przestrzeni bytu przygodnego (Krąpiec 1993, s. 485, 490).

W rozprawie traktującej o sensie miłości, pojmowanej tu między innymi jako siła twórcza, Włodzimierz Sołowjow stwierdza natomiast:

(...) sztuka, nauka, polityka, nadając treść poszczególnym dążeniom ludzkiego ducha i zaspokajając czasowe potrzeby ludzkości w historii, wcale nie nadaje absolutnej treści ludzkiej indywidualności i dlatego nie wymaga jej nieśmiertelności. Wymaga jej jedynie miłość i tylko miłość może ją osiągnąć, albowiem uzasadnia ona absolutne znaczenie rzeczywistości i napędza absolutną treścią nasze życie (Sołowjow 2002, s. 31).

5. Możliwość uwikłania się człowieka twórczego w rozmaite sprzeczności istniejące wreszcie w odniesieniu do celu zdobywanej przez niego wiedzy, która albo służy społecznemu dobru wspólnoty, albo też staje się narzędziem do osiągania panowania nad przyrodą, a czasem w skrajnych sytuacjach nawet narzędziem zagłady. Drugie z wymienionych podejść nieodmiennie skutkuje negatywnymi zjawiskami cywilizacyjnymi, takimi jak bezkrytyczny kult wynalazków technicznych, postępująca mechanizacja życia ludzkiego, przekraczanie uświęconych tradycją paradygmatów kulturowych czy też swoiste dekadenskie barbarzyństwo współczesnych społeczeństw. Wszystko to przywodzi na myśl głoszoną przez Mikołaja Bierdiajewa pesymistyczną koncepcję kryzysu tradycyjnej formuły humanizmu, u którego podstaw leży swego rodzaju mefistofeliczna „autonegacja człowieka”, „negacja źródeł samego życia” polegająca na „zdecydowanym ograniczeniu się do powierzchni trwania życiowego” oraz na „zatraceniu zdolności rozumienia istoty duchowego bytu” (Bierdiajew 1997, s. 20–22, 52–56, 108–112, 208–210). Przeciwnictwem takiej postawy jest pojmowanie działalności twórczej w kategoriach pełnej poświęcenia służby na rzecz dobra publicznego, a życia ludzkiego — jak powiada Johann Gottlieb Fichte — jako konstytuowania przestrzeni przyszłego życia wiecznego, skoro w doczesnym porządku nie można osiągnąć ostatecznego celu indywidualnego istnienia, lecz jedynie w najlepszym przypadku „stan powszechnego pokoju między ludźmi oraz bezwarunkowego panowania nad mechanizmem przyrody” (Fichte 1956, s. 190–199).

* * *

Wspomniane dychotomie, charakterystyczne dla jednostki ludzkiej, odnoszą się zatem również do człowieka twórczego, kształtując obraz jego złożonego wnętrza uwikłanego w dramatyczne sprzeczności. Metaforycznie owe swoiste przeciwieństwa ujmując przywołany już Mikołaj Bierdiajew, pisząc, że egzystencja ludzka jest ustawicznie pokonywaną drogą do twórczego życia:

Twórcze życie duchowe nie jest ruchem po płaszczyźnie, jest to ruch wertykalny, ku górze i w głąb. To wertykalne, głębinowe dążenie jest w świecie rzutowane na płaszczyznę i zewnętrznie traktowane jako przesunięcie punktów przecięcia płaszczyzny z prostopadłymi. (...) Obecnie, na kosmicznej przełęczy, ruch wertykalny tak głęboko przemienia świat, że dokonuje się przemieszczenie płaszczyzn, dokonuje się rozszczepienie świata i przejście w inny wymiar (Bierdiajew 2001, s. 277).

ELENA KARPUSZENKO

TOŻSAMOŚĆ JAKO KATEGORIA PEDAGOGICZNA

Zagadnienie tożsamości jest przedmiotem zainteresowań różnych nauk społecznych: filozofii, psychologii, socjologii, antropologii czy pedagogiki. W naukach humanistycznych termin ten jest ściśle związany z rozważaniami o człowieku, z określeniem jego indywidualności i niepowtarzalności — jako rodzaj definicji własnej osoby, na którą składają się różnorodne elementy. Pojęcie „tożsamość” wywodzi się z filozofii, ale definiowane jest na gruncie różnych nauk. Różnice w owym definiowaniu wynikają z określonych koncepcji człowieka czy społeczeństwa przyjętych przez te nauki. Trudności w definiowaniu nastręcza dość abstrakcyjny charakter tego terminu, ale także jego trudny do uchwycenia charakter. Zasadniczo przedstawiciele poszczególnych dziedzin nauki swoje rozważania opierają na dziełach uznanych myślicieli, co znajduje odzwierciedlenie we wspólnych podstawach koncepcji tożsamości przedstawianych na gruncie różnych nauk.

Zanim spróbuję przedstawić sposób rozumienia tożsamości z punktu widzenia pedagogiki, chcę zatrzymać się przy często używanych, również przeze mnie, terminach „współczesność” i „otaczająca rzeczywistość”. Wydaje się to istotne ze względu na umiejscowienie czasowe interesującego mnie zagadnienia oraz znaczenie tej historyczno-czasowej perspektywy dla pedagogiki. Obecnie o współczesnym społeczeństwie mówi się jako o społeczeństwie postmodernistycznym. Postmodernizm jest zjawiskiem kulturowym określanym jako wielorakość, „mnogość” (Śliwerski 2003, s. 12), różnice, sprzeczność czy też rodzaj „pewnego myślenia o świecie” (Kubiński 1993, s. 155). Zdaniem Bogusława Śliwerskiego postmodernizm wymaga postrzegania rzeczywistości „z różnych punktów widzenia, dzięki czemu mogą one jawić się zupełnie inaczej, zachowując w swoim świetle własną sensowność” (Śliwerski 2003, s. 13).

Taki postmodernistyczny sposób myślenia nie może pozostawać niezauważony przez pedagogikę, którą wspierają takie nauki zajmujące się człowiekiem oraz społecznym i kulturowym oddziaływaniem na niego, jak socjologia, antropologia i psychologia. Na znaczenie postmodernistycznego myślenia w edukacji uwagę zwracają tacy wybitni pedagodzy, jak Zbi-

gniew Kwieciński, Lech Witkowski, Tomasz Szkudlarek, Zbyszko Melosik, Aleksander Nalaskowski czy Bogusław Śliwerski (Kwieciński, Śliwerski 2003; Melosik, Szkudlarek 1998; Sztobryna, Śliwerski 2003; Melosik 2001; Kwieciński 2001; Bauman 2001; Melosik 1995; Lewowicki 2001; Nalaskowski 2002; Borowska 2002; Rutkowiak 1995; Kwieciński 2000; Lewowicki 2004 i inne). Nowy typ myślenia dopuszcza istnienie wielu różnych, czasem sprzecznych, a zarazem prawidłowych poglądów. Postmodernizm zakłada, że wszystko jest „ciągle w trakcie tworzenia się, kształtowania, zmiany” (Strelau 2002, s. 84). Myślenie postmodernistyczne wymaga zastanowienia się nad tym, czym obecnie jest wychowanie, do czego zmierza, co powinno uwzględniać, w jakim kierunku się rozwijać. Bogusław Śliwerski zwraca uwagę na charakterystyczną dla modernizmu jednoznaczność, spójność, istnienie uniwersalnych wzorców i ideałów, w tym wychowawczych, do których powinna dążyć młodzież, dzięki czemu możliwe było zaplanowanie procesu wychowania. określenie jego efektów końcowych (Śliwerski 2003, s. 14–16). Z kolei ponowoczesne pojmowanie świata pokazuje jego sfragmentaryzowanie, względność wartości i ideałów, niemożliwość określenia uniwersalnych efektów wychowania. Miarą postmodernistycznej edukacji staje się elastyczność i otwartość, a nie efektywność (Tamże, s. 15). Ponowoczesna pedagogika dostrzega istotne znaczenie oddziaływania kulturowego, na tle którego człowiek kształtuje własną tożsamość.

Przedstawienie różnorodności otaczającej nas rzeczywistości pokazuje warunki, w jakich kształtuje się tożsamość młodego człowieka, a także ukazuje wielorakość możliwości oddziaływań wychowawczych, jakimi dysponuje pedagogika. Oczywiście przyjęcie określonej perspektywy patrzenia na świat oraz opowiedzenie się za konkretną perspektywą poznawczą determinuje sposób rozumienia pedagogiki i rozwoju człowieka, a w tym — sposób rozumienia pojęcia tożsamości dorastającego. Tożsamość jako nowo wprowadzona kategoria jest również przedmiotem zainteresowań pedagogiki. Sposób jej definiowania i rozumienia przez pedagogów wciąż jest w trakcie tworzenia. Zagadnienie kształtowania tożsamości leży w obrębie oddziaływań pedagogiczno-wychowawczych, których celem jest wspomaganie wszechstronnego rozwoju młodego człowieka. W tym znaczeniu oddziaływania wychowawcze są ściśle powiązane ze społecznym, kulturowym i rozwojowym kontekstem, a kształtowanie tożsamości sprzężone z takimi kategoriami, jak ambiwalencja i decentracja (Rubacha 2003, s. 60–67).

Ambiwalencja rozumiana jako „oscylacja pomiędzy różnoimiennymi wartościami” przedstawia kulturowy kontekst wychowania i umieszcza je w kręgu kultury (Tamże, s. 61). W kulturowym podejściu do wychowania odnosi się do wieloznaczności przekazów i wytworów współczesnej kultury, do jej złożoności, do stopniowego zacierania się granicy pomiędzy tym,

co jest dobre, a tym, co jest złe. Kontekst ten przypomina także o tym, że praktyka pedagogiczna korzysta na co dzień z dorobku kulturowego i odwołuje się do współczesnej kultury w procesie wychowania. Zdaniem Krzysztofa Rubachy ambiwalencja jako wieloznaczność, wzajemne przenikanie i niepewność daje możliwość nowego spojrzenia na praktykę pedagogiczną (Tamże).

Społeczny kontekst wychowania przedstawia kategoria decentracji. Podobnie jak ambiwalencja, ta kategoria została wprowadzona do polskiej pedagogiki przez Lecha Witkowskiego, który uważa, że można ją rozpatrywać z perspektywy jednostki oraz z perspektywy procesów makrokulturowych (Witkowski 1997, s. 142–143, 145). Z perspektywy jednostki to umiejętność przyjmowania punktu widzenia innej osoby czy też kilku osób. Z perspektywy makrokulturowej decentracja oznacza „akceptację stanu wielości kultur, których nie można zredukować, hierarchizować czy też ujmować w kategoriach uniwersalności” (Rubacha 2003, s. 62). Takie rozumienie decentracji implikuje współlistnienie we wzajemnym powiązaniu wielu kultur oraz niemożność określenia uniwersalnych wartości obecnych w nich wszystkich, ponieważ to, co w jednej kulturze jest cenne, w innej wcale nie musi być. Warto w tym miejscu wspomnieć o fenomenie kultury popularnej, której nie sposób pominąć w praktyce pedagogicznej. „Zdecentrowany obraz edukacji nie będzie znaczony ostrymi liniami demarkacyjnymi. Będzie się ona rozgrywała pomiędzy rozproszonymi sensami, różnymi znaczeniami, jakie są nadawane faktom edukacyjnym w ich bezpośrednim doświadczaniu przez uczniów różnych ras, grup etnicznych, klas społecznych, płci oraz nauczycieli i rodziców. W tym rozumieniu nie istnieje uniwersalne doświadczenie edukacyjne, a działający pedagog liczy się z różnymi jego wersjami, rezygnując z nadawania prawomocności jednej z nich” (Tamże). Tak więc w sytuacji, gdy w praktyce edukacyjnej istnieje konieczność dialogu pomiędzy różnymi paradygmatami, akceptowania różnicy, odmienności, pogranicza, interesująca wydaje się propozycja Zbyszka Melosika, który pojmuje praktykę pedagogiczną jako negocjowanie z młodzieżą znaczeń, jako kompromis pomiędzy odmiennymi (młodzieży i dorosłych) wizjami rzeczywistości (Melosik 2001, s. 47).

Najważniejszą z punktu widzenia problematyki badawczej kategorią pedagogiki przedstawiającą rozwojowy kontekst wychowania jest tożsamość. Celem wychowania jest zmiana rozwojowa, czyli stan przewyższający wyjściowy (Rubacha 2003, s. 63). Z punktu widzenia niniejszego opracowania interesuje mnie przede wszystkim zmiana w obrębie kształtowania się tożsamości. Sposób rozumienia tożsamości zdeterminowany jest sposobem rozumienia rozwoju człowieka, czyli perspektywą poznawczą. Jak pisze Krzysztof Rubacha, „(...) posłużenie się kategorią tożsamości zde-

finiuje wychowanie jako wywołanie jego rozwojowego skutku zarówno na zasadzie podobieństwa tożsamości do kulturowego *status quo*, jak i na zasadzie inności i różnicy w stosunku do niego” (Tamże, s. 64). W tradycji pedagogicznej mieliśmy już do czynienia z odnoszeniem wychowania do kształtowania tożsamości. Przykładem mogą tu być koncepcje lokowane w nurcie progresywistycznym czy humanistycznym. W teoriach progresywistycznych tożsamość rozumiana jest jako „zintegrowane źródło doświadczeń i działań jednostki, uważane za specyficzne, lecz jednocześnie osadzone w porządku świata społecznego” (Loevinger 1966, s. 197–202). W takim znaczeniu wychowanie będzie skierowane na wszechstronny rozwój poznawczy i moralny jednostki, który pozwoli jej na poznanie, przyswojenie i krytykę istniejącej rzeczywistości, a dzięki temu na zbudowanie indywidualnej tożsamości zgodnie z wewnętrznym systemem przyswojonych norm społeczno-kulturowych.

Przedstawiciele nurtu humanistycznego posługują się takimi kategoriami, jak samorealizacja (rozwijanie indywidualnego potencjału jednostki) czy też podmiotowość, czyli stała zmiana doświadczenia jednostki w ramach interakcji społecznych. Z kolei w radykalnej teorii edukacji zadaniem wychowania jest dostarczanie możliwie największej liczby wzorców identyfikacji dostępnych i akceptowanych w społeczeństwie oraz stworzenie warunków do uaktywnienia potencjału jednostki (Rubacha 2003, s. 64).

Odmiernym spojrzeniem na zagadnienie kształtowania się tożsamości jest założenie „o nieistnieniu żadnego kulturowego centrum, które stanowi uniwersalne kryterium integrowania tożsamości” (Tamże, s. 65). Założenie to opiera się na wzajemnym przenikaniu się różnorodności kulturowej, na braku spójności i na sprzeczności. Za takim sposobem ujmowania kształtowania się tożsamości opowiada się Lech Witkowski, który uważa, że efekt pogranicza kulturowego wzbogaca zarówno indywidualną, jak i społeczną tożsamość jednostki (Witkowski 2000, s. 176). Według tego autora tożsamość jest rozumiana „jako gromadzenie nowych doświadczeń i kontekstów ról pozwalających na opanowanie i różnicowanie rodzajów interakcji typowych dla różnych kultur” (Tamże, s. 183). Wydaje się, że takie podejście uwzględnia zarówno integrację europejską, zachodzące procesy globalizacji i emigracji, jak i znaczący wpływ tak zwanej kultury masowej oraz związane z tym przesunięcie socjalizacyjne. Owo przesunięcie ukazuje utratę znaczenia przez uznane i uniwersalne autorytety i wartości, a w związku z tym trudno mówić o istnieniu uniwersalnego centrum. Powoduje to, że próby dostarczenia jednostce gotowego wzorca tożsamości są niemożliwe. Oddziaływania pedagogiczne nastawione na rozwój tożsamości w warunkach braku kulturowego centrum będą oscylować pomiędzy różnymi kulturowymi i edukacyjnymi sytuacjami, a wynikiem takiego od-

działania będzie tożsamość opierająca się na różnorodności kulturowej (Rubacha 2003, s. 65–66). Implikacją tych sytuacji jest kształtowanie się poglądów, w których wychowanie proponuje się rozumieć jako dyskusję i negocjowanie z dorastającymi dziećmi wzoru tożsamości, a nie prowadzenie przez dorosłych (rodziców i nauczycieli) „polityki samowykluczania” (Melosik 2003, s. 69). W postmodernistycznym podejściu praktyka pedagogiczna będzie opierać się na dialogu wychowawczym, wielokulturowości, otwartości, odrzuceniu uniwersalności wzorców i wartości (Śliwerski 1998, s. 357–386).

W literaturze dotyczącej rozwoju jednostki w okresie dorastania zwraca się uwagę na to, że dla rozwoju tożsamości i poprawnego jej budowania ważne jest zachowanie trzech podstawowych elementów czy stanów: poczucia stałości, spójności i odrębności (Witkowski 2003, s. 49; Erikson 2004, s. 85; Mamzer 2003, s. 52–59). Podkreśla się jednak, że każdy z tych stanów istnieje tylko w jasno określonej perspektywie czasowej, a tożsamość nigdy nie jest ukształtowana do końca. Nabywanie nowych doświadczeń oraz funkcjonowanie w zmieniającej się i różnorodnej rzeczywistości społeczno-kulturowej doprowadzają do zmian w tożsamości jednostki, wymagają jej integracji na nowo, mimo że pewne jej elementy pozostają niezmienione.

W procesie kształtowania się tożsamości można wyodrębnić ważne z pedagogicznego punktu widzenia obszary: ideologiczny, osobisty, interpersonalny oraz instytucjonalny. Wszystkie one powiązane są zarówno ze sferą psychiczną młodego człowieka, jak i z oddziaływaniem społecznym. Praca edukacyjna i wychowawcza skupia się na stworzeniu sprzyjających warunków dla pełnego rozwoju tożsamości adolescenta.

Na trudności w zakresie kształtowania się tożsamości, z jakimi boryka się pedagogika, zwraca uwagę Bogusław Śliwerski (Śliwerski 2000). Jest to bowiem nie tylko kwestia istnienia tożsamości lub jej braku, ale także jeszcze co najmniej trzy rodzaje rozróżnień, które warto uwzględnić w procesie wychowania. Jednym z takich zagadnień jest kwestia kryzysu tożsamości jako całości systemu społecznego. O tożsamości systemu społecznego mówi się jako o symbolicznej organizacji kształtującej go i umożliwiającej jego działanie, tworzącej kulturowe rozwiązania dla istniejących problemów (Tamże, s. 121). O kryzysie tej całości można mówić wtedy, gdy „reguły ją integrujące nie motywują do działania w jej obrębie, swą organizacją nie tylko przestają być efektywne, ale powodują dekompozycję, niespójność i brak wyrazistości — stany pozbawiające wewnętrzną logikę i niezastąpioną, czytelną i stabilizującą w jej obrębie podzespoły zdolnością do działania z nową, synergetycznie sprzężoną dynamiką działania” (Tamże). Oznacza to, że już w obrębie systemu społecznego, w którym żyje człowiek, mogą wystąpić okoliczności, które nie sprzyjają kształtowaniu się tożsamości.

Obecnie można zauważyć, że szkoła jako instytucja społeczna powołana do wspierania młodzieży nie cieszy się jej szacunkiem, co może sugerować zaistnienie w niej zjawisk nieuwzględniających potrzeb młodych ludzi.

W obrębie kształtowania się tożsamości warto uwzględnić istotne z wychowawczego punktu widzenia tzw. statusy tożsamości, czyli odroczenie, prefiksację czy negatywność (Tamże, s. 121–122). O odroczeniu mówi się w sytuacji, kiedy młody człowiek odkłada decyzję o podjęciu odpowiedzialności za swoje życie. W takim przypadku oferowane możliwości kształtowania tożsamości są odbierane jako niewarte zainteresowania. Prefiksacja tożsamości polega na wyborze drogi życiowej za młodego człowieka, jeszcze zanim on sam podejmie wysiłek poszukiwania odpowiedniej dla siebie roli. Natomiast o tożsamości negatywnej można mówić w przypadku, kiedy nastolatek identyfikuje się z treściami negatywnie ocenianymi przez społeczeństwo. Jak można zauważyć, w procesie wychowania znaczenie ma nie tylko wykształcenie — lub nie — tożsamości, ale też jej możliwe negatywne rozwiązania znacząco wpływające na dalsze życie człowieka. Przy czym te negatywne rozwiązania powstają w wyniku nieadekwatnego działania systemu społecznego, który narzuca jednostce jakąś rolę i nie oferuje różnorodnych możliwości samodzielnego wyboru. Oznacza to odmienne stopnie podatności na oddziaływania wychowawcze. Inaczej mówiąc, młodzi ludzie przejawiają różne zainteresowanie udziałem w procesie edukacyjnym. Jedni będą podatni na oddziaływania edukacyjno-wychowawcze, drudzy obojętni, a jeszcze inni będą stawiać opór i negować szkołę.

Kolejne zagadnienie wiąże się ze stratyfikacją typów tożsamości, czyli rodzajem kształtowanej tożsamości — tożsamości anomijnej, tożsamości roli czy tożsamości autonomicznego „ja” (Tamże, s. 122–123). Tożsamość anomijna polega na dążeniu do uniknięcia kary i braku gotowości do uwzględnienia kontekstu normatywnego działań (Tamże, s. 122). W przypadku przyjęcia tożsamości roli jednostka dąży do uznania jej w tej roli, działa i zachowuje się zgodnie z określonymi regułami, jednak podchodzi do nich bezkrytycznie. Zdaniem Bogusława Śliwerskiego dopiero w przypadku tożsamości autonomicznego „ja” pojawia się „potrzeba i zdolność do uczestnictwa w definiowaniu sytuacji i warunków obecnych w grze społecznej, w postaci wpływania na reguły i treści mające być przedmiotem umowy” (Tamże, s. 123). Autor podkreśla, że istotne jest, jaki typ tożsamości jest pożądaný, akceptowany i propagowany przez szkołę. Niestety, najczęściej są to pierwsze dwa typy, ponieważ wymagają znacznie mniej wysiłku wychowawczego niż rozwijanie tożsamości autonomicznego „ja”. Typy te opierają się na nagrodzie lub karze, natomiast trzeci typ tożsamości wymaga rozwijania u młodzieży niezależnego myślenia oraz respektowania i uwzględniania jej zdania, nawet jeśli różni się ono od opinii dorosłych.

Brak szacunku do potrzeb, zdolności czy dążeń młodzieży prowadzi do jej obojętności i bierności lub do buntu i agresji.

Kolejna podejmowana przez autora kwestia dotyczy stworzenia przez szkołę warunków do wykształcenia się składowych tożsamości niezbędnych do jej pełnego rozwoju. Zgodnie z Eriksonowską teorią rozwoju psychospołecznego na każdym etapie rozwoju dziecka powinny wykształcić się u niego pewne właściwości (np. ufność, pracowitość, inicjatywa) niezbędne do podjęcia wysiłku rozwoju własnej pełnej tożsamości. Konstruując oddziaływania pedagogiczno-wychowawcze, warto uwzględnić te właściwości i poprzez dobór odpowiednich metod stworzyć warunki do ich rozwoju. Bowiem „tożsamość zdolna do sprostania wyzwaniu pełni życia może być efektem jedynie wywiązania się przez otoczenie społeczne człowieka z zadania synergetycznego splecenia się kolejnych cykli życiowych” (Tamże, s. 124).

W pedagogice zorientowanej antropologicznie zwraca się uwagę na ściśle powiązanie edukacji z kontekstem kulturowym. Jeśli przyjąć jedno z wielu określeń kultury, można rozumieć, że jest to „produkt współżycia ludzi, powstający w toku ich wzajemnego oddziaływania i współdziałania, a trwając przez pokolenia, rozwija się i wzbogaca w procesie historycznej tradycji” (Kłoskowska 1991, s. 19). W takim rozumieniu w pojęciu tym mieszczą się różne elementy kultury, takie jak normy i wartości (wzorce normatywne), różne wytwory działalności ludzkiej, a także sama działalność. Hanna Mamzer w rozważaniach nad kulturą jako rzeczywistością myślową analizuje ją także z perspektywy kształtowania się tożsamości. W procesie interakcji społeczno-kulturowych obserwować można tylko zewnętrzne przejawy tego kontaktu, czyli zachowanie i jego produkty. Dopiero poprzez procesy myślowe odbywa się nadawanie znaczeń poszczególnym elementom zaistniałego kontaktu i ewentualne ich włączenie do własnej tożsamości. W kontakcie jednostki ze społeczeństwem i jego kulturą ważne wydają się dwa aspekty. Z jednej strony człowiek dąży do ukształtowania tożsamości indywidualnej, co wiąże się z potrzebą indywidualności i odrębności, z drugiej jednak strony kształtuje się tożsamość społeczna, czego wynikiem jest poczucie przynależności do grupy społecznej i pojawienie się tendencji konformistycznej.

W antropologicznie ukierunkowanym myśleniu o edukacji w kontekście kształtowania się tożsamości nie sposób jednak pominąć roli tzw. kultury popularnej. Jej zdefiniowanie nastręcza badaczom wiele problemów, ponieważ traktowana jest ona jako osobny byt nieprzystający do kultury ogólnej i burzący pewien logiczny porządek rządzący formami kulturowymi, pozwalający na wyodrębnienie jej dziedzin czy sfer. Kultura popularna kojarzona jest z porządkiem ponowoczesnym i zwykle przedstawiana jako byt

gorszy od kultury prawdziwie autentycznej. Jedną z jej istotnych cech jest ponadlokalność (Burszta 2004, s. 90). Mamy zatem do czynienia z przenikaniem do naszej lokalnej rzeczywistości kultur zachodnich, a głównie kultury amerykańskiej z takimi jej atrybutami, jak konsumpcja, szybkość życia, wirtualna rzeczywistość. Coraz większy wpływ na młodego człowieka mają wszechobecne przekazy mass mediów. Współczesna młodzież wzoruje się na kreowanych w telewizji i prasie idolach muzycznych, sportowcach. Z łatwością przyjmuje wszelkie nowości i stara się dostosować do kreowanych wizerunków. Wszystko to prowadzi do zmniejszenia się siły i roli wychowawczej takich tradycyjnych instytucji, jak rodzina czy szkoła na rzecz mass mediów czy tzw. kultury popularnej (przesunięcie socjalizacyjne).

Warto zatem zastanowić się nad tym, jakie aspekty kulturowe zyskują na znaczeniu w zderzeniu z uniwersalnym systemem wartości. Zbyszko Melosik, analizując kulturowy kontekst edukacji z uwzględnieniem wpływu tzw. kultury tradycyjnej i kultury popularnej, używa metafory muzeum i wielkiego domu towarowego (supermarketu). W pierwszym przypadku, jak w muzeum, wszystko jest poukładane, ma swoje miejsce i wartość. W muzeum przewodnik oprowadza kolejno po salach (po kolejnych epokach), tłumacząc, co jest dobre, a co złe, oraz objaśnia, jakie reguły kierowały i kierują światem. Z kolei w domu handlowym panuje nieład, w jednym miejscu skupione są i antykwiariaty, i nowoczesne salony mebli, bary szybkiej obsługi sąsiadują z wykwintnymi restauracjami. W domu handlowym wszystko możliwe jest natychmiast. Tu nikt człowiekiem nie kieruje, jednostka ma poczucie dowolności wyboru (Melosik, Szkudlarek 1998, s. 27–33).

W tradycyjnej kulturze można wyodrębnić typ pożądanej tożsamości, w ponowoczesnej — nie. Obowiązujące w nowoczesności „musisz być taki a taki” zostało zastąpione przez „możesz być każdy” (Tamże, s. 59). Zbyszko Melosik wyodrębnia możliwe typy tożsamości odpowiadające poszczególnym składnikom kultury popularnej (Tamże, s. 58–59). Pierwszym typem jest „tożsamość globalna przeźroczysta” (Tamże, s. 59). Zdaniem autora ten typ ludzi charakteryzuje niewrażliwość na różnice kulturowe i skupianie się na tym, co wspólne. Są to osoby zazwyczaj nastawione na działanie, sukces, otwarte na zmiany. Ten typ tożsamości powstał w wyniku rozwinięcia się tzw. kultury instant (Melosik 2001, s. 71), która oznacza natychmiastową dostępność wszystkiego, co chce się otrzymać. Wiąże się to ze zmianami we współczesnym świecie, w którym dzięki szybkim środkom transportu możliwe jest nieograniczone przemieszczanie się, a dzięki takim osiągnięciom techniki, jak telefony komórkowe czy internet możliwy jest kontakt z każdą osobą w dowolnym zakątku globu. Także rozmaite przyjemności, takie jak np. jedzenie czy seks, można zdobyć bardzo szybko i łatwo. Dostępność

i rozpowszechnienie tych samych produktów, wykonywanie takich samych czynności przez wielu mieszkańców poszczególnych zakątków świata prowadzą do bezosobowości świata, a globalny człowiek nawet przemieszczając się po różnych kontynentach, może nie zauważyć żadnej różnicy. Także internet sprzyja anonimowości i spłyceciu relacji międzyludzkich, bowiem tu można być, kim się chce, i nie ma możliwości sprawdzenia podawanych informacji.

Innym typem tożsamości jest „nieustanny wędrowca” czy „globalna każda” (Tamże, s. 61–62). Ten typ charakteryzuje się całkowitą otwartością na inność, umiejętnością natychmiastowego i całkowitego zrozumienia oraz przystosowania się do innej kultury. Taki człowiek przybiera inną tożsamość w zależności od miejsca, w którym się znajduje.

Kolejnym rodzajem jest „tożsamość upozorowana” (Tamże, s. 62). Tego typu tożsamość opiera się na sfragmentaryzowanej rzeczywistości, zazwyczaj w wydaniu mass mediów. Media kreują rzeczywistość, w setkach programów telewizyjnych czy w różnych czasopismach przedstawiane jest życie sławnych osób, ludzi sukcesu czy też niezwykle, niecodzienne wydarzenia. Oglądanie programów telewizyjnych, szczególnie długo trwających seriali, pozwala człowiekowi żyć życiem innych, razem z nimi przeżywać przygody, miłość, nienawiść, różne niezwykle wydarzenia, podczas gdy codzienność jest często pozbawiona ekscytujących i silnych emocji. Jednakże jest to życie „na niby” i często zdarza się tak, że widz może nie odróżniać fikcji od rzeczywistości i postrzegać siebie jako jej uczestnika.

Jeszcze innym typem tożsamości jest tożsamość typu „supermarket” (Tamże, s. 63), która wiąże się z ideą konsumpcji, z poczuciem wolności i przekonaniem o swobodzie wyboru, choć jest to swoboda tylko pozorna. W życiu codziennym jesteśmy stale zarzucani mnóstwem porad i gotowych przepisów na to, jacy możemy być. Przykładem jest kreowana moda czy lansowane w mediach wzorce. Media pokazują nastolatkom różne warianty tego, jak się ubrać, by być modnym, co robić i jak pielęgnować ciało, żeby być atrakcyjnym, jaki typ człowieka jest podziwiany (macho, sportowiec, człowiek sukcesu, modelka, bizneswomen), jakie zainteresowania przynoszą popularność czy uznanie. Oczywiście wszystko, co jest potrzebne do wykreowania odpowiedniego wizerunku, znajdziemy w sklepach, wystarczy tylko wybrać jakąś wersję. W kulturze popularnej tożsamość składa się z różnych fragmentów, człowiek może być wszystkim po trochu.

Jak zauważa Lech Witkowski, pomiędzy światem dorosłych i światem młodzieży istnieje przepaść (Witkowski 2000, s. 286–298). Wynika to głównie z odmienności ich dążeń: aktywność dorosłych skierowana jest na utrzymanie stabilizacji, a dorastający i rozwijający się człowiek, by ukształtować własną tożsamość, poszukuje nowych wrażeń i doświadczeń. Zdaniem tego uczone-

go rodzice i wychowawcy posługujący się „tradycyjnymi środkami interakcji wychowawczej” (Tamże, s. 298) i nieuwzględniający zjawisk współczesnego świata (globalizacji, dominacji kultury popularnej, procesów integracyjnych itp.) będą mieli znacznie utrudnioną realizację zadań wychowawczych. Uporczywe trwanie przy jednym przyjętym sposobie myślenia i działania może bowiem uruchomić mechanizm kształtowania się tożsamości negatywnej (Tamże). Żeby działania pedagogiczne były efektywne, znacznie korzystniejsze wydaje się pokazywanie złożoności ontologicznej rzeczywistości i skutków podejmowania ryzykownych zachowań niż przedstawianie wyłącznie akceptowanych w społeczeństwie form tożsamości (Tamże, s. 299).

Tożsamość młodych ludzi może być kształtowana przez tradycyjny, uniwersalny system wartości, który w swoim idealnym założeniu powinien być reprezentowany przez „świat dorosłych”. Jedną z definicji kulturowych wartości ujmuje je jako „powszechnie pożądane w danym społeczeństwie przedmioty o symbolicznym lub niesymbolicznym charakterze” (Wiśniewski 1999, s. 6). Uznawane wartości określają potrzeby, wpływają na wybór celów życiowych i sposobów ich realizacji, a także na samoocenę człowieka. Wśród wartości wyodrębnia się np. allocentryczne, estetyczne, materialne, religijne i inne, a także negatywne. Pomóc dorastającemu w wyborze wartości może rodzina i szkoła, która w swoim założeniu jest nośnikiem akceptowanych norm i zasad.

Tożsamość jako nowa kategoria pedagogiczna jest mocno osadzona w realiach społeczno-kulturowych. Proces kształtowania się autodefinicji własnej osoby odbywa się w ponowoczesnych społecznych warunkach, które implikują ambiwalencję, wielość, decentrację, wielokulturowość, względność. Istotnym elementem kształtowania się tożsamości jednostki jest zbudowanie własnego systemu norm i wartości oraz światopoglądu. Obecnie to zadanie młodzi ludzie muszą realizować w nowej kulturowo sytuacji: w okresie procesów integracyjnych i globalizacyjnych, w czasie przemieszczania się i współoddziaływania wielu kultur i poglądów, w okresie nasilonej amerykanizacji społeczeństwa. Amerykanizację społeczeństwa można rozumieć jako tworzenie się tzw. kultury masowej czy popularnej, której wskaźnikami są takie jej przejawy, jak natychmiastowość, czyli szybkość i dostępność możliwości zaspokojenia swoich potrzeb fizycznych, potrzeb kontaktu czy przemieszczania się (kultura instant), nastawienie konsumpcyjne czy pozorne (wirtualne) przeżywanie medialnej rzeczywistości. Jednocześnie nie należy zapominać o sile oddziaływania cennych uniwersalnych, ponadczasowych wartości.

W tych złożonych warunkach względności i wielorakości młody człowiek musi zrozumieć siebie i określić swoje miejsce. Powinien on określić, jaki jest, jaki chce być, jakie normy uznaje, co chce robić w życiu (jakie ma cele),

do czego dąży. W trudnym okresie dorastania związanym z poszukiwaniem siebie i koniecznością dokonywania wyborów szczególnie ważne staje się wsparcie ze strony dorosłych (głównie rodziców i nauczycieli). Brak takiego psychologicznego wsparcia może doprowadzić do wyborów błędnych, przynoszących doraźne psychologiczne „korzyści”. Nierzadko środkiem (panaceum) na własne kłopoty stają się narkotyki czy alkohol. W zaistniałych warunkach kulturowych ważna rola przypada także instytucjom socjalizacyjnym, które mogą stać się elementem porządkującym tę kulturę względność i wielość, pokazywać jej dobre i złe strony, stać się mediatorem pomiędzy tymi sprzecznościami. Jednak warunkiem jest ich gotowość do zaakceptowania nieuniknionych społecznych zmian i nieobstawanie przy utartych wzorcach oraz uznawanych za jedynie słuszne metodach wychowawczych.

MARTA UBERMAN

WYCHOWANIE PRZEZ SZTUKĘ DLA WARTOŚCI TRANSHISTORYCZNYCH

Sztuka — najwyższy instrument kultury — podtrzymuje ścisłą więź między przeszłością, teraźniejszością i przyszłością.

Cyprian Norwid

I. WPROWADZENIE

„Kierunek współczesnych poszukiwań (...) postuluje nową jakość poznawczą nauki i wiedzy, jej odmienną wersję jako całościową strukturę i holistyczną koncepcję świadomości człowieka i świata” (Szmyd 1999, s. 89). Rzeczywistość edukacyjna pilnie wymaga nowoczesności, rozumianej nie jako „partykularne cele wąskich elit władzy lub establishmentu (...) prowadzących do deprawacji pedagogiki i jej ideowego spaczenia” (Czerny 2005, s. 22), ale nowoczesności skierowanej ku tradycji i przeszłości. Zauważalna „płynność nowoczesności” przekłada się na tzw. „pozorowane procesy edukacyjne” (Tamże, s. 23) uwidaczniające się m.in. w wychowaniu przez sztukę — tak w treściach nauczania, jak i w praktyce realizacyjnej. Dlaczego tak się dzieje — czy jest to wynik braku wyobraźni czynników przygotowujących reformę programową? A może (nie)świadome działania traktujące „wybiórczo” istotne dla wszechstronnego rozwoju osobowości człowieka **wychowanie przez sztukę**, z jego tradycjami, osiągnięciami i przesłankami na przyszłość? Szkoda że zapomniano o przesłaniu znakomitego rzeźbiarza Augusta Rodina — o sugestywnej treści kształcącej i wychowawczej — brzmiącym: „Sztuka to kontemplacja — jest zadowoleniem umysłu, który poznaje świat i daje go poznać innym”.

II. SZTUKA JAKO FENOMEN RZECZYWISTOŚCI ZJAWISKOWEJ

Proces integracji europejskiej dokonuje się stopniowo, a w nim istotne stają się „świadomość jednorodnego pnia kulturowego, pokrewieństwo tradycji,

zbieżności interesów i dobra wspólnego, łącznych perspektyw i zagrożeń, zadań i celów (...) mówiąc ogólnie — kształtowania się nowoczesnej tożsamości europejskiej” (Szmyd 2006). Dążenie do przechowania własnego dziedzictwa kulturowego wzmacnia się we współczesnym społeczeństwie, społeczeństwie ryzyka, w przestrzeni globalnej, w której człowiek staje się coraz bardziej samotny, poszukujący w duchowej egzystencji odpowiedzi na pytanie o sens istnienia: jednostki i ludzkości, trwałości i zmian, tożsamości i wielokulturowości. Tożsamość człowieka przenika potrzeba „tworzenia”, a ta jest „pracą stwarzającego się ducha” (Gombrowicz 1971, s. 104), „tworzenia” samego siebie. Jest to jednak „szczególnie »tworzenie«, polega ono na »czynieniu się tym, czym się jest w samym sobie«” (Uberman 2007, s. 135, cyt. za: Ryk 2006, s. 39), w „poczuciu własnej tożsamości i integracji osobowości. tożsamości jako właściwości wiążącej się z ludzkim »Ja«” (Tamże). „Ja” ujmowane jest jako struktura, która „organizuje aktywność, (...) umożliwia działanie, decyduje o indywidualności i niepowtarzalności człowieka” (Tamże), struktura, w której sztuka tworzy wysublimowaną tkankę łączącą prawdy przemijające, uniwersalne, ponadczasowe, struktura, która w „agatologicznej przestrzeni świadomości jest warunkiem człowieczeństwa — bycia sobą jako człowieka” (Ryk 2006, s. 39). W sztuce i poprzez sztukę człowiek przyswaja sens świata, stopniowo zbliżając się do fundamentu ludzkości, w którym trzonem jest rozwój jego świadomości — świadomości dialektycznej, która „wchodzi najpierw w relację z tym, co poniżej człowieka, pożąda określonych przedmiotów, przyswaja je i tym samym oswaja otaczającą go rzeczywistość” (Tischner 2003, s. XI). Sztuka więc jawi się tu jako fenomen¹ rzeczywistości zjawiskowej występujący w kontekście świadomości, świata, myśli i doświadczenia, stosownie do modalności bycia oraz aktualizowanych możliwości (szerzej: Gorgi 2002). Zjawiskowość sztuki wiąże się ze światem przeżywanym, a świat przeżywany to taki, którego doświadczamy w codzienności, w bezpośrednim przeżyciu dokonującym się jako akty intencjonalne (od treści percepcji przedmiotu do treści percepcji jako takiej) (szerzej: Kvale 2004, s. 61–64). Zjawiskowość sztuki wynikającej z procesu życia John Dewey podniósł do rangi „naczelnej zasady świata”, wskazując przy tym na istotę doświadczeń (pierwotnych — „(...) osiągnięcie takiego doświadczenia jest sprawdzianem wrodzonej

¹ Fenomen — (gr.), filoz., w znaczeniu ogólnym — wszelki fakt empiryczny stanowiący punkt wyjścia badań naukowych (F. Bacon, R. Descartes, G.W. Leibniz); w węższym znaczeniu — zjawisko (fiz. lub psych.) będące przedmiotem postrzegania; wg I. Kanta — to, co poznawalne, zjawisko. Za: *Nowa encyklopedia powszechna PWN*. T. 2. Warszawa 1995, s. 332. Można mówić o trzech wymiarach fenomenu: 1) wymiar przedmiotowy — fenomen czegoś; 2) wymiar podmiotowy — fenomen dla kogoś; 3) fenomen horyzontalny, czyli fenomen, który pozostaje w relacji z innymi fenomenami; fenomen to przede wszystkim istota. Za: *Słownik myśli filozoficznej*. Red. M. Buziak. Bielsko-Biała 2004, s. 358.

wrażliwości oraz dojrzałości, jaką dają liczne kontakty i szerokie horyzonty” (Dewey 1975, s. 367), i rzeczywistych) dokonujących się poprzez nią w codzienności i przypisując doświadczeniu szczególnie istotną rolę w procesie kształtowania własnego „Ja” — funkcję podtrzymywania zdolności do doznawania rzeczywistego świata; argumentował on jednocześnie, „że sztuka wyjaśnia i skupia znaczenia przedmiotów, które inaczej pozostałyby nieme, mikrozwinięte, ograniczone” (Tamże, s. 161). Sztuka, będąc „doświadczeniem bezpośrednim”, łączy jakości ze znaczeniem, podążając dalej. To, w jaki sposób reagujemy „na pewne cechy ludzi i przedmiotów. »jest w dużej mierze wynikiem oddziaływania sztuki«” (Wilkoszewska 2003, s. 147). Dewey w swoich rozważaniach doszedł do wniosku, że rozwijając doświadczenie, kształtuje się strukturę przebiegającego procesu polegającego na świadomej selekcji. Z kolei poszukiwanie tego, co inne (szerzej: Tamże, s. 147–148; Dewey 1975, s. 360), inaczej kształtowanie doświadczenia, jest porządkowaniem procesu życia. Tak więc sztuka to szczególna odmiana „człowieczeństwa w człowieku”, trochę Deweyowska forma życia.

Człowiek, aby żyć, tworzy, zaś towarzysząca mu sztuka, dzieło sztuki są wynikiem instynktu, potrzeby własnej autokreacji, zmysłowego spostrzegania, doświadczenia własnego „Ja” poprzez pryzmat świata zewnętrznego, świata przedmiotów, zdarzeń, ludzi, których łączy cecha wspólna: „potrzeba rozwiązywania tajemnicy życia” (określenie za: Wojnar 1984, s. 182), jaką skrywa w sobie również sztuka. Sztuka jest źródłem humanistycznego człowieczeństwa, pozwala zachować własną tożsamość, nieustannie ją wzbogacając. „Człowiek — pisze Bergson — jest «jedynym stworzeniem, którego działalność jest tak słabo zabezpieczona, które waha się i szuka po omacku, które snuje marzenia z nadzieją ich realizacji i lękiem przed klęską. Jedynym, które czuje się niewolnikiem własnej słabości, a także jedynym, które wie, że musi umrzeć». Ta świadomość nie przesłania wszakże człowiekowi dążenia do budowania wartości w świecie zewnętrznym i w samym sobie” (cyt. za: Tamże, s. 184). Podążając za tą myślą, człowiek jest też — jak pisze Roman Ingarden — „jedynym stworzeniem, które może tworzyć dzieła i sytuacje pod żadnym względem niepożyteczne. A tworzy je tylko dla ich piękna i dla wzbogacenia przez ich istnienie świata specyficznie ludzkiego. Krótko mówiąc: istnieje pewien zbiór szczególnych wartości, które człowiek sobie ustala i usiłuje realizować, a nawet do ich realizowania czuje się powołany” (Ingarden 1975, s. 23). Bynajmniej nie chodzi tu o wartości relatywne, zaspokajające codzienność życia, ale o wartości absolutne, dające siłę twórczą — dobro, piękno i prawdę.

Refleksje te, jak i inne z pogranicza antropologii i filozofii człowieka, ośmielają do podjęcia kolejnej próby wpisania sztuki (zob.: Szuman, Woj-

nar, Suchodolski, Gołaszewska) w koncepcję kształtującego się „człowieczeństwa” człowieka nowoczesnego, jego „Ja” będącego wyrazem tożsamości własnej wpisującej się w wielokulturowość współczesnej Europy — sztuki przenikającej w rzeczywistość codzienną, wykorzystującej jej cechy swoiste² i wielofunkcyjność³ (Gołaszewska 1984, s. 141–146). Podstawową funkcją sztuki jest funkcja estetyczna, ta zaś warunkuje osiąganie określonych celów, jednocześnie nie wykluczając odrębnych funkcji sztuki i przypisując im wartość społeczną. W koncepcji kształtującego się „człowieczeństwa” pojawiają się funkcje: **poznawcza** (odtwarza rzeczywistość, nadaje rzeczom kształt, dostarcza wiedzy o świecie rzeczywistym w sposób realistyczny, syntetyczny, analityczny, sugestywny itp.), **kształcąco-wychowawcza** (kształtuje postawy odbiorców, uczy obcowania z dziełem sztuki, pogłębia plastyczność umysłu i wrażliwość estetyczną, motywuje do przekształcania rzeczywistości społecznej, uczy otwartości, pobudza i wyzwala potrzebę kreatywności), **socjalizacyjno-integracyjna** (integruje zbiorowości społeczne, globalne, o różnych odmiennościach kulturowych, wyznaniowych; uczy tolerancji dla inności, kultury współżycia przez kształtowanie więzi społecznych, rozwija tzw. zdolność porozumiewania się międzyludzkiego, kształtując jednocześnie postawę integrującą różne kultury, narodowości — te same treści artystyczne łączy jednolitość treści kulturowych; elementem łączącym różnorodność więzi społecznych jest więc dzieło sztuki), **adaptacyjna** (pogłębia doświadczenia, przystosowuje do bezkonfliktowego funkcjonowania w grupie, społeczności, zbiorowości, łagodzi procesy asymilacji społecznych, migracyjnych, ułatwia przyswajanie norm wartościujących), **przelamywania stereotypów** (wskazuje na inność świata, jest źródłem nowych jakości życia, wzbogaca o nowe wymiary człowieczeństwa, wskazuje różne modele zachowań, postępowania, myślenia, przeżywania), **katartyczna** (oczyszczająca, wywołuje przeżycia „od wzruszenia do wstrząsu”, estetyczne i pozaestetyczne, ważne życiowo i społecznie, prowadzące do wewnętrznej odnowy dokonującej się niekiedy tylko w sferze świadomości, chroniąc niejako przed zwątpieniem w wartość istnienia; w oczyszczeniu tym niekoniecznie musi dokonać się gruntowna przemiana duchowa, może być to tylko forma przeświadczenia, że coś uległo zmianie, w rzeczywistości wnosi jakby nowe spojrzenie — cho-

² Władysław Tatarkiewicz wymienia jako cechy swoiste sztuki: wytwarzanie piękna, odtwarzanie rzeczywistości, nadawanie rzeczom kształtu, ekspresję, wywoływanie przeżyć estetycznych, wywoływanie wstrząsu. W. Tatarkiewicz: *Wybór pism estetycznych*. Wprowadzenie, wybór i opracowanie A. Kuczyńska. Kraków 2004, s. 52–56.

³ Stanisław Ossowski wymienia jako podstawowe funkcje sztuki m.in.: wzbudzanie przeżyć estetycznych i pozaestetycznych, funkcję socjalizacyjno-integracyjną, kształtującą postawę twórczą, motywującą do aktywności społecznej. S. Ossowski: *Wybór pism estetycznych*. Red. i wpraw. B. Dziemidok. Kraków 2004, s. XVII–XVIII.

dzi tu zwłaszcza o zminimalizowanie osobistego stosunku do świata; jak stwierdził J. Dewey: „Sztuka zdolna jest przywrócić człowiekowi utracony świat i ponownie umożliwić zadowolenie”) (cyt. za: Wilkoszewska 2003, s. 48), **humanizująca** (ukazuje właściwą wartość rzeczy) (Wojnar 1984, s. 180–181; Gołaszewska 1984, s. 143–146; Ossowski 2004, s. XVI–XVII; Tatarkiewicz 2004, s. 52–56).

Sztuka w świecie nowoczesnym stanowi pomost pomiędzy wielością i odmiennością kultur, ich tolerancją, tożsamością narodową a tożsamością europejską, różnorodnością wyznań i tradycji — pomost tworzący trwały wielokulturowy fundament nowoczesnej Europy. Wartością sztuki w odniesieniu do kształtowania łączności społeczeństw wielokulturowych jest jej bezinteresowność. Wyzwała ona w człowieku dyspozycje prospołeczne, psychologiczne, socjalne, umożliwiające porozumienie międzyludzkie, które niejako może stanowić zapowiedź nowych jakości życia. Istotą jest tutaj sam człowiek — sam przez się — gdyż nawiązywanie więzi za pomocą dzieła sztuki po pierwsze jest bezinteresowne, a po drugie rodzi więź na płaszczyźnie wspólnych przeżyć estetycznych, wywołując atmosferę tzw. jedności wspólnotowej (np. koncert, bohater filmowy itp.). Dlatego mówi się, że dzieła sztuki z punktu widzenia nawiązywania relacji społecznych są „dobrami szczególnie cennymi, dobrami nickonsumpcyjnymi”. Sztuka jakby zwielokrotnia rzeczywistość wspólnotową, której nie grożą konflikty kulturowe, ekonomiczne, tożsamościowe czy choćby wyznaniowe, jest to bowiem rzeczywistość, w której sztuka jest nośnikiem „uczuciowego jednoczenia ludzi” (określenie za: Tołstoj, w: Ossowski 2004, s. 143).

III. WYCHOWANIE PRZEZ SZTUKĘ JAKO „WARTOŚĆ I ATRYBUT CZŁOWIECZEŃSTWA”

Idea wychowania przez sztukę⁴ (Wojnar 2000, s. 256) sformułowana przez Herberta Reada w latach 40. XX wieku w dwadzieścia lat później stała się swoistym manifestem w obronie „człowieka integralnego” (por. Tamże, s. 166), manifestem ciągle aktualnym i — można z pełną odpowiedzialnością powiedzieć — manifestem pierwszej dekady XXI wieku. To

⁴ Wychowanie przez sztukę we współczesnej myśli pedagogicznej ujmuje się w sposób szeroki i integralny; jako koncepcja teoretyczna w obszarze edukacyjnym konkretyzuje się ono w postaci: plastyki (wychowania plastycznego), muzyki (wychowania muzycznego), literatury (wychowania literackiego), ścieżek edukacyjnych realizujących wychowanie teatralne, filmowe, patriotyczne, ekologiczne. Problematykę wychowania przez sztukę podejmowali m.in. H. Read, R. Ingarden, S. Szuman, B. Suchodolski, I. Wojnar, M. Gołaszewska i inni.

przesłanie, które w nowoczesnej rzeczywistości mogłoby przemawiać „ideą kreatywnego człowieka” (Tamże, s. 166–168) („(...) pod warunkiem jednak że uwidaczniający się pęknięciem na fundamencie «człowieczeństwa» regres «idei kreatywności» zostanie ponownie scalony”), a kreatywność rozumiana byłaby jako „wartość i atrybut człowieczeństwa”, który domaga się w rzeczywistości nowoczesnej trwałego wpisania w fundament wartości pojmowanych jako „codzienne ludzkie doświadczenie” (por. Czerny 2005, s. 31).

Wychowanie przez sztukę w nowoczesnej rzeczywistości edukacyjnej winno się traktować nie jako „zbiór informacji przeznaczonych do wyuczenia, ale jako zespół podnieć, impulsów, przeżyć estetycznych, ekspresji i impresji wyzwalających i pobudzających »wewnętrzne i zewnętrzne siły« człowieka, interweniujących w najgłębsze warstwy osobowości (w struktury regulacyjne sfery: poznawczej, emocjonalnej i wartościująco-normatywnej), jako proces kształtujący i wspomagający własną aktywność twórczą, rozwijający motywy społecznego dostosowania, współlistnienia i aprobaty” (Sperling 1995, s. 227), a inaczej — jako „pobudzenie globalnego procesu kształtowania humanistycznego człowieka” (Uberman 2006). Tak rozumiane wychowanie przez sztukę określają dwa kryteria: **obiektywne** — uwidaczniające rolę tegoż wychowania wynikającego z uniwersum sztuki w kształtowaniu tożsamości uniwersalnej (swoistości własnych korzeni, odrębności różnicujących, dialogu kulturowego, integracji wielokulturowej itp.), oraz **subiektywne** — ujawniające drzemiały w jednostce ludzkiej potencjał twórczy *przejawiający się* w: inwencji, kreatywności, umiejętności postrzegania i interpretacji przeżyć własnych dokonujących się w rzeczywistości egzystencjalnej (projekcja – identyfikacja), potencjał twórczy *współuczestniczący* w pogłębianiu wrażliwości (tzw. dyspozycje empatyczne), *wspomagający* rozwój wyobraźni, *kształtujący* dyspozycje społeczne (szczególnie istotne w założeniach wychowania przez sztukę wydaje się tzw. komunikowanie wspólnotowe dokonujące się na płaszczyźnie przeżycia estetycznego) i *pobudzający* aktywność twórczą jednostki. W tak rozumianym wychowaniu przez sztukę istotą będzie nie ilość zdobytej wiedzy, ale jakość życia osobowego uzależniona od „wrażliwości egzystencjalnej wyznaczającej procesy myślenia, działania, odczuwania, komunikowania i tworzenia” (Wojnar 2000, s. 182). W założeniach teoretycznych na strukturę nowoczesnego wychowania przez sztukę powinny się składać: **działanie** (własna aktywność twórcza), **doświadczenie** (bezpośredni lub pośred-

⁶ Laurence F. Shaffer, definiując motyw, stwierdził, że oprócz motywów wynikających z potrzeb ciała, wywołujących, podtrzymujących i ukierunkowujących aktywność, z zachowania człowieka można wyodrębnić wiele motywów społecznych, np. motyw społecznej aprobaty, dostosowania, współlistnienia itd. Zob. A.P. Sperling: *Psychologia*. Poznań 1995, s. 227.

ni kontakt z dziełami sztuki), **wiedza** (nabywana poprzez doświadczenie, wspomagająca budowanie własnej tożsamości) oraz **przeżycie estetyczne** (w wymiarze symbolicznym — „jako wyobrażenia różnych możliwych uczuć”) (Fromm 2005, s. 79).

NA ZAKOŃCZENIE

Sztuka wpisana w szeroki kontekst problematyki egzystencjalnej tak w nurcie podmiotowym, jak i społecznym przyjmuje charakter interakcji pomiędzy człowiekiem a rzeczywistością odtwarzaną, społeczną, edukacyjną, właściwą i fikcyjną, jest pogłębieniem dotychczasowych pojęć rzeczywistości i natury, a także, co więcej, podmiotowym budowaniem rzeczywistości (Uberman 2006). Tożsamość własna to „świadomość godności własnej, poczucie roli społecznej (...) to podłoże, na którym może się rozwinąć (...) samodzielna twórczość artystyczna, która nie będzie naśladowaniem cudzych wzorów ani bierną kontynuacją tradycji. Jeżeli z przeobrażeń społeczno-kulturalnych, jakie mamy przed sobą, wytryśnić taki nurt świeżej twórczości, odegra on niewątpliwie doniosłą rolę w wychowaniu nowego pokolenia” (Ossowski 1933, s. 350). Pod warunkiem jednak że wychowanie przez sztukę zyska należne mu miejsce w nowoczesnej edukacji oraz że dostrzeżona zostanie wartość sztuki w kształtowaniu bezinteresownych więzi społecznych w jednolitej treści kulturowej integrującej się stopniowo wielokulturowej Europy.

PIOTR BAUĆ

EDUKACYJNE SPOSOBY WDRAŻANIA DO PRAKTYKI INSTRUMENTALNEJ

Wiele okoliczności wpływających na sposób edukacyjnego ujęcia praktyki instrumentalnej wynika z celów założonych do realizacji przez praktykę edukacyjną. Wdrażanie do uczestnictwa w kulturze techniczno-użytkowej jest tylko jednym z fragmentów procesu, który uruchamia edukacja. Historia wychowania dostarcza nam zadowalającej wiedzy, by podzielać prawdziwość sądu mówiącego, iż stan wiedzy normatywnej i przekonania dyrektywalnych danej historycznej społeczności wyznacza również właściwy — w danym momencie — sposób organizowania świata edukacji. W dzisiejszej rzeczywistości oświatowej wdrażanie do praktyki instrumentalnej realizuje się na cztery podstawowe sposoby. Są to:

- 1) praktyczna nauka zawodu,
- 2) dydaktyczne przedmioty teoretyczne o przewadze wiedzy typu „co” nad wiedzą „jak”, wdrażane podczas nauki zawodu,
- 3) praktyka instrumentalna nauczana w trybie ogólnokulturowym (edukacja powszechna: przedszkolna i podstawowa oraz na poziomie średnim — ogólnokształcąca) nosząca nazwę politechnizacji lub edukacji prozawodowej,
- 4) kształcenie inżynierskie (praktyczno-profesjonalne), ale również każde inne profesjonalne na wyższych uczelniach, związane z praktyką produkcji — wymiany — konsumpcji.

Rozpatrując system oświatowy, zauważamy na różnych jego szczeblach i w różnych formach występowanie poszczególnych sposobów — w zależności od tego, jaki główny cel dydaktyczno-pedagogiczny został wyznaczony dla danej formy i danego szczebla. Zanim omówię to dokładniej, jeszcze jedna niezbędna uwaga. Historyczna konstrukcja systemu oświatowego zawsze była podporządkowana światopoglądowo-merytorycznym założeniom wyznaczającym charakterystyki absolwentów, politycznym założeniom struktury społeczeństwa (państwa) oraz poziomowi rozwoju nauki i gospodarki. Edukacja jako system społeczny zależy od powyższych czynników, gdyż to one wyznaczają pozamedukacyjne cele, do realizacji których system oświatowy ma przygotować nowe, młode, wciąż napływające pokolenia

kroczące ku dorosłemu życiu. Gdy w biografii indywidualnych podmiotów zamyka się okres edukacji, większość z nich zdaje się posiadać „wytworzone”, „wzmówione” przekonania, że merytorycznie pojęła świat i może w nim „dorosłe” partycypować, że posiadała rzeczywiste zrozumienie świata. Edukacyjne ułatwianie zrozumienia świata zanika, a sama edukacja wzmacnia sąd o nabyciu merytorycznych kompetencji, perswadując, że absolwent jest przygotowany do „samodzielnego”, „właściwego”, „poprawnego”, „nałężytego” realizowania różnych ról indywidualnych i społecznych, w tym zawodowych. Następuje imputowanie absolwentom wartości „dojrzałości” (do uczestnictwa w kulturze „dorosłych”). Jednym z aspektów „dojrzałości” jest „właściwa” partycypacja w praktyce instrumentalnej.

Cztery sposoby przygotowania do partycypacji w praktyce instrumentalnej, które omawiam poniżej, poza tym że umożliwiają nabycie profesjonalnej kompetencji zawodowej (na podstawie kultury techniczno-technologicznej regulującej praktykę instrumentalną) — uprzednio odpowiednio organizując świat edukacji wdrażającej do praktyki instrumentalnej — pośrednio wdrażają również do pozazawodowej kultury użytkowej, „codziennociowej”, nieprofesjonalnej. Jest to związane z konsekwencjami tzw. zjawiska politechnizacji oraz niespecyficznych oddziaływań wiedzy zawodowej, profesjonalnej na różne role społeczne wypełniane przez człowieka podczas jego życia.

PRAKTYCZNA NAUKA ZAWODU

Praktyczna nauka zawodu jest najwcześniej usamodzielnioną edukacyjną formą wdrażania do uczestnictwa w kulturze techniczno-użytkowej. W kształceniu rzemieślniczym miała ona podstawowe znaczenie, gdyż była głównym sposobem nauczania tego, co zwykło się nazywać „fachem”. To, co ją odróżnia od innych sposobów, wiąże się z jej aspektem behawioralno-praktycznym. W praktycznej nauce zawodu główny nacisk kładzie się na kształcenie sprawności w instrumentalno-przedmiotowym traktowaniu świata. Poprzez wielokrotne ćwiczenia, powtórzenia czynności „pokazowych” uczeń nabywa i odtwarza praktycznie (niejako „schowane” za owymi czynnościami) reguły, sposoby poprawnego technologicznie manipulowania narzędziami, którymi „obrabia” świat. Następuje tu specyficzne edukacyjne ujęcie praktyki instrumentalnej, swoją drogą przejęte z czasem z empiryczno-analitycznego nurtu myślenia o rzeczywistości.

Praktyka instrumentalna to agregat przedmiotów i procesów oraz związków zachodzących między tymi przedmiotami. Używając narzędzi, możemy wyjmować przedmioty z ich naturalnego, pierwotnego kontekstu,

a obrabiając je, jesteśmy zdolni wydobyć, uszlachetnić ich przyrodzone własności lub nadać im nowe w celu umieszczenia ich w projektowanym, konstruowanym procesie. Praktyczna nauka zawodu jest tym rodzajem kształcenia, który wdraża w zawodową kulturę techniczno-technologiczną. Wyłącznie tutaj kształcimy manualne działania zawodowe. W praktycznej nauce zawodu komunikowanie dydaktyczne przebiega równocześnie na dwóch równorzędnych poziomach. Jeden to komunikacja werbalna, drugi to pozawerbalna, behawioralna. Komunikacja werbalna spełnia funkcje instruktażowe i kontrolne, pozawerbalna — funkcje manifestacji behawioralnej, respektowania odpowiednich sądów zapewniających realizację założonego sensu — efektu. Efekt mierzony jest przez wykonane wytwory oraz ocenę poprawności czynności wykonywanych przez ucznia. Ocena wytworu jest dość prosta, wystarczy podać wielkość błędu względem oryginału lub ideału, powyżej której praca nie jest akceptowana. Bardziej złożona jest sytuacja z oceną czynności. Ich poprawne technologicznie wykonanie zapewnia przecież osiągnięcie organizacyjnie zamierzonego efektu. Stąd bardzo starannie i szczegółowo opisuje się czynności podczas pokazu, by następnie móc dokładnie rozpoznawać w pozawerbalnych manifestacjach ucznia właściwe zachowania.

Praktyczna nauka zawodu przebiega w dwóch sferach społecznej aktywności. Pierwsza to edukacja, druga to praca. Uczeń zarówno uczy się, jak i wykonuje czynności pracy zawodowej. Jest rozliczany (oceniany) zarówno za wyniki w edukacji, jak i w pracy. W idealnym obrazie nauka przebiega od edukacyjnie mocno rozcłonkowanej i specyficznie zorganizowanej aktywności pracowniczej, uczenia się poszczególnych chwytów, operacji itd., przez coraz poważniejsze i bardziej skomplikowane czynności i ich regulatory, aż po egzamin końcowy (czeladniczy), na którym oceniany jest efekt z aktywności w sferze pracy, przy czym zostaje on zapisany po stronie efektów w sferze edukacji — otrzymanie dyplomu czeladniczego, czyli ukończenie szkolenia z wynikiem pozytywnym, jest potwierdzeniem formalnych kwalifikacji.

DYDAKTYCZNE PRZEDMIOTY TEORETYCZNE W NAUCE ZAWODU

W potocznym użyciu również w edukacji funkcjonują dwa pojęcia: „teoria” i „praktyka”. Stosując powyższe rozróżnienie, pewnym przedmiotom dydaktycznym nadano określenie „teoretyczne” dla odróżnienia ich od „praktycznych”. W nauczaniu praktyki instrumentalnej trzon przedmiotów „teoretycznych” stanowią technologie oraz określone dyscypliny wiedzy naukowej zależnie od typu szkoły zawodowej i profilu kształcenia (np. mecha-

nika, chemia, biologia, nauki o elektryczności itd.). Przedmioty te występują w dydaktyczno-organizacyjnym połączeniu z przedmiotami praktycznej nauki zawodu. Technologie stanowią myślowe uzupełnienie efektywnych działań praktycznych, wyjaśniają i uzasadniają efektywność działań instrumentalnych, jako zaplecze myślowe wykorzystują poznawczo-praktyczne wyniki nauki. Nauczanie tych przedmiotów jest na gruncie kształcenia zawodowego realizacją oświeceniowego, scjentyistycznego mitu o sprawczej potędze wiedzy naukowej. Wystarczy ją tylko poznać i zastosować. Ten perswazyjny sąd jest bardzo mocno obecny w tak zwanej pedagogice pracy i pedagogice zawodowej jako subdyscyplinach pedagogicznych. Jest on prezentowany w różnych sformułowaniach, które zawsze, jawnie lub nie, zawierają przekonanie, że nauka odkrywa istotę zjawisk i przedmiotów, tak więc stosowanie wiedzy naukowej jest warunkiem poprawnego uczestnictwa w zawodowej kulturze techniczno-technologicznej. Jest to przejaw waloryzacyjnej funkcji światopoglądu.

W dydaktycznych przedmiotach „teoretycznych” edukacyjnie ujęta jest „istota” poszczególnych części praktyki instrumentalnej. Wiedza nabywana w trakcie uczenia się tych przedmiotów powinna być wykorzystywana — po odpowiednich zabiegach czyniących z niej wiedzę „stosowaną”, co ma być zadaniem ekspertów — profesjonalistów — jako jedyna właściwa do wykonywania praktycznych czynności zawodowych. Postępująca intelektualizacja praktyki instrumentalnej wymusza coraz szersze i częstsze przyswajanie wiedzy naukowej oraz posługiwanie się nią. Stąd powstaje coraz więcej coraz bardziej specjalistycznych dydaktycznych przedmiotów teoretycznych. Nie jest to proces wolny od paradoksów, gdyż — jak powiada się ironicznie — wiek XXI to wiek człowieka, który wie coraz więcej i więcej o czymś mniejszym i mniejszym, aż wie absolutnie wszystko o praktycznie niczym.

Specyficznym wyznacznikiem edukacyjnego uporządkowania treści do wdrożenia w ramach dydaktycznych przedmiotów teoretycznych jest pewne przekonanie o „liniowej” logice ich następowania po sobie. Ma to wyraz w sformułowaniu zasad dydaktycznych jako sposobie ujmowania wiedzy zgodnie z przedmiotową logiką następowania treści i podmiotową charakterystyką procesów myślowych zwanych poznawczymi.

Co się tyczy przedmiotowej strony, to zarówno ujęcie historyczno-rozwojowe ciągu osiągnięć poznawczych nauki, jak i procedura aksjomatyczno-dedukcyjnego ujęcia zawartości treści nauki nie odzwierciedlają faktycznego, społeczno-historycznego zdeterminowania jej oraz kontekstów jej rozwoju. Niemniej te ujęcia są pozytywnie waloryzowane przez sąd głoszący, iż takie uporządkowanie treści do wdrożenia gwarantuje efekty w postaci skutecznego wdrażania. Zarówno jeden, jak i drugi sposób dydaktycznego ujęcia treści nauki wywodzi się z pewnego sposobu myślenia o świecie

zakładającego, że w nauce (jej poznawczych wynikach) odzwierciedlają się poznawcze procedury i struktury ludzkiego umysłu. Przy czym są to procedury „z półki” logicznego myślenia. I tutaj wkracza część podmiotowego odniesienia przy formułowaniu zasad dydaktycznych regulujących porządkowanie treści do wdrożenia. Struktura umysłu ludzkiego „odpowiedzialna” za naukowe poznanie jest logiczna, cokolwiek by to nie znaczyło. Konsekwencją pedagogiczną (normatywną) uzyskiwaną w ramach nauczania dydaktycznych przedmiotów teoretycznych jest perswazyjne wdrażanie w taką właśnie wizję świata.

PRAKTYKA INSTRUMENTALNA NAUCZANIA W TRYBIE OGÓLNOKULTUROWYM

Poprzednie dwa sposoby edukacyjnego wdrażania do kultury techniczno-użytkowej obejmują bezpośrednio kształcenie zawodowe, a więc profesjonalną, zawodową kulturę techniczno-technologiczną. Natomiast obecnie wskazywany sposób wdraża zarówno do pozazawodowej kultury użytkowej, jak i pośrednio do zawodowej kultury techniczno-technologicznej. „Pośredniość” polega na tym, że tzw. wykształcenie ogólne stanowi podłoże zarówno treści, jak i metod, sposobów postępowania wykorzystywanych z lepszym czy gorszym skutkiem w kształceniu zawodowym.

W wykształceniu ogólnokulturowym zaprojektowana jest z reguły minimalna choćby wiedza wystarczająca do zrozumienia techniki i technologii, procesów przyrodniczych oraz społeczno-ekonomicznych, na podstawie której możliwe jest rozpoczęcie nauki zawodu. Historycznie rzecz ujmując, można bardzo wyraźnie zauważyć, jak to minimum się zmieniało. Przykładowo od skromnych umiejętności czytania, pisania i liczenia po wiedzę i umiejętności z zakresu matematyki, fizyki, chemii, historii, geografii itd. Ta zmienność jest podyktowana z jednej strony ogólnym rozwojem społeczeństwa, gospodarki i wiedzy naukowej, z drugiej rozwojem wiedzy i refleksji nad charakterystykami absolwentów związanymi z zawodami, których się uczą czy do których są wdrażani.

Nauczanie w trybie ogólnokulturowym — zarówno instytucjonalne, jak i pozainstytucjonalne — wdraża do uczestnictwa w pozazawodowej kulturze użytkowej. Kształcenie w szkole daje przede wszystkim ogólny zarys techniki i technologii. Realizuje się to przez specyficzne przedmioty z zakresu nauczania pracy — politechnizacja lub edukacja prozawodowa — oraz w ramach teoretycznych przedmiotów ogólnokształcących prezentujących zastosowanie nauki w technice, technologiach i życiu codziennym. Na lekcjach matematyki, fizyki, chemii, biologii, geografii itd. podawane są treści informujące o zastosowaniu

w finansach, przemyśle, rolnictwie, ochronie środowiska itp. zdobyczy nauk, o zastosowaniu ich ustaleń poznawczych. Praktyka instrumentalna jest tu ujmowana jako praktyczna konsekwencja poznania naukowego, efekt wdrożenia wiedzy naukowej do życia codziennego. Natomiast poza szkołą, w rodzinie i kręgu rówieśniczym, przede wszystkim nabywamy kompetencje konsumpcyjnego uczestnictwa w praktyce instrumentalnej. Rodzice, rodzeństwo, koledzy od najwcześniejszych chwil życia uczą nas, jak posługiwać się kolejnymi pojawiającymi się na naszej drodze urządzeniami, narzędziami, maszynami itd. W starszym wieku możemy również korzystać z różnego typu kursów praktycznej nauki posługiwania się różnymi urządzeniami, np. komputerem, samochodem, narzędziami i urządzeniami domowego użytku. Uwypukla się tu bardzo wyraźnie waga pozainstytucjonalnego wdrażania do kultury techniczno-użytkowej. Znaczną część pozazawodowej kultury użytkowej nabywamy z dala od instytucji oświatowych. Najczęściej dzieje się to podczas uczestnictwa w praktykowaniu danego fragmentu praktyki instrumentalnej przez osobę kompetentną, np. w trakcie zakupów z rodzicami, gotowania z babcią, sprzątania z kolegami po zabawie, kopańia ogródka, naprawiania samochodu. W tych warunkach praktyka instrumentalna edukacyjnie ujmowana jest na poziomie potocznego doświadczenia społecznego, gdyż jest to wystarczające, by osiągnąć zamierzone efekty. Również edukowanie nie jest tu realizowane profesjonalnie, przez respektowanie norm i dyrektyw profesjonalnej kultury dydaktyczno-pedagogicznej. Szata edukacyjna (świat edukacji) jest przezroczysta zarówno dla nauczającego: rodziców, rodzeństwa, kolegów, jak i uczącego się, co nie wyklucza, że intencjonalnie odbywa się w tym czasie edukowanie, przy czym osiągnięcie celu merytorycznego uznaje się za równoznaczne z osiągnięciem celu edukacyjnego. Podmiot nauczył się jeździć na rowerze, przyszywać guziki, używać windy „mimochoodem”, „przy okazji” spontanicznego uczestnictwa w kulturze globalnej (jako całości).

Nauczanie praktyki instrumentalnej w trybie ogólnokulturowym jest również najpowszechniejszą formą edukowania, ściślej — całościowego przyswajania tego właśnie fragmentu rzeczywistości. Mechanizm jest tutaj podobny do tego, który wiąże się z — jak powiadają językoznawcy — uczeniem naturalnym języka ojczystego czy matczynego (Muttersprache). Mówimy prozą, nie wiedząc, że mówimy prozą i poprawnie gramatycznie. Podobnie prozaicznie i bezrefleksyjnie nauczamy (i to często pomimo braku specjalistycznego wykształcenia), nie uświadamiając sobie, że respektujemy normy i dyrektywy dydaktyczno-pedagogiczne. W nauczaniu praktyki instrumentalnej w trybie ogólnokulturowym charakterystyczny jest synkretyzm odniesień do treści i procedur nauczania. Korzysta się tu zarówno z praktyczno-poznawczych rezultatów nauki, jak i z praktycznych sposobów oraz efektów codziennożyciowej praktyki społecznej.

KSZTAŁCENIE INŻYNIERSKIE

Efektem kształcenia inżynierskiego jest nabyta naukowa, teoretyczna wiedza merytoryczna, często na bardzo wysokim poziomie ogólności, wsparta zapleczem wiedzy doświadczalnej, a łącznie zaś — umiejętność odwoływania się do niej w trakcie wykonywania zadań zawodowo-inżynierskich. Nie ma takiego odwoływania się przy pierwszym ze sposobów, który omówiłem, bowiem tam na plan pierwszy wysuwa się kontrola stosowania przez ucznia-pracownika określonej procedury wykonywania czynności techniczno-użytkowych.

Inaczej ma się sprawa tutaj, zwłaszcza że całość edukacji jest odpowiednio związana z treściami, za którymi „stoi” właściwa dla nich metodologia. Proces kształcenia inżynierskiego jest zaplanowany zgodnie z uznawanym w danym momencie kontekstem uzasadniania. Jest to bardzo ważna cecha kształcenia inżynierskiego. Praktyka instrumentalna ujęta edukacyjnie jest tu idealizacyjną strukturą dyscyplin badających ją i kształtujących, uzupełnioną edukacyjnym przekonaniem normatywnym o kształcącej roli wiedzy naukowej. Specyfiką nauczania inżynierskiego jest to, że nauczycielami nie są profesjonalnie wykształceni edukatorzy, tak jak ma to miejsce w szkołach podstawowych, zawodowych lub średnich ogólnokształcących, lecz tzw. nauczyciele akademicki, którym nauczanie powierzono dlatego, że są najlepszymi specjalistami w danej dziedzinie badań (wcale nie edukacyjnych). Ich profesjonalne przygotowanie pedagogiczne nieczęsto wykracza poza „szybki, krótki kurs” pedagogiki. Tu jawi się więc problem: dlaczego mają oni prawo nauczać na tak wysokim szczeblu systemu oświatowego? Odpowiedź brzmi: ponieważ są naukowcami, a wyłącznie naukowiec danej dyscypliny jest kompetentny na różne sposoby, również edukacyjny. To on ma samokrytycznie ujmować świat badanej przez siebie dyscypliny. Ponadto kształcenie inżynierskie wdraża do uczestnictwa w zawodowej kulturze techniczno-technologicznej, gdzie struktura wiedzy wyznacza strukturę rzeczywistości. I wreszcie, trudno (na razie) wyobrazić sobie specjalistę nierozwijającego danej dziedziny badawczej, a nauczającego jej i nadążającego za jej rozwojowymi zmianami. Oczywiście ta odpowiedź jest silnie naznaczona światopoglądowo i niemalą rolę odgrywa tu aktualny (w swym charakterze przede wszystkim potocznie zorientowany) światopogląd edukacyjny.

Ważną i istotną cechą kształcenia inżynierskiego jest przekaz wiedzy skonstatowanej, o dużym stopniu specjalizacji, zarówno semantyki, jak i reguł operowania tą wiedzą — wewnątrz — w dyscyplinie (poznawczo), oraz zewnątrz — w praktykach, instrumentalnie. Stąd wysoce zaksjologizowane przez światopogląd naukowy (etyki akademickiej) wymagania wobec osób uprawnionych do nauczania w trybie kształcenia inżynierskiego.

Jedną ze specyficznych form nauczania akademickiego jest wykład, który autonomicznie nie funkcjonuje na pozostałych szczeblach kształcenia. Wykład, z częstym określeniem „akademicki”, prezentuje świat taki, jakim on jest. Istotą wiedzy prezentowanej na wykładzie jest jej jak największa adekwatność i jak najmniejsza metaforyczność w stosunku do rzeczywistości. Stąd przekonanie — okazuje się, że o ograniczonej słuszności — iż kształcenie inżynierskie prezentuje najmniejszy współczynnik edukacyjnego uporządkowania świata, do którego wdraża. Kształcenie inżynierskie jako jedyne spośród czterech omówionych tu sposobów edukowania w zakresie praktyki instrumentalnej przygotowuje z założenia do twórczego, projektującego uczestnictwa w kulturze techniczno-użytkowej. Zatem o pozostałych sposobach powiemy, iż wdrażają do konsumpcyjnej lub kontrolno-nadzorczej, „mechanicznej” partycypacji w praktyce instrumentalnej. To właściwie z tego przekonania wypływa postulat o objęcie kształceniem na poziomie wyższym jak największej liczby obywateli, gdyż nadchodzące wyzwania w coraz większym stopniu wymagają twórczego, a w coraz mniejszym kontrolno-nadzorczego działania.

ANNA HERÓD

EDUKACJA A PONOWOCZESNY RYNEK PRACY

WSTĘP

Praca i edukacja stały się współcześnie dwoma silnie powiązanymi obszarami działalności człowieka. Praca jest działaniem koniecznym do prawidłowego funkcjonowania jednostki w społeczeństwie i jednocześnie znacząco wpływa na kształtowanie osobowości człowieka. Celem edukacji jest natomiast przygotowanie człowieka do prawidłowego uczestnictwa w procesie pracy oraz wykorzystanie jej wychowawczego wpływu (Cęcelek 2005, s. 77).

W historii kultury europejskiej przyjęto, że nowożytność rozpoczyna się wraz z załamaniem się średniowiecznego ideału społeczeństwa (XIV–XV w.). Tym samym jej narodziny przypadają na XVI-wieczne odrodzenie, zaś ukształtowanie na XVII- i XVIII-wieczne oświecenie. Wiek następny przynosi już jej dojrzałą wersję zwaną nowoczesnością (modernizmem), natomiast druga połowa wieku XX (od lat 50. i 60.) charakteryzuje się powolnym „przepoczwazaniem się” nowoczesności w ponowoczesność (zwaną również postmodernizmem, późną nowożytnością czy nowoczesnością refleksyjną), której obraz ciągle pozostaje niezbyt sprecyzowany (Buliński 2002, s. 45).

Nowa rzeczywistość ekonomiczno-społeczna i polityczna oraz zmiany zachodzące na rynku pracy wymuszają permanentne dostosowywanie się do nowych warunków. To między innymi determinuje konieczność prze wartościowania aktywności gospodarczej człowieka oraz nieustannego uzupełniania wiedzy i samodzielnego doskonalenia kwalifikacji zawodowych. W ponowoczesnym społeczeństwie sytuacja zawodowa i społeczna każdego z nas w coraz większym stopniu zależy od zdobytej i ciągle uzupełnianej wiedzy (*Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia* 1997).

Wypracowane wcześniej programy i wzorce funkcjonowania oświaty dorosłych nie zawsze przystają do wyzwań współczesnego rynku pracy. Analizując przeobrażenia edukacji na przestrzeni lat, można stwierdzić, iż jednym z jej podstawowych celów jest podporządkowywanie się wymogom

ekonomii, a także paradygmatyczne przesunięcie w kierunku kształcenia ustawicznego.

Nowe technologie informatyczne i telekomunikacyjne wywierają wpływ na rynek pracy i gospodarkę. Masowe zastępowanie ludzi przez coraz nowocześniejsze maszyny, nowe sposoby organizacji pracy, a także restrukturyzacja w wielu gałęziach gospodarki wywierają presję na profesjonalną doskonałość i równocześnie generują bezrobocie (Solarczyk-Ambrozik 2004, s. 21–22). Rynek pracy staje się wyzwaniem dla edukacji dorosłych, dla systemów doskonalenia zawodowego oraz procesów samodoskonalenia.

EDUKACJA A PROCES SPOŁECZNEJ TRANSFORMACJI

Postępująca intelektualizacja świata pracy wymusza coraz szersze i częstsze przyswajanie wiedzy naukowej oraz posługiwanie się nią (Pluta, Bauć 1998, s. 25). Stąd powstaje coraz więcej coraz bardziej specjalistycznych dydaktycznych przedmiotów teoretycznych. Nie jest to proces wolny od paradoksów, gdyż — jak powiada się ironicznie — wiek XX był wiekiem człowieka, który wie coraz więcej i więcej o czymś mniejszym i mniejszym, aż wie absolutnie wszystko o praktycznie niczym (Lewis, Maude 1952, s. 34).

Znaczenie, jakie ma praca zarobkowa w społeczeństwie przemysłowym, nie miało precedensu w historii. Oferowanie siły roboczej stało się bazą dla zapewnienia egzystencji także przy zindywidualizowanym sposobie życia. Praca zarobkowa i zawód stały się w epoce przemysłowej osią sposobu życia. Społeczeństwo industrialne było całkowicie społeczeństwem pracy zarobkowej (Beck 2004, s. 206–208).

W erze postindustrialnej dokonuje się przejście od jednorodnego systemu społeczeństwa przemysłowego ze zorganizowanym w zakładzie pracy dożywotnim zatrudnieniem w pełnym wymiarze, którego radykalną alternatywą jest brak zatrudnienia, do ryzykownego systemu zmiennego, pluralistycznego, zdecentralizowanego, niepełnego zatrudnienia, który być może nie będzie już znał problemu bezrobocia (w sensie braku pracy zarobkowej). Można powiedzieć, że bezrobocie jest tutaj „zintegrowane” z systemem zatrudnienia w postaci niepełnej. Tym samym jednak zostało ono zamienione na generalizację niepewności zatrudnienia, jakiej „stary” system społeczeństwa przemysłowego z jednolitym, pełnym zatrudnieniem nie znał (Tamże, s. 212).

Ponowoczesność przełamuje sztywne niegdyś granice między symbolicznym uniwersum kultury a rzeczywistością społeczno-ekonomiczną. Dominacja tej drugiej sprawia, że edukacja nabiera dziś charakteru konsumpcyjnego (Malewski 2001, s. 47).

Zdaniem Edwarda Biłosa zapotrzebowanie społeczne na edukację jest już dziś na tyle duże, że opracowane dotąd naukowo i aksjologicznie metody działania dydaktyczno-pedagogicznego nauczycieli usytuowanych na różnych szczeblach instytucjonalnej edukacji są niewystarczające, same zaś działania nie odpowiadają na to zapotrzebowanie w stopniu zadowalającym (Biłos 1992).

EDUKACYJNE ODDZIAŁYWANIA PRACY I RYNKU PRACY

Jak potwierdzają badania empiryczne, w ostatnich latach dramatycznie zmniejszyło się prawdopodobieństwo zdobycia wyższej pozycji na podstawie dyplomów wyższych uczelni (Beck 2004, s. 126). System kształcenia stracił bowiem swoją funkcję nadawania statusu. Sam dyplom już nie wystarczy, aby zdobyć określoną pozycję zawodową, a tym samym wysokie dochody i poważanie.

Jednakże wykształcenie nie stało się wcale zbędne. Wprost przeciwnie: bez kwalifikacji i dyplomu w ogóle nie ma przyszłości zawodowej. Zaczyna się za to rozpowszechniać pogląd, że dyplomy i kwalifikacje wystarczają coraz mniej, choć jednocześnie są coraz bardziej konieczne, aby osiągnąć upragnione pozycje zawodowe, które w coraz większym stopniu stają się dobrem rzadkim (Tamże, s. 128).

Oznacza to, iż otrzymanie świadectwa wcale nie daje gwarancji otrzymania miejsca pracy, a jedynie — jak nazwał to Beck — dostęp do „przedpokoju”, w którym dopiero będą rozdzielane klucze do drzwi systemu zatrudnienia.

W związku z nadmierną podażą wykształcenia i zmniejszaniem się liczby miejsc pracy dochodzi do paradoksalnej dewaluacji i rewaluacji dyplomów. Bez dyplomu szanse na rynku pracy spadają prawie do zera.

Z jednej strony dyplomy w coraz mniejszym stopniu wystarczają do tego, aby zapewnić sobie zawodową egzystencję, i tym samym ulegają dewaluacji. Z drugiej strony coraz częściej są niezbędne, żeby w ogóle brać udział w konkurencyjnej walce o coraz mniejszą liczbę miejsc pracy (Tamże, s. 131).

W wyniku oddziaływania neoliberalnych zasad ładu gospodarczego edukacja traktowana jest jako usługa. Będąc więc „usługą edukacyjną”, podlega takim samym prawom rynku jak każda inna usługa. Kieruje się zasadą opłacalności i minimalizacji kosztów. W placówkę oświatową wpisane zostają zatem i cele edukacyjne (kształcenie, wychowanie, opieka), i cele ekonomiczne.

Z jednej strony mamy zatem jawny program rynku pracy, jego jawne oczekiwania wobec przyszłych pracujących, z drugiej zaś ukazuje się ukryty program tegoż rynku (Kożyczkowska 2005, s. 180).

To, co jawne, to:

- równość szans (edukacyjnych, pracowniczych, rozwojowych),
- brak przymusu,
- wolność działania,
- otwarta możliwość realizowania własnych projektów życiowych,
- możliwość rozwoju itd.

Rynek pracy daje człowiekowi możliwość wykorzystania własnych kompetencji w procesie pracy. Wzrost poziomu wykształcenia przez podniesienie kwalifikacji i wzrost wydajności pracy jednostek prowadzi do zwiększenia dochodu narodowego. Natomiast dla jednostki lepsze wykształcenie najczęściej wiąże się z poprawą sytuacji materialnej (Denek 2004, s. 86–87).

Analizując postindustrialny rynek pracy i prowadząc studia w obrębie literatury przedmiotu, Adela Kożyczkowska zadaje pytanie o to, jakich cech osobowości, jakich kompetencji oraz jakiej wiedzy uczy dzisiejszy rynek pracy w swoim niejawnym programie. Oto niektóre znalezione przez autorkę odpowiedzi:

- życia w ciągłej dynamice zmian pracy,
- rywalizacji,
- kierowania się własnym interesem,
- racjonalności ekonomicznej,
- rozpoznawania społecznej definicji sukcesu i dążenia do niego,
- traktowania pracy jako konieczności, sposobu na realizację celu konsumpcyjnego, posiadania władzy, pozycji społecznej,
- życia w niepewności pracy (szukanie, zachowanie, utrzymanie),
- przekonania, że wiedza i kompetencje się „starzeją”,
- konieczności permanentnego uczenia się,
- szybkiego reagowania na zmiany,
- przekonania, że jeśli nie masz pracy, jesteś nikim,
- przekonania, że do pracy trzeba się „przygotowywać” od najmłodszych lat (sukces w szkole jest gwarancją sukcesu w przyszłej pracy),
- organizacji i zarządzania czasem oraz jakościowego wypełniania czasu: „w-pracy”, „po-pracy”, „bez-pracy” (Kożyczkowska 2005, s. 182–183).

Rynek pracy w sytuacji niespełniania oczekiwań, jakie wysuwa wobec edukacji, wymusza realizację celów edukacyjnych bezpośrednio na tych, którzy pracują bądź chcą pracować. Konsumenci pracy (jako towaru deficytowego) w obliczu rosnącej konkurencji muszą podejmować nieustanne działania na rzecz dostosowania się do jawnych i niejawnych oczekiwań rynku (Tamże, s. 183).

POTRZEBY RYNKU PRACY A MODERNIZACJA KSZTAŁCENIA

Przemiany cywilizacyjne, a w ich ramach proces globalizacji, powodują, iż uczestniczą w nich wszyscy. Globalizacja pociąga za sobą swobodny przepływ towarów, kapitału i informacji. Coraz szerszy zakres ludzkiej działalności przenosi się do rzeczywistości wirtualnej, a wymiary funkcjonowania człowieka podlegają ciągłym przemianom.

Gwałtowny przyrost demograficzny na półkuli południowej: w Azji, Afryce i Ameryce Południowej, starzenie się społeczeństw półkuli północnej, pogłębiająca się recesja i bezrobocie, rosnące rozbieżności w rozwoju krajów biednych i bogatych są przyczynami narastającego poczucia niepewności. Świat traci dotychczasową stabilność, a człowiek musi uczyć się funkcjonowania w nieustannie zmieniających się okolicznościach. Musi także nauczyć się szybko zmieniać w przeobrażającej się w zawrotnym tempie rzeczywistości.

Żeby więc nadażyć za przemianami, trzeba się nieustannie kształcić i to przez całe, również dorosłe życie. To właśnie jest cechą współczesnej edukacji, która w XXI wieku stała się globalną edukacją ustawiczną (Karney 2003, s. 139).

Modernizacyjne programy działania w edukacji w dużej mierze koncentrują się na rozwiązywaniu problemów wewnątrzszkolowych, takich jak na przykład sprawność nauczania oraz stosowanie nowoczesnych metod i technik nauczania (Schulz 1980, s. 27).

Współczesna edukacja dorosłych wymaga określenia celów, koordynacji podejmowanych inicjatyw, planowania i projektowania procesów edukacji oraz oceny ich efektywności, a więc jest to system zarządzania uwzględniający pięć najważniejszych jego elementów (środowisko, jakość kształcenia i jego adekwatność do potrzeb oraz celów odbiorców, finanse i informację) oraz przynoszący w konsekwencji konkretne wartości w postaci zysków i podniesienia poziomu intelektualnego uczących się. Tak zwane zarządzanie edukacją dorosłych odnosi się zarówno do kształcenia instytucjonalnego, jak i do szkolenia w zakładach pracy czy do systemów samokształcenia (Baraniak 1998, s. 20–25).

Podjmując pracę, ludzie mają na ogół określone kwalifikacje. Jedni zdobyli je w dopiero co ukończonej szkole, inni w dotychczasowym miejscu zatrudnienia. Poziom wykształcenia i zawód są teoretycznie formalnymi wskaźnikami oczekiwanych kompetencji zatrudnionego. Jednak w rzeczywistości często bywa tak, że te właśnie wskaźniki stosunkowo nisko korelują z kwalifikacjami wyznaczanymi przez charakter stanowiska pracy. Najczęściej wiedzę i umiejętności potrzebne do wykonywania zadań określonych przez cechy tej właśnie, a nie innej organizacji zdobywa się w trakcie pracy.

Lekarze, nauczyciele, inżynierowie, prawnicy, pracownicy banków i menedżerowie uczą się przez całe życie zawodowe. Zawodów i stanowisk pracy wymagających edukacji ustawicznej jest coraz więcej. Każda firma realizująca cele strategiczne potrzebuje sprawnych zespołów pracowniczych o wysokich kwalifikacjach, realizujących nowe zadania, reagujących na zmiany w organizacji i w jej otoczeniu (Karney 2003, s. 142).

ZAKOŃCZENIE

Współczesne zadania edukacji najlepiej formułuje Jacques Delors, który w raporcie dla UNESCO zatytułowanym *Edukacja — jest w niej ukryty skarb* pisze m.in.: „Aby spełnić w całości swoją misję, edukacja powinna organizować się wokół czterech aspektów kształcenia, które przez całe życie będą niejako dla każdej jednostki filarami jej wiedzy:

- uczyć się, aby wiedzieć, tzn. aby zdobywać narzędzia rozumienia,
- uczyć się, aby działać, aby móc oddziaływać na swoje środowisko,
- uczyć się, aby żyć wspólnie, aby uczestniczyć i współpracować z innymi na wszystkich płaszczyznach działalności ludzkiej,
- uczyć się, aby być — dążenie, które jest pokrewne trzem poprzednim” (Delors 1998, s. 85–86).

Edukacja, zdaniem Bogdana Suchodolskiego i Ireny Wojnar, powinna „(...) pomagać w rozumieniu współczesnej cywilizacji, uczyć wspólnego działania, prowadzącego ku nowemu łaadowi społeczno-ekonomicznemu. sprzyjać światowemu dialogowi w duchu tolerancji w celu ochrony i naprawy środowiska i wewnętrznego odrodzenia ludzi zagubionych we współczesnym chaosie” (Denek 1998, s. 90). Zatem chodzi o edukację innowacyjną i otwartą, a nie — jak dotychczas — adaptacyjną i konformistyczną. Ma ona uczyć żyć godnie i szczęśliwie w poczuciu tożsamości narodowej i ścisłej więzi ze światem (Suchodolski, Wojnar 1988, s. 49).

Edukacja zawodowa jest dziś nierozdzielnie związana z pojęciem edukacji ustawicznej. Z przedstawionych powyżej wypowiedzi dość jednoznacznie wynika, że:

1) edukację zawodową traktować należy jako określony nurt szeroko rozumianej edukacji będącej swoistym ukrytym skarbem, warunkującej rozległe wymiary „humanizmu, demokracji, wolności i sprawiedliwości”,

2) w edukacji zawodowej, realizowanej na różnych poziomach i w różnych formach organizacyjno-programowych, liczyć się muszą zarówno względy prakseologiczne, jak i humanistyczne, ogólnoludzkie. W kontekście prakseologicznym — działaniowym — chodzi najbardziej o dochodzenie do wysokiego stanu kwalifikacji i kompetencji zawodowych korelujących

w maksymalnym stopniu z wymaganiami współczesnego życia gospodarczego i racjonalnie traktowanego rynku pracy. Z kolei w kontekście humanistycznym chodzi o nadawanie każdej edukacji, w tym także zawodowej, wartości autotelicznych prowadzących do pełnego człowieczeństwa.

Dopiero takie podejście do edukacji zawodowej uznać można za najbardziej optymalne i pożądane (Wiatrowski 2003, s. 71).

Rynek pracy ma względem edukacji coraz większe oczekiwania. Tym samym edukacja wpływa na rynek pracy. Zapotrzebowanie społeczne skierowane pod jej adresem jest już dziś na tyle duże, że stanowi olbrzymie wyzwanie dla działań edukacyjnych i pedagogicznych. Ważne jest jednak, by działania te nie ograniczały się jedynie do nieustannego podnoszenia kwalifikacji technicznych i kompetencji zawodowych, ale by pozwalały również na odnalezienie się w nowej rzeczywistości gospodarczej przy zachowaniu poczucia własnej wartości i indywidualności. Nie można przy tym zapominać o potrzebach człowieka w zakresie jego rozwoju kulturowego.

FERDYNAND MIELCZAREK

MODEL CZY PROFIL ZAWODOWY NAUCZYCIELA?

PRELIMINARIA

W dziejach rozwoju zawodu nauczycielskiego na ogół eksponowano trzy zasadnicze jego elementy: wiedzę przedmiotową, umiejętności pedagogiczne oraz cechy osobowościowe nauczyciela. Wymienionych komponentów nie lokowano na tym samym poziomie ważności, raczej zawsze jeden był wynoszony ponad pozostałe. Różną też nadawano treść znaczeniową tym pojęciom na poszczególnych etapach rozwoju. Jednak — analizując myśl pedeutologiczną oraz praktykę edukacyjną — można zauważyć pewną względnie stałą drogę rozwojową, prowadzącą od **sztuki do profesji** — od absolutyzowania osobowości do względnej autonomii zawodowej.

Aktualnie widoczna staje się tendencja do odchodzenia od wąsko rozumianych kompetencji technicznych na rzecz uwydatniania kompetencji praktyczno-moralnych, szczególnie zaś komunikacyjnych i interpretacyjnych. Dążność ta jest prawdopodobnie wyrazem humanistycznego kierunku działania szkoły i nauczyciela. Ten ostatni coraz bardziej staje się osobą wspomagającą rozwój ucznia, dlatego też dziś należy bardziej zajmować się profilem zawodowym niż ideałem, modelem czy wzorcem idealnego nauczyciela. Tezę tę spróbuję udowodnić w dalszej części opracowania, natomiast w tym miejscu godzi się przywołać następujące słowa wyrażone w formie pytania: „Jakiż pedagog wykazałby odwagę, czy brak świadomości, aby obecnie napisać rozdział o zaletach dobrego nauczyciela” (Mialaret 1988a, s. 46).

Wskutek tego, że w preliminariach użyto niektórych pojęć kluczowych, takich jak profesja, ideał, model, wzorzec, profil, kompetencja, zachodzi potrzeba ich przybliżenia, co czynię poniżej.

WSTĘPNE WYJAŚNIENIA POJĘCIOWE

Na podstawie analizy wielu definicji określających, czym jest „profesja” i czym różni się od „zawodu”, można wyróżnić pewne ich cechy wspólne.

I tak za kryteria umożliwiające rozstrzygnięcie tego, co jest profesją, a co nią nie jest, można uznać następujące:

- profesja wymaga wysokiego poziomu specjalnych umiejętności,
- profesjonalista po mistrzowsku wykonuje swoje obowiązki zawodowe,
- profesjonalista ma duży zakres autonomii działania,
- działanie jest tu nie tyle nastawione na zysk, co na zaspokojenie potrzeb uczniowskich, więc ma ono charakter bardziej altruistyczny, zgodnie z zasadami etyki zawodowej,
- profesji nie można opanować, posiadając tylko wiedzę o charakterze receptury,
- działaniu profesjonalisty towarzyszy refleksja i autorefleksja (por. Horner 1981).

Terminem pochodzącym od rzeczownika „profesja” jest **profesjonalizm** — rozumiany jako wysoki poziom wykonywanej pracy nauczycielskiej. Zaznaczmy tu, że profesjonalny charakter zawodu nie jest czymś statycznym, lecz dynamicznym. **Profesjonalizacja** to proces, a nie osiągnięty stan rzeczy. Jednak w praktyce edukacyjnej można też zauważyć tendencję odwrotną, czyli **deprofesjonalizację**, przejawiającą się we wzrastającej zależności nauczyciela na płaszczyźnie społecznej i pedagogicznej.

Kolejnym pojęciem wymagającym wyjaśnienia jest **ideał**. Wincenty Okoń ujmując pojęcie ideału wychowawczego w trzech znaczeniach: 1) jako najwyższy cel wychowania; 2) jako ogół celów i innych norm regulujących działalność wychowawczą; 3) jako określony wzór osobowy (Okoń 1984, s. 101).

Zdarza się, i to wcale nierzadko, że zamiast określenia „ideał” stosujemy sformułowania: model, wizerunek, wizja, obraz, wzorzec czy wzór jako terminy bliskoznaczne lub wprost tożsame. Jest jednak między nimi pewna różnica znaczeniowa, np. mówiąc **wzór osobowy**, mamy na myśli konkretną osobę istniejącą dawniej czy dziś, postać literacką, historyczną, filmową itd., natomiast **wzorzec** odnosimy do stanu postulowanego, do czegoś, co jeszcze nie istnieje (zob. Mielczarek 2004, s. 126–127). Przeczą model nauczyciela rozumiemy określony konstrukt teoretyczny postulowany bądź występujący w piśmiennictwie historyczno-pedagogicznym, zaś wzór lub typ nauczyciela oznacza uogólnione postacie, które występowały rzeczywistość w praktyce edukacyjnej dawniej lub dziś (Smolański 1994, s. 109).

Używa się tu także pojęcia **profil zawodowy nauczyciela**. Stanisław Dylak określa, iż jest to „(...) lista kompetencji niezbędnych do skutecznej realizacji zadań szkoły” (Dylak 1995, s. 36). Tak rozumiany profil zawodowy nauczyciela wymusza konieczność poświęcenia w tym tekście największej ilości miejsca właśnie kompetencjom zawodowym. Ale nim to nastąpi, najpierw postaram się wskazać i omówić różnicę między modelem a profilem

zawodowym, uzasadniając równocześnie większą przydatność dla teorii i praktyki tego drugiego.

PROFIL A MODEL

Najkrócej rzecz ujmując, stwierdzić można, że zasadnicza różnica między modelem a profilem zawodu nauczyciela polega na tym, iż przy konstruowaniu tego pierwszego posługujemy się zdaniem postulatywnymi, opiniami, sądami wartościującymi, natomiast w odniesieniu do profilu mamy do czynienia ze zdaniem opisowymi dotyczącymi rzeczywistości (Mialaret 1988, s. 47–48). Ideał (model) jest kategorią trudną do naukowego uzasadnienia, jest wynikiem wartościowania, zaś profil jest skutkiem rozumowania. W profilu opis dokonywany jest na podstawie analizy pełnionych przez nauczycieli funkcji i realizowanych zadań, a więc jest to konstrukt teoretyczny bliższy rzeczywistości (por. Dylak 1995, s. 36 i inne). Ten kierunek badań nad zawodem nauczyciela widoczny jest już od dawna w polskiej literaturze pedologicznej (zob. np. Wojtyński 1963; Kalina 1974; Bandura 1978; Kozłowski 1978; Poplucz 1978; Żechowska 1982; Strykowski, Dylak 1983).

WYBRANE TYPOLOGIE KOMPETENCJI ZAWODOWYCH WSPÓŁCZESNEGO NAUCZYCIELA

Ze względu na to, że kompetencje stanowią istotny składnik profilu zawodowego nauczyciela, inn właśnie poświęcimy najwięcej uwagi. Zaznaczmy, że termin „kompetencje” używany jest dość często w dwóch znaczeniach: kompetencje jako kwalifikacje lub kompetencje jako zakres uprawnień. W niniejszym tekście chodzi o kompetencje w tym pierwszym znaczeniu, przy czym nie można utożsamiać kompetencji z kwalifikacjami. W piśmiennictwie pedagogicznym pojawia się wiele definicji w różnych kontekstach teoretycznych. Na użytek niniejszej wypowiedzi przyjmuję definicję określającą **kompetencje** jako harmonijną kompozycję wiedzy, sprawności, rozumienia oraz pragnienia (Czerepaniak-Walczak 1997, s. 88).

Wacław Strykowski stwierdza, że wyróżnia się najczęściej trzy grupy kompetencji nauczycieli: 1) **kompetencje merytoryczne**, dotyczące nauczanego przedmiotu; 2) **kompetencje dydaktyczno-metodyczne**, związane z warsztatem pracy nauczyciela i uczniów; 3) **kompetencje wychowawcze**, dotyczące różnych metod oddziaływania wychowawczego na uczniów (Strykowski 2003, s. 23). Wyżej wymieniony autor w dalszej części swej

pracy określa obszary kompetencji współczesnego nauczyciela, zaznaczając równocześnie, że lista ta ma charakter otwarty:

- 1) kompetencje merytoryczne (rzeczowe),
- 2) kompetencje psychologiczno-pedagogiczne,
- 3) kompetencje diagnostyczne, związane z poznawaniem uczniów i ich środowiska,
- 4) kompetencje w dziedzinie planowania i projektowania,
- 5) kompetencje dydaktyczno-metodyczne,
- 6) kompetencje komunikacyjne,
- 7) kompetencje medialne i techniczne,
- 8) kompetencje związane z kontrolą i oceną osiągnięć uczniów oraz jakościowym pomiarem pracy szkoły,
- 9) kompetencje dotyczące projektowania i oceny programów oraz podręczników szkolnych,
- 10) kompetencje autoedukacyjne, związane z rozwojem zawodowym (Strykowski 2003, s. 24–32).

Bliższa analiza powyższych kompetencji nie jest celem tego opracowania, ponadto jest również niemożliwa ze względu na ograniczone ramy objętościowe.

Inną typologię kompetencji zawodowych współczesnego nauczyciela zainteresowani spotkać mogą w pracach Stanisława Dylaka. Autor ten wymienia trzy podstawowe grupy kompetencji: 1) **kompetencje bazowe**; 2) **kompetencje konieczne**; 3) **kompetencje pożądane**. Najwięcej uwagi poświęca kompetencjom koniecznym, wśród których wyodrębnia: kompetencje interpretacyjne, autokreacyjne oraz realizacyjne (Dylak 1995, s. 38). Należy stwierdzić, że bez kompetencji koniecznych nauczyciel nie byłby w stanie osiągnąć zamierzonych celów ani efektywnie realizować zadań szkoły, kompetencje bazowe umożliwiają mu porozumienie się z uczniami i innymi podmiotami szkoły, zaś kompetencje pożądane nie są wprowadzić niezbędne, ale mogą być wielce pomocne w realizacji zadań zawodowych.

Jeszcze innej typologii kompetencji zawodowych współczesnego nauczyciela dostarczają prace Roberta Kwaśnicy, który opierając się na koncepcji dwóch racjonalności, wyodrębnia dwie grupy kompetencji: **kompetencje praktyczno-moralne** oraz **kompetencje techniczne**. W obrębie tej pierwszej grupy mieszczą się kompetencje interpretacyjne, moralne oraz komunikacyjne; w obrębie drugiej — kompetencje postulacyjne, metodyczne i realizacyjne (Kwaśnica 1987; Tenże 1995). Autor tej typologii bardzo silnie (i raczej słusznie) akcentuje fakt, że współczesnemu nauczycielowi potrzebne są przede wszystkim kompetencje praktyczno-moralne, a nie tylko techniczne. Jednak praktyka edukacyjna

oraz system kształcenia przyszłych nauczycieli nie są potwierdzeniem tej konstatacji.

W literaturze przedmiotu na szczególną uwagę zasługuje opracowanie Renaty Wawrzyniak, która wnikliwie rozpatruje zagadnienie kompetencji komunikacyjnych nauczyciela w aspekcie etycznym (Wawrzyniak 1995, s. 123–129). W ustaleniach definicyjnych autorka nawiązuje do bliskich znaczeniowo propozycji zawartych nie tylko w literaturze pedagogicznej, ale również w filozoficznej, socjologicznej i kulturoznawczej (Bokszański, Piotrowski, Ziółkowski 1977; Kmita 1988; Schaff 1980; Szahaj 1985; Witkowski 1988). Swego rodzaju novum jest tu wzbogacenie kompetencji komunikacyjnych o „perspektywę aksjologiczną”, jakże potrzebną w nowym podejściu do kształcenia nauczycieli — w **modelu profesjonalnego mistrzostwa**, który ma zastąpić dotychczasowy **model techniczno-racjonalny**.

Interesujące są rozważania Ireny Przybylskiej dotyczące kompetencji współczesnego nauczyciela. Autorka skupia uwagę na inteligencji emocjonalnej jako kluczowej kompetencji nauczyciela w dzisiejszej i przyszłej szkole. Stwierdza, że „inteligencja emocjonalna wzmacnia kompetencje nauczycielskie:

- przyczynia się do wzrostu efektywności zawodowej i poczucia sukcesu zawodowego,

- ułatwia procesy komunikowania się i współpracy,

- stymuluje inteligencję emocjonalną uczniów,

- przyczynia się do pogłębionej o emocje refleksji,

- stymuluje działania kreatywne,

- wspomaga rozwój osobowy i zawodowy nauczyciela,

- zwiększa odporność na stres i wypalenie zawodowe” (Przybylska 2006, s. 88).

Przytaczając tylko niektóre typologie kompetencji zawodowych nauczyciela, nie sposób pominąć standardów kompetencji zawodowych nauczycieli opracowanych przez Komitet Nauk Pedagogicznych PAN. Wyróżnia się tu pięć grup kompetencji zawodowych:

- 1) **kompetencje pragmatyczne**, dotyczące skuteczności nauczyciela w planowaniu, organizowaniu, kontroli i ocenie procesów edukacyjnych,

- 2) **kompetencje interpretacyjno-komunikacyjne**, związane ze skutecznością zachowań językowych w procesie edukacji szkolnej,

- 3) **kompetencje kreatywne**, odnoszące się do działań innowacyjnych,

- 4) **kompetencje informatyczno-medialne**, niezbędne do sprawnego korzystania z nowoczesnych źródeł informacji (zob. Muszkieta 2001),

- 5) **kompetencje współdziałania** (zob. Muszkieta 2001).

SŁOWO KOŃCOWE

Celem niniejszego tekstu nie było wyczerpujące przedstawienie określonych kompetencji zawodowych współczesnego nauczyciela, a jedynie zasygnalizowanie problemu, swego rodzaju odesłanie potencjalnego czytelnika (nauczyciela) do wykorzystanych w tekście źródeł. Ponadto nie mniej ważnym celem było zwrócenie uwagi na znaczenie pytania postawionego w tytule: model czy profil zawodowy nauczyciela? Za przyjęciem tego drugiego przemawiają nie tylko względy merytoryczne, lecz również metodologiczne. W teraźniejszej oraz w przyszłej szkole nie ma już miejsca na postulatywne, życzeniowe myślenie o nauczycielu, które nierzadko ma niewiele wspólnego z rzeczywistością. Przyjęcie kategorii „profil zawodowy nauczyciela” w jakimś stopniu eliminuje pedeutologiczne „chciejstwo”.

Wybiórczo wymienione zestawy kompetencji nazwano typologiami, a nie klasyfikacjami, a to ze względu na to, że nie spełniają one dwóch zasadniczych wymogów logicznego (dychotomicznego) podziału, tj. rozłączności i całkowitej wyczerpywalności.

Przywołane w tekście kompetencje nie są czymś statycznym czy też raz na zawsze osiągniętym stanem, wręcz przeciwnie — powinny mieć charakter dynamiczny, czyli być wciąż rozwijane i wzbogacane.

OLGA ZAMECKA-ZALAS

**ZMIANY ROLI SPOŁECZNO-ZAWODOWEJ KOBIET
W KONTEKŚCIE PROBLEMATYKI PŁCI
NA PRZYKŁADZIE PRZEŁOMU XIX I XX W.
ORAZ CZASÓW WSPÓŁCZESNYCH**

Kobieta i kobiecość stanowią historyczne, społeczne i kulturowe konstrukcje. Kobieta jest kobietą w znaczeniu biologicznym czy fizjologicznym, jednak dopiero socjalizacja sprawia, że staje się kobietą-jednostką społeczną. Jest konstruowana przez obowiązujące w danej epoce znaczenia kobiecości. Jeśli zaakceptuje je i ucieleśni w sposób odpowiedni, wówczas jej kobiecość uznana zostaje za „społecznie adekwatną” (Gromkowska-Melosik 2003, s. 312).

Kobieca tożsamość jest określona przez zbiór społecznych oczekiwań co do zachowań i zakresu czynności przynależnych kobiecym rolom oraz co do cech — zarówno fizycznych, jak i psychicznych, które kobiety powinny posiadać (Kossakowska 2006, s. 91).

Te oczekiwania pokrywają się z komponentami stereotypów płci. Możemy więc określić pewien ogólny stereotyp kobiecości, według którego kobieta jest źródłem wsparcia emocjonalnego dla innych, zarządza domem, opiekuje się dziećmi i odpowiada za urządzenie domu. Podział ról pełnionych w rodzinie, życiu publicznym i zawodowym przez kobiety i mężczyzn dość silnie funkcjonuje w świadomości ludzi, powodując kształtowanie się norm i zachowań. Ma to swoje odzwierciedlenie w procesie socjalizacji i wyrasta z tradycji pielęgowanej od stuleci.

Pozycja społeczno-zawodowa kobiet w ciągu wieków ulegała przemianom. W wyniku szybkiego rozwoju gospodarki i nauki oraz przyspieszonego postępu cywilizacji europejskiej życie codzienne społeczeństw zmieniało się na przestrzeni wieków. Zmieniały się także — choć stosunkowo powoli — sytuacja i status społeczno-prawny kobiet.

Proces ten rozpoczął się pod wpływem docierających na ziemie polskie zachodnich haseł emancypacji. Jednakże nie od samych haseł i od postawy zainteresowanych Polek zależało rozszerzenie ich praw, o tym zdecydowała sytuacja społeczno-polityczna ówczesnego społeczeństwa polskiego (przełom XIX i XX w.).

Istotny wzrost liczby kobiet podejmujących pracę zawodową nastąpił w czasie industrializacji, tj. od połowy XIX w., a przede wszystkim nasilił się wraz z rozwojem „kobiecego” przemysłu włókienniczego i konfekcyjnego.

Po I wojnie światowej stan zatrudnienia kobiet w Polsce kształtował się na poziomie około 30% (Żarnowska 1992, s. 162).

Płeć decydowała wówczas o przynależności robotniczej do najniższej kategorii społeczno-zawodowej — kategorii kobiet. Płace kobiet w II Rzeczypospolitej były bardzo niskie: dolna granica zarobku mężczyzny była górną granicą zarobku kobiety.

Tendencja do rozszerzania pracy wykonywanej przez kobiety, a także wzrost liczby kobiet aktywnych zawodowo utrzymywały się w Polsce, podobnie jak w całej Europie, aż do początku lat 30. XX w., tj. do początku wielkiego kryzysu ekonomicznego.

Wzrost zatrudnienia kobiet miał miejsce w okresie dobrej koniunktury, natomiast jego załamanie spowodowało zwalnianie przede wszystkim kobiet, wykonujących najczęściej prace pomocnicze bądź niewymagające kwalifikacji. Wskazywano na pracę zarobkową kobiet jako na źródło zjawiska bezrobocia i kryzysów ekonomicznych, twierdzono, że godzi ona w strukturę „kobiecości” (Malewska 1972, s. 240).

Za specyfikę składu zawodowego kobiet w II Rzeczypospolitej należałoby uznać proporcje między robotnikami przemysłowymi a pracownikami umysłowymi. Uderza bowiem niewielka liczba pracowników umysłowych zatrudnianych w administracji, szkolnictwie, wolnych zawodach, jak również w przemyśle, handlu, w stosunku do robotnic zarabujących w produkcji przemysłowo-rzemieślniczej czy w charakterze służby domowej.

Praca zarobkowa kobiet traktowana była jako konieczność, bowiem nie dawała się pogodzić z normalizacją życia rodzinnego. Pozycję kobiety określały dwa czynniki: tradycja oraz kondycja materialna rodziny. Najczęściej pracowała zarobkowo kobieta wywodząca się z warstwy ludności ubogiej — była to dla niej i dla jej rodziny konieczność ekonomiczna. W środowiskach mieszczańskich kobiety nie pracowały poza domem, manifestując w ten sposób standard życiowy rodziny. W warstwach inteligenckich praca zawodowa kobiet zależała od poziomu ich wykształcenia. Natomiast w warstwach najbogatszych (ziemiańskiej, najzamożniejszej burżuazji) kobiety z zasady nie pracowały zawodowo, co najwyżej udzielały się społecznie (Roguszka-Kłupś 1975, s. 43–44).

W wielu sytuacjach zachwianie dotychczasowego układu ról w rodzinie prowadziło do rozbicia tej wspólnoty. Z drugiej strony o skali zatrudnienia kobiet nie decydowała tylko chęć czy potrzeba, ale także liczba miejsc pracy na rynku lokalnym (Żarnowska 1992, s. 165).

Brak podstaw, by sądzić, że podjęcie pracy zarobkowej przez kobietę w jakiś zasadniczy sposób zmieniło jej tradycyjną pozycję w rodzinie. Cały ciężar utrzymania rodziny spadał na kobiety i to w rodzinach, w których zarabkowali oboje małżonkowie. Nie ma też podstaw źródłowych, aby przypuszczać, że re-

gularna praca kobiety zmniejszała liczbę obowiązków domowych i że zmieniał się na jej korzyść podział obowiązków między małżonkami.

Dążenia emancypacyjne, osobiste aspiracje wykraczające poza utrwalone tradycją normy były w tym okresie trudno zauważalne. Słabo widoczny był też wpływ wzorów awansu społecznego płynący z innych warstw — jak przede wszystkim aspiracje kształceniowe kobiet ze środowiska inteligencji. Pewnych elementów procesu emancypacyjnego można doszukiwać się w ówczesnym młodym pokoleniu pracujących kobiet. Aktywny pod tym względem był Związek Równouprawnienia Kobiet, którego postulaty i petycje spotkały się z pozytywnym oddźwiękiem i ustawa z dnia 28.11.1918 r. przyniosła kobiecie pełnię praw wyborczych, a dekret z roku następnego dodał nowe uprawnienia (Zamecka 2000, s. 18).

Konstytucja marcowa z 1921 r. zapewniała kobiecie prawo głosu, otwierała przed nią dostęp do wykształcenia, władzy, pracy zawodowej. W ślad za konstytucją marcową wprowadzono szereg artykułów prawnych regulujących zasady i określających warunki zatrudnienia kobiet. Ustawa z 2 lipca 1924 r. o pracy kobiet zapewniała szczególne prawa — zakaz pracy nocnej, prawo do urlopu macierzyńskiego, przerwy w pracy dla opieki nad dzieckiem (*Kobieta w Sejmie. Działalność posłanek Narodowej Organizacji Kobiet. Zarys sprawozdania za lata 1919–1927*, Warszawa 1928, s. 19).

Realizacja tych postulatów trwała praktycznie przez całe dwudziestolecie międzywojenne, gdyż mimo teoretycznego równouprawnienia kobieta podlegała nadal wielu ograniczeniom natury formalnej. Kobiety polskie przeszły trudną drogę od okresu starań o pełne prawa do nauki, pracy zawodowej do okresu normalnej pracy zawodowej i naukowej na terenie całego kraju. Wywalczyły zmianę pozycji społeczno-zawodowej, zmieniły nawet prawo określające ich udział w życiu państwowym i społecznym.

Pozornie wydawać by się mogło, że współczesna kobieta znajduje się w zupełnie odmiennej sytuacji społecznej niż jej poprzedniczki. Wiek XX to okres zakończony sukcesem w walce o równouprawnienie płci, trudno byłoby też zaprzeczać tezie, że zdecydowana większość pierwotnych haseł i założeń feminizmu znalazła swoje urzeczywistnienie w społeczeństwie (Gromkowska-Melosik 2003, s. 313).

W ostatnim dwudziestolecu mówi się wiele o zjawisku dyskryminacji kobiet zarówno w krajach Europy Zachodniej, jak i w regionie Europy Środkowej. Zagadnienie to jest złożone i wielopłaszczyznowe. Nadal o sytuacji kobiet w społeczeństwie decyduje płęć.

Kobiety napotykały na różne ograniczenia, zwłaszcza w sferze życia publicznego i politycznego. Barierą na rynku pracy wydają się fakt bycia kobietą — co oznacza często niższą pozycję zawodową oraz niższe wynagrodzenie (Krzywdą 2005, s. 22).

Kobiety w całym cywilizowanym świecie starają się nadrobić wielowiekowe zaległości w dostępie do życia publicznego, w wolności decydowania o własnych wyborach. Mimo to systemy normatywne wielu społeczeństw nadal odzwierciedlają w większości męskie interesy i aspiracje. Dyskryminują one kobiety, często traktując je nadal jako płć niższą, gorszą, podporządkowaną. Nie miały wpływu na publiczne role kobiet mają przemiany w życiu całego naszego społeczeństwa, a także przekształcenia na rynku pracy. Zmiany w polityce zatrudnienia ujawniły większe zagrożenie bezrobociem właśnie wśród kobiet i — co się z tym wiąże — wpłynęły na pojawienie się problemu ich dyskryminacji w poszukiwaniu pracy. To kobiety w pierwszej kolejności ponoszą koszty procesów transformacji i częściej stają się bezrobotne.

W Polsce pomimo przewagi kobiet pod względem poziomu wykształcenia daje się zauważyć dramatyczną asymetrię pomiędzy poziomem wykształcenia a sytuacją na rynku pracy. To kobiety przeważają wśród osób poszukujących pracy, a wśród populacji pracujących stanowią 46%. Kobiety na równorzędnych stanowiskach zarabiają mniej. Dane statystyczne wskazują, że przeciętne wynagrodzenie kobiet zarówno w Polsce, jak i w krajach Unii Europejskiej jest około 20–30% niższe od średniego wynagrodzenia mężczyzn. Dysproporcja jest znacznie wyższa w grupach o wysokich dochodach, gdzie sięga nawet 40%. Wynagrodzenie kobiet na początku ich kariery jest niższe od wynagrodzenia mężczyzn, a wraz ze wzrostem stażu pracy maleje, podczas gdy w przypadku mężczyzn rośnie (Karasiiewicz, Bata, Lewandowski 2006, s. 246). Kobiety pracują też w gorszych warunkach, jak wynika z danych Państwowej Inspekcji Pracy; łamanie przepisów bezpieczeństwa i higieny pracy częściej odbywa się w odniesieniu do kobiet (Oldak 2005, s. 52).

W nowej polskiej rzeczywistości społecznej zauważa się wzrost aspiracji zawodowych i edukacyjnych kobiet. Rośnie ich poziom wykształcenia, stają się niezależne finansowo. Podejmują szereg wyzwań, lokując swoją aktywność w prywatnych sektorach gospodarki, zakładając własne firmy i tworząc grupę osób czynnych zawodowo (Sikorska 1996, s. 162). Kobiety coraz częściej pełnią role stereotypowo przypisywane mężczyznom, czyli np. utrzymywanie rodziny, skupienie na karierze zawodowej, są niezależne, ambitne.

Coraz częściej mąż i żona pracują zawodowo poza domem i oboje zdobywają środki finansowe na utrzymanie rodziny. We współczesnej rodzinie zanika więc pojęcie „głowy domu”, natomiast pojawia się problem, kto zajmuje bardziej znaczącą pozycję.

W nastawionym konsumpcyjnie społeczeństwie ważne jest zarabianie pieniędzy, ale również umiejętność ich wydawania. Świat konsumpcji stał się

dla młodego pokolenia światem normalnym, naturalnym i obowiązującym (Melosik 2006, s. 70). Rodzina stała się instytucją konsumpcyjną, w której kobieta określa strukturę potrzeb i wydatków.

Zmiana statusu kobiety w rodzinie jest niewątpliwie wynikiem przekształceń makrospołecznych, przystosowania do zmieniających się warunków ekonomicznych, zmian relacji między obu płciami, a także stopniowego przełamywania stereotypów w myśleniu o rolach kobiecych. Z drugiej jednak strony pełnione przez kobiety stereotypowe role rodzinne są dla wielu z nich najważniejszym elementem tożsamości. Wynika to z presji społecznej oraz z ich własnego poczucia obowiązku nabytego w procesie socjalizacji.

Oczekiwanie społeczne są więc silnym modyfikatorem zachowań jednostki i pogodzenie różnych ról wymaga z pewnością wsparcia społecznego oraz pomocy w postaci akceptacji; przede wszystkim jednak ważne jest stworzenie odpowiednich warunków zarówno dla mężczyzn, jak i dla kobiet, a więc: zmiana struktur instytucjonalnych, organizacji społecznej oraz polityki społecznej.

Różnice międzypłciowe zakorzenione są w naszej kulturze bardzo mocno, zmiana stereotypów oraz ich skutków wymaga nie tylko zmiany na poziomie poszczególnych jednostek. Stereotypy są powielane w instytucjach społecznych i we wspólnej wiedzy o tym, co znaczy być kobietą lub mężczyzną. Jeśli poszczególne jednostki zaczną jednakowo traktować mężczyzn i kobiety, zaczną eliminować założenia lub uprzedzenia dotyczące obydwu płci, to z pewnością nastąpią dalsze zmiany społeczne (Wojciszke 2004, s. 70).

Takie zmiany będą wymagały analizy sposobów przedstawiania lub rozumienia problemu płci przez całe społeczeństwo. Jest to wymóg naszych czasów, w których role życiowe kobiet i mężczyzn nie powinny być determinowane przez płć.

CZĘŚĆ II

PRAKTYKA EDUKACYJNA I JEJ BADANIE — MIĘDZY TRADYCJĄ A NOWOCZESNOŚCIĄ

MELANIA ORZECZOWSKA

WSPÓŁCZESNA RZECZYWISTOŚĆ SZKOLNA W OPINII UCZNIÓW

TŁO ROZWAŻAŃ

Do truizmów, a wręcz stereotypów pedagogicznych (zob. Hejnicka-Beczwińska, Leppert 1996) należy stwierdzenie, iż edukacja i wychowanie mają niezwykle znaczenie. Jak pisze Stanisław Palka (Palka 2006, s. 23), pojęcie „edukacja” w polskiej literaturze nie jest ujmowane zbyt precyzyjnie. Zwykle jest ono kojarzone z instytucjonalnym oddziaływaniem, głównie szkoły. Natomiast Krzysztof Rubacha (Rubacha 2003, s. 25–26) w zakres pojęcia „edukacja” włącza wychowanie i kształcenie składające się z nauczania i uczenia się.

Osiągnięcie pozytywnych wyników w zakresie instytucjonalnego oddziaływania szkoły jest możliwe przy uwzględnieniu szeregu czynników, do których należą m.in. oczekiwania młodzieży wobec nauczycieli na każdym szczeblu edukacji.

Jak przekonuje Andrzej Janowski (Janowski 1995, s. 82–83), oczekiwania polskiej młodzieży w stosunku do nauczycieli mają konkretne wymiary, w ramach których widoczna jest dychotomia, np. nauczyciel:

- 1) utrzymuje porządek–nie umie utrzymać porządku,
- 2) naucza–nie naucza,
- 3) tłumaczy rzeczy trudne–nie tłumaczy rzeczy trudnych,
- 4) prowadzi zajęcia interesująco–prowadzi zajęcia nudno,
- 5) jest sprawiedliwy (uczciwy)–jest niesprawiedliwy (nieuczciwy),
- 6) jest przyjazny–jest nieprzyjazny.

Okazuje się zatem, że:

- 1) obowiązkiem nauczyciela jest utrzymywanie porządku,
- 2) od nauczyciela oczekuje się, że będzie nauczał, a nie opowiadał historyjki luźno związane z tematem,
- 3) uczniowie uważają, że obowiązkiem nauczyciela jest wytłumaczyć to, co trudne,
- 4) od nauczyciela oczekuje się, że będzie zajęcia prowadził interesująco,

- 5) uczeń zaakceptuje karę, gdy zostaną spełnione pewne warunki, na przykład gdy przedtem był ostrzeżony i nie skorzystał z szansy poprawy; nie zaakceptuje kary, gdy czuje, że niesłusznie ponosi odpowiedzialność za innych,
- 6) od nauczyciela oczekuje się, że będzie przyjazny dla uczniów (por. Janowski 1995, s. 82–83).

Z kolei badania (brytyjskie i amerykańskie) na temat oczekiwań w odniesieniu do nauczycieli wykazują, że dzieci lubią nauczycieli, którzy są mili, przyjaźni, pogodni, cierpliwi, pomocni, uczciwi, z poczuciem humoru, rozumieją dziecięce problemy, ale równocześnie umieją utrzymywać porządek. Nie lubią nauczycieli, którzy posługują się sarkazmem, dominują, mają faworytów, stosują kary dla utrzymania dyscypliny, nie dbają o potrzeby poszczególnych uczniów (cyt. za: Janowski 1995, s. 82).

Obok tak nakreślonych oczekiwań wobec nauczycieli stawiane są także wysokie wymagania związane z zawodem, m.in.:

- 1) biegłość nie tylko w myśleniu dyskursywnym, ale i w myśleniu intuicyjnym,
- 2) zgodność czynu i postępowania ze słownymi deklaracjami czy pouczeniami,
- 3) otwartość wobec dzieci oraz ich rodziców,
- 4) umiejętność słuchania, ale i prowadzenia konstruktywnego dialogu z uczniami,
- 5) poszanowanie dla godności ucznia,
- 6) bycie dla ucznia autorytetem (a nie kolegą czy partnerem),
- 7) bycie dla ucznia wzorcem kulturowym (m.in. sposób wchodzenia do sali, sposób siedzenia nauczyciela, stania czy chodzenia po sali, sposób zwracania się do ucznia, ubiór nauczyciela),
- 8) biegłość w teoriach współtworzących dyscyplinę ukończonych studiów,
- 9) znajomość zasad i reguł dydaktyki ogólnej oraz posiadanie gruntownej wiedzy metodycznej w zakresie swego przedmiotu (Szołtysek 2003, s. 486).

Niezależnie od powyższego za zasadne uznaje się także uwzględnienie powinności w pracy nauczyciela. Przykładowa lista przygotowana przez Adolfa E. Szołtyśka (Tamże, s. 436–437) prezentuje się następująco:

- 1) motywowanie ucznia do:
 - odślaniania wiedzy wewnętrznej (duchowej) oraz nabywania wiedzy zewnętrznej,
 - nabywania umiejętności samodzielnego analizowania oraz samodzielnego syntetyzowania wiedzy,
 - elastycznego kierowania myśleniem,
 - aktywnego słuchania,

— refleksji (skupienie się na przedmiocie myślenia wymaga czasowego zawieszenia działania zewnętrznego),

2) ukazanie różnicy pomiędzy:

— poszczególnymi odmianami myślenia, a w szczególności:

- chaotycznym a uporządkowanym,
- intuicyjnym a dyskursywnym,
- refleksyjnym a bezrefleksyjnym,
- twórczym a odtwórczym,
- aktywnym (zorientowanym na myślenie) a biernym (bezmysłnym, bezrefleksyjnym),

— wiedzą a metodą jej zdobywania,

— pojęciem empirycznym a teoretycznym.

Założenia teoretyczne i praktyczne dotyczące oczekiwań i powinności w odniesieniu do nauczycieli pokazują, iż istotą ich pracy jest to, by potrafili wskazać, co jest „najważniejsze”, „ważne” i „mniej ważne” dla nich i dla innych. Stąd waga kompetencji aksjologicznej pozwalającej uczyć wyboru i rozumienia wartości (Olbrycht 2002, s. 105).

Jednak współczesna rzeczywistość szkolna pokazuje, że wobec tylu szlachetnych, pozytywnych intencji, założeń i wymagań praca nauczyciela to nie tylko idee i sukcesy, ale i porażki. Dowodem są badania Bogusława Śliwerskiego (Śliwerski 2001a, s. 50–51), które wskazują na:

- niechęć czy opieszałość niektórych nauczycieli w udzielaniu uczniom bezinteresownej pomocy związanej ze zrozumieniem treści nauczania poza zajęciami lekcyjnymi,
- przenoszenie osobistych problemów życiowych do szkoły i obciążanie nimi uczniów; stosowanie wobec uczniów kar jako zemsty za własne niepowodzenia życiowe,
- ciche przyzwolenie na łamanie przez uczniów niektórych norm w obszarze życia szkolnego, np. palenie papierosów, ściąganie, wagary,
- niesprawiedliwe ocenianie uczniów, które jest wynikiem porównywania ich z rówieśnikami mającymi najlepsze osiągnięcia,
- brak precyzyjnych kryteriów ocen, dominacja subiektywizmu w zależności od rozkładu osobistych sympatii i antypatii,
- publiczne ośmieszanie uczniów w trakcie odpytywania przed klasą czy wizytatorem,
- brak konsekwencji w egzekwowaniu wiedzy i ocenianiu jej w sytuacji, kiedy promuje się do następnej klasy ucznia, którego oceny jednoznacznie powinny go dyskwalifikować,
- wykorzystywanie oceny niedostatecznej jako instrumentu represji wobec ucznia nie w sytuacji braku wiedzy, ale jego niewłaściwego zachowania się w czasie lekcji,

- zaniedbywanie przez nauczyciela wiedzy o środowisku życia ucznia, jego rzeczywistych możliwościach uczenia się i uzyskiwania wsparcia ze strony rodziców,
- narzucanie uczniom własnego punktu widzenia, brak tolerancji wobec odmienności postaw czy form zachowań uczniów,
- poniżające traktowanie ucznia,
- krytykowanie innego nauczyciela w obecności uczniów.

OPINIE UCZNIÓW NA TEMAT WYBRANYCH ASPEKTÓW PRACY NAUCZYCIELA

Cennym źródłem informacji pozwalających na adekwatną diagnozę rzeczywistości edukacyjnej stają się uczniowskie percepcje aktów nauczania. Uzyskane dane — w postaci sądów o pracy oraz zachowaniu się nauczycieli — mogą stać się źródłem refleksji dla pewnej liczby przedstawicieli tego zawodu (Meighan 1993, s. 33).

Jak pisze z kolei Wincenty Okoń (Okoń 1999, s. 239–240), można mieć wprawdzie cały szereg zastrzeżeń do sądów uczniowskich o nauczycielach, sądów niekiedy zabarwionych uczuciem osobistego powodzenia lub niepowodzenia związanego z danym nauczycielem, nie można jednak lekceważyć zbiorowych życzeń dzieci i młodzieży. W oczach wychowanków tajemnica powodzenia wysiłków nauczycieli zależy głównie od tego, czy są sprawiedliwi, wymagający i stanowczy, a przy tym cierpliwi i wyrozumiali oraz serdeczni i usposobieni do uczniów przyjaźnie. Uczniowie zwracają też uwagę na zalety intelektualne nauczycieli, na poziom ich wiedzy, ich zaangażowanie światopoglądowe, jasność i przystępność ich wypowiedzi, umiejętność zaciekawiania przedmiotem i wzbudzenia zainteresowań.

Dla mnie poznanie uczniowskich sądów o nauczycielach stanowiło fragment szerzej zakrojonych badań na temat roli szkoły w rozwijaniu aspiracji młodzieży¹.

¹ Próbę rozbudowanego, wielopłaszczyznowego spojrzenia na rolę szkoły w rozwijaniu aspiracji młodzieży podjęto w ramach kompleksowych badań pedagogicznych i środowiskowych. Wyniki badań stanowią fragment przygotowanej i obronionej w Opolu w 2005 roku dysertacji doktorskiej (niepublikowana rozprawa doktorska *Zmiany w systemie oświaty a rola szkoły w rozwijaniu aspiracji młodzieży*). Badania prowadzono w liceach ogólnokształcących w województwie śląskim (V Liceum Ogólnokształcące im. A. Mickiewicza w Częstochowie, III Liceum Ogólnokształcące w Tarnowskich Górach, Zespół Szkół Ogólnokształcących — I Liceum Ogólnokształcące w Wodzisławiu Śląskim, Zespół Szkół nr 1 im. J. Kilińskiego — Liceum Ogólnokształcące w Kłobucku, Zespół Szkół im. Andersa — Liceum Ogólnokształcące w Częstochowie oraz IX Liceum Ogólnokształcące im. H. Sienkiewicza w Katowicach). Łącznie badaniami objęto 912 uczniów, w tym 632 kobiety i 280 mężczyzn.

Pytania, na podstawie których badano opinie uczniów o nauczycielach, były następujące:

- 1) Jak oceniasz zaangażowanie nauczycieli w prowadzenie lekcji?
- 2) Czy zdarzyła się sytuacja, że nauczyciel zburzył Twoje plany dotyczące przyszłości?
- 3) Czy nauczyciel wypomnił Ci to, że uczęszczasz do wybranej przez siebie szkoły średniej?
- 4) Jak oceniasz pracę nauczycieli w zakresie rozwijania Twoich aspiracji i zainteresowań?

Specyfika pracy w szkole wymaga od nauczycieli, aby posiadali wiele swoistych właściwości, które świadczą o ich zaangażowaniu i oddaniu się trudnej sztuce wychowania i nauczania (Janowski 1995, s. 69).

Zaangażowanie w prowadzenie lekcji przez nauczyciela w opinii uczniów prezentuje tabela zamieszczona poniżej.

Tabela 1. Ocena zaangażowania nauczycieli w prowadzenie lekcji

Wypowiedzi uczniów		Uczniowie liceum ogólnokształcącego wg płci				RAZEM	
		K		M			
		N	%	N	%	N	%
Zaangażowanie nauczycieli w prowadzenie lekcji	TAK	119	18,8	68	24,3	187	20,5
	CZASAMI	52	8,2	23	8,2	75	8,2
	NIEKTÓRZY TAK, NIEKTÓRZY NIE, TO ZALEŻY OD NAUCZYCIELA	241	38,1	80	28,3	321	35,3
	NIE	219	34,7	106	38,1	325	35,6
	NIE WIEM	1	0,2	1	0,4	2	0,2
	NIE ZWRACAM UWAGI	-	-	2	0,7	2	0,2
OGÓŁEM		632	100	280	100	912	100

Źródło: badania własne

Pozytywne opinie o zaangażowaniu nauczycieli w prowadzenie lekcji pojawiły się tylko u 18,8% kobiet i 24,3% mężczyzn. Analizując kolejne wypowiedzi, należy zauważyć, że 38,1% kobiet oraz 28,3% mężczyzn uznaje, iż niektórzy nauczyciele angażują się, a pozostali nie. Ostatnia z ważnych opinii dotyczy braku zaangażowania nauczycieli w prowadzenie lekcji —

aż 34,7% kobiet i 38,1% mężczyzn uważa, że nauczyciele nie przykładają się do lekcji.

W całym spektrum wypowiedzi pojawiły się takie, które uwzględniły zalety indywidualne i właściwą postawę nauczycieli, z drugiej jednak strony mamy szereg złych intencji przypisywanych przez uczniów nauczycielom w trakcie prowadzenia lekcji, oto typowe wypowiedzi uczniów (zob. tabela 2).

Tabela 2. Ocena lekcji przez młodzież

OPINIE WYRAŻAJĄCE POGLĄD O SPECYFICE PROWADZENIA LEKCJI PRZEZ NAUCZYCIELA	
ASPEKTY POZYTYWNE	ASPEKTY NEGATYWNE
<ul style="list-style-type: none"> — „niektórzy nauczyciele angażowali się i starali się dobrze prowadzić lekcje”, — „na każdej lekcji chcieli nam przekazać jak najwięcej”, — „próbowali nas zainteresować”, — „sumiennie wypełniali swoje obowiązki”, — „dzięki nauczycielom wiele można było się nauczyć”, — „niektórzy pobudzali wyobraźnię”, — „interesowali się postępami uczniów, zachęcali do nauki”. 	<ul style="list-style-type: none"> — „lekcje pełne stresu, brak wyrozumiałości, brak pomocy ze strony nauczycieli”, — „popadanie w rutynę przez nauczycieli”, — „nauczyciel zajmował się swoimi sprawami (lekcja na zasadzie odpytywania)”, — nauczyciele: <ul style="list-style-type: none"> • „nakazywali przepisywać podręcznik do zeszytu (niektórzy ograniczali się do przeczytania lekcji z książki)”, • „udzielali wymuszonej odpowiedzi”, • „mówili do siebie albo do tablicy”, • „interesowali się wyłącznie osobami zdającymi dany przedmiot na maturze”, • „realizowali materiał nauczania za szybko”, • „nie tłumaczyli pewnych zagadnień”, • „prowadzili lekcje pod tytułem «zajmijcie się czymś»”.

Źródło: badania własne

Już podczas pobytu w szkole młodzież planuje swoją przyszłość, rozmawia na ten temat z nauczycielami i na ogół oczekuje ich akceptacji. Rzecz jasna, nie wszyscy nauczyciele, którzy zapoznali się z tymi planami, niejako przyjmują je do wiadomości. Są tacy, którzy wręcz się z nimi nie zgadzają. Pytana młodzież ujawniła następującą opinię na ten temat (por. pytanie nr 2).

Tabela 3. Plany uczniów na przyszłość a opinia nauczycieli

Wyszczególnienie	Uczniowie liceum ogólnokształcącego wg płci				RAZEM	
	K		M			
	N	%	N	%	N	%
TAK — NAUCZYCIEL UDAREMNIŁ MÓJ PLAN DOTYCZĄCY PRZYSZŁOŚCI	122	19,3	51	18,2	173	19
NIE — NAUCZYCIEL NIE UDAREMNIŁ MOJEGO PLANU DOTYCZĄCEGO PRZYSZŁOŚCI	510	80,7	229	81,8	739	81
OGÓŁEM	632	100	280	100	912	100

Źródło: badania własne

Okazało się, że badana grupa uczniów uznała, iż miała do czynienia z krytyką ze strony nauczyciela w odniesieniu do ich planów na przyszłość. Nie obserwujemy tu istotnego zróżnicowania według płci — deklarowane odpowiedzi wskazują, że dla 19,3% kobiet i 18,2% mężczyzn plany odnośnie przyszłości zostały zburzone przez nauczyciela.

Mamy więc wyraźnie do czynienia z sytuacją, w której nauczyciel doprowadza do deprecjonowania planów związanych z przyszłością ucznia. Uczniowie wymienili konkretne przykłady postępowania nauczycieli:

- „nauczyciel poniżał mnie, zburzył moje wartości”,
- „usłyszałem od nauczyciela, że jestem beznadziejny i nie dostanę się na żadną uczelnię wyższą, że nie nadaję się na studia, które wybrałem”,
- „nauczyciel nie dawał szansy wykazania się, oceniał niesprawiedliwie, stawiał oceny za nazwisko i wygląd”,
- „nauczyciel traktował mnie jak śmiecia”,
- „nauczyciel stwierdził, że piszę pod wpływem narkotyków i wstydy się za moje poglądy”,
- „niektórzy uważali, że jesteśmy «tępakami» i «półgłówkami», powtarzali, że jesteśmy nikim, że jesteśmy beznadziejni, mało inteligentni”,
- „nauczyciel zmieszał mnie z błotem i nazwał idiotą, straciłem przez to pewność siebie”,
- „często nauczyciele zniechęcali nas do realizacji naszych planów, uważali, że jesteśmy za mało zdolni”,

— „nauczyciel zaniżył moją samoocenę i straciłam chęć do realizacji mojego celu i spełnienia marzeń”.

Prezentowane opinie są dodatkowo przyczynkiem do stwierdzenia, iż nauczyciele kierują wobec uczniów zarzuty, że nie powinni oni uczęszczać do liceum, w którym się uczą (zob. pytanie nr 3).

Tabela 4. Zarzuty nauczycieli wobec uczniów

Wypowiedzi uczniów		Uczniowie liceum ogólnokształcącego wg płci				RAZEM	
		K		M			
		N	%	N	%	N	%
USŁYSZAŁEM(AM) OD NAUCZYCIELA, ŻE NIE POWINIENEM POWINNAM UCZĘSZCZAĆ DO LICEUM	TAK	185	29,3	106	37,9	291	32
	NIE/NIGDY	447	70,7	174	62,1	621	68
OGÓŁEM		632	100	280	100	912	100

Źródło: badania własne

Zgodnie z uzyskanymi wynikami należy stwierdzić, że w szkołach ogólnokształcących występują sytuacje, gdy nauczyciel z wyrzutem wypomina uczniowi, iż ten nie powinien uczęszczać do liceum, w którym się uczy. Taki pogląd wyraziło 29,3% kobiet i 37,9% mężczyzn, sytuację tę potwierdzają konkretne wypowiedzi nauczycieli pod adresem uczniów:

- „nauczyciel zaproponował mi zmianę klasy, żeby nie musiał mnie uczyć”,
- „usłyszałem, że mądrością nie grzeszę i nie powinienem tu być”,
- „nauczyciel powiedział, że do niczego się nie nadaję”,
- „nauczyciel uważał nas za osoby, które nie powinny chodzić do liceum tylko do szkoły specjalnej lub zawodowej”,
- „usłyszałem, że nadaję się do teatru, bo tam przyjmują takich wariatów”,
- „nauczyciel uznał, że jestem głupią blondynką i że nie nadaję się do tej szkoły”,
- „usłyszałem, że nie każdy musi zdać maturę i skończyć szkołę średnią”.

Przy okazji analizy warunków stwarzanych przez szkołę w zakresie rozwoju aspiracji i zainteresowań uczniowskich (co łączyło się z przewodnią ideą prowadzonych badań; por. przypis 1) dotarłam do opinii uczniów związanych z oceną tego zakresu jej działalności (tabela 5).

Tabela 5. Ocena szkoły w zakresie rozwijania zainteresowań i aspiracji uczniów

Opinia uczniów			Uczniowie liceum ogólnokształcącego wg płci				RAZEM	
			K		M			
			N	%	N	%	N	%
POZYTYWNA	w zakresie	PRACY DYDAKTYCZNEJ NAUCZYCIELI: — dobrze prowadzony przedmiot, — fakultety, — rozszerzony poziom przedmiotów	99	15,7	39	13,9	138	15,1
		PRACY POZADYDAK- TYCZNEJ: — konkursy, — olimpiady, — zawody, — kół zainteresowań, — zajęcia dodatkowe	90	14,2	33	11,8	123	13,5
		WARUNKÓW ZWIĄZANYCH ZE SZKOŁĄ: — odpowiednio dostosowana sala gimnastyczna, — dobrze wyposażona pracownia komputerowa	31	4,9	30	10,7	61	6,7
NEGATYWNA	— brak pomocy, — brak pytań o zainteresowania		412	65,2	178	63,6	590	64,7
OGÓŁEM			632	100	280	100	912	100

Źródło: badania własne

Na podstawie uzyskanych odpowiedzi można wyróżnić szereg pozytywnych opinii uczniów na temat pracy dydaktycznej i pozadydaktycznej nauczycieli oraz warunków umożliwiających rozwijanie zainteresowań i aspiracji w szkole (34,8% kobiet i 36,4% mężczyzn). Okazuje się jednak, że to za mało, by uznać, iż szkoła pomaga w rozwijaniu zainteresowań i aspiracji, bowiem poza wymienionymi pozytywami pojawiła się opinia negatywna wskazująca, że aż 64,7% uczniów zauważa brak pomocy ze strony szkoły w odniesieniu do tej kwestii.

Przeprowadzone przeze mnie badania są także dowodem, że młodzież:

- dostrzega „łaskę nauczycieli w przygotowywaniu do matury”,
- uważa, iż „nie należy przyjmować uczniów ze szkoły na korepetycje”,
- prosi, żeby „znieść faworyzowanie” i „zlikwidować łapówki”,
- proponuje, by „zastąpić religię, wiedzę o kulturze czy przedsiębiorczość przedmiotami (fakultetami) niezbędnymi do matury”,
- oczekuje „więcej szacunku”.

ZAMIAST ZAKOŃCZENIA

Informacje uzyskane od uczniów mogą stać się zaczynem działań projekcyjnych czy prognozujących pewne zmiany w badanych szkołach. Na podstawie tego rodzaju uczniowskich sądów nauczyciel dowie się, a być może przekona o tym, że jego niewłaściwe zachowanie może zostać źle odebrane przez młodego człowieka i wpłynąć na negatywną ocenę nauczycielskiej pracy w szkole.

Zebrań dane pozwoliły opisać stan praktyki edukacyjnej w zakresie wybranych zagadnień współczesnej rzeczywistości szkolnej z perspektywy uczniowskiej. Dostrzegamy opinie, w których młodzież wyraźnie podkreśla błędy popełniane przez nauczycieli w ich pracy i wymienia niekompetencje niektórych nauczycieli. Czynności podejmowane przez nauczycieli nie przynoszą spodziewanych efektów w postaci pozytywnych opinii ze strony uczniów.

MONIKA KOWALCZYK-GNYP

ROZUMIENIE KOMUNIKACJI DYDAKTYCZNEJ W EDUKACJI INSTYTUCJONALNEJ

WSTĘP

Otwieranie się dyscypliny pedagogicznej na zmiany ogólnokulturowe i na zmiany, jakie dokonały się w humanistyce, przyniosło szereg doniosłych konsekwencji. Jedną z nich jest wypracowanie „kulturowego” podejścia do komunikacji.

Sz szczególnie inspirujące były i są dla mnie te nurty rozważań nad językiem, które go „kulturalizują”. Niemniej ważne okazało się wykorzystanie optyki kulturoznawczego podejścia do edukacji proponowane przez Andrzeja Plutę (por. Pluta 1989, 1993, 1996, 1997a, 1998, 1999, 1999a, 2000a).

Jak twierdzi polski antropolog Wojciech Burszta (Burszta 1998; por. także: 1984, 1985, 1986), pisanie o problemie kultury oznacza jednocześnie podjęcie podstawowych zagadnień teoretycznych humanistyki. Dlatego też zaakceptowałam pewien zestaw twierdzeń, jakie w odniesieniu do kultury wypracowała humanistyka.

Zgodnie z tymi twierdzeniami komunikacja (zob. Kmita 1982, 1994, 1995) dydaktyczna potraktowana została przeze mnie jako istotny fragment symbolicznej kultury dydaktycznej funkcjonalnie związanej z edukacją (por. Pluta 2001, 1999, 1997; Biłos 1994). Oznacza to, według mnie, że nauczyciele i uczniowie zastają ją jako pewną rzeczywistość myślową, a stosując się do jej imperatywów, stają się jej uczestnikami.

Uczestniczyć w kulturze (zob. Kmita 1982; Zamiara 1985; Grad, Kaczmarek 1996) dydaktycznej znaczy między innymi rozumieć ją, a więc interpretować potocznie, a także indywidualnie wykorzystywać funkcjonujące społecznie przekonania, które stanowią przesłanki interpretacji humanistycznej już jako rodzaju wyjaśniania stosowanego przez badacza. Partycypacja w dydaktycznej dziedzinie kultury jest jej rozumieniem charakteryzującym się stosowaniem norm i reguł dydaktycznych na sposób indywidualny, „dopasowany” do nauczycielskiej i uczniowskiej indywidualności.

Rozumienie to interpretacja przejawiająca się w sposobie wykonywania czynności edukacyjnych (tak jak np. wykonanie utworu muzycznego potocznie

nazywa się jego interpretacją właśnie) możliwym dzięki respektowaniu określonego dydaktyczno-pedagogicznego ładu aksjonormatywnego.

Natomiast interpretacja humanistyczna (zob. Kmita 1971, 1973, 1982a; Buchowski 1990) owego rozumienia jako zwykłej interpretacji kulturowo-dydaktycznej, którą zastosowałam w swoich badaniach, jest już rodzajem wyjaśniania polegającym na formułowaniu hipotezy objaśniającej działania edukacyjne (analogicznie czymś innym i odrębnym jest interpretacja wykonania utworu muzycznego przez profesjonalnego muzykologa czy choćby krytyka muzycznego).

ZAŁOŻENIA METODOLOGICZNE BADAŃ

Zgodnie z założeniem o ujmowaniu działań komunikacyjno-dydaktycznych jako kulturowych, a więc racjonalnych, oraz założeniem o ich regularności, celem moich badań była interpretacja rozumienia komunikacji przez jej uczestników.

Chcąc uchwycić rozumienie komunikacji językowo-dydaktycznej między nauczycielem i uczniem na szczeblach edukacji instytucjonalnej, należało zrekonstruować respektowane sądy normatywno-dyrektywne kultury dydaktyczno-pedagogicznej przejawiające się w czynnościach dydaktycznych i wyrażanych w języku. Dlatego też komunikacja dydaktyczna między nauczycielem i uczniem została ujęta przeze mnie w aspekcie: 1) rozumienia — i uzupełniająco — 2) jej postrzegania.

Przystępując do badania komunikacji dydaktycznej, nie podeszłam do jej oglądu w sposób bezzałożeniowy ani nie zakładałam, iż da się ją postrzegać bezzałożeniowo jako „nagie fakty” dydaktyczne (zob. Kmita 1973, 1982b, 1995; Such, Szcześniak 1999).

Przyjęłam natomiast stanowisko antynaturalizmu ontologicznego oraz pewną wersję naturalizmu metodologicznego (por. Kmita 1973, 1982b).

Gdyby odwołać się do tradycji badań pedagogicznych związanych z eksperymentem, w moich badaniach zastosowałam eksperyment myślowy polegający na tym, iż w projektowanym eksplanansie stawiam hipotezę wyprzedzającą fakty dydaktyczne, przewidującą przebieg i charakter komunikacji językowo-dydaktycznej, a implikującą jednocześnie metodę idealizacji¹ oraz metodę modelowania (zob. Kmita 1973; Such, Szcześniak 1999).

¹ Przez idealizację rozumiemy na ogół konstrukcję myślową przypisującą badanemu obiektowi wartości ekstremalne (graniczne) pewnych cech czy wielkości przysługujących obiektom rzeczywistym jedynie w pewnym stopniu. W rezultacie otrzymujemy pewien uproszczony model badanego obiektu zwany często (jego) typem idealnym.

Metody te nie mieszczą się w ramach postępowania indukcyjnego. Stosując metodę idealizacji, wprowadziłam pojęcia dotyczące komunikacji ujętej jako obiekt modelowy zwany typem idealnym.

Z powyższego wynika, że opowiedziałam się za interpretacją humanistyczną — uważając ją za odmianę wyjaśniania stosowaną wyłącznie, i to w bardzo szerokim zakresie, w humanistyce (Kmita 1973, s. 198). Rozwijany tu pogląd na interpretację humanistyczną jest naturalistyczny oraz antypozytywistyczny.

Konkretyzacja powyższych założeń metodologicznych w odniesieniu do zakresu tematycznego przyjęła następującą postać:

I. Po pierwsze: oparłam się na przyjęciu tezy strukturalizmu metodologicznego. Teza ta głosi pierwotność poznawczą eksplanansu (zmiennej niezależnej — tego, co wyjaśnia) w stosunku do eksplanandum (zmiennej zależnej — tego, co wyjaśniane). Stanowi ona przypadek tezy antypozytywistycznej o pierwotności hipotezy teoretycznej będącej jednym z elementów eksplanansu (por. Tamże). Generalnie składniki eksplanansu są to przesłanki interpretacyjne pierwotne poznawczo w stosunku do tego, co konkretnie wyjaśniane, np. aby w danej czynności rozpoznać lekcję, należy ująć ją jako pewną całość, a więc strukturę istniejącą dzięki temu, że wszystkie jej składniki podporządkowane są nadrzędnemu sensowi. Ów sens wraz z odpowiednimi przesłankami interpretacyjnymi należy założyć uprzednio, bo dopiero to umożliwia rozpoznawanie określonych czynności dydaktycznych jako czynności tworzących lekcje. Przypomnę, że w sposób spontaniczny każdy nauczyciel bezpośrednio zakłada sens swej lekcji i praktycznie stosuje reguły dydaktycznej interpretacji kulturowej.

II. Po drugie: na moją zmienną niezależną składały się trzy elementy. Składniki te tworzą warunki początkowe i tzw. większą przesłankę eksplanansu:

1. Stwierdzenie hipotezy o pierwotności sensów czynności dydaktycznych lub ich wytworów, np. lekcji, w stosunku do ich konkretnego przebiegu, faktycznego wykonania. Stwierdzenie to zakłada, iż sensem interpretowanych czynności dydaktycznych jest komunikowanie określonych stanów rzeczy. Mówiąc prościej, sens komunikacyjny działań nauczyciela jest podwójny:

— po pierwsze: jest nim uzyskanie pewnych cech językowo-dydaktycznych tekstu lekcyjnego,

— po drugie: ukształtowanie dydaktyczne tego, co nauczyciel wdraża, a uczeń przyswaja (można tu mówić o dydaktycznej rzeczywistości wdrażanej, a przez ucznia przyswajanej).

2. Opis kompetencji symboliczno-dydaktycznej (znakowej, interpretacyjnej), na którą składają się:

- reguły interpretacji dydaktycznej nauczyciela,
- opis wiedzy dydaktyczno-przedmiotowej współdziałającej z kompetencją znakową, interpretacyjną; wiedza ta wyodrębnia zbiór czynności możliwych do podjęcia, zbiór przewidywanych efektów, a także łączy czynność z jej sensem przez wskazanie, że czynność o takim sensie dydaktycznym powinna być wykonana tak a tak,
- wiedza dotycząca odbiorców nauczyciela, czyli wiedza dydaktyczna i kompetencje interpretacyjne uczniów.

Ten opis tworzy rodzaj charakterystyki modelowej, idealizacyjnej i jest zarazem moją hipotezą interpretacyjną.

3. Założenie o racjonalności (Tamże) uwzględniające czynnik podmiotowy. Założenie to pełni tzw. rolę większej przesłanki eksplanansu, ma charakter prawa idealizacyjnego (Tamże) o charakterze ramowym.

Tak przyjęte składniki eksplanansu umożliwiły przeprowadzenie analizy racjonalności komunikacyjnej nauczycieli i uczniów w zakresie zgodności ich działań dydaktycznych i regulujących je przekonań ze społeczno-subiektywnymi, zrekonstruowanymi, ujętymi idealizacyjnie, pierwotnymi poznawczo wzorami (modelami) owych działań.

Pozwoliły one tym samym uwzględniać indywidualny charakter nauczycielskich i uczniowskich czynności stanowiących konkretyzację odtwarzanych w eksplanansie kompetencji i wiedzy dydaktycznej.

Stwierdzenia idealizującego z eksplanansu nie można traktować jako hipotezy w zwykłym tego słowa znaczeniu. Stosując procedurę interpretacji humanistycznej rzeczywiście wykonywanych przez nauczycieli czynności, mówi się o zabiegu konkretyzacji założeń przyjmowanych w eksplanansie. Stąd stosowana przeze mnie procedura może być nazwana skonkretyzowaną interpretacją humanistyczną.

Główny problem, którego rozwiązaniu posłużyły przeprowadzone przeze mnie badania, przybrał postać następującego pytania: jaka jest relacja między rozumieniem a postrzeganiem komunikacji dydaktycznej w procesie lekcyjnym — przez nauczyciela i uczniów na różnych etapach edukacji instytucjonalnej?

Problemy szczegółowe zostały zawarte w kolejnych pytaniach:

1) Na czym polega ciągłość (inwariantność) i zmiana (kontekstowość) w obecności i usytuowaniu komunikacji dydaktycznej (języka dydaktycznego i interpretacji dydaktycznej) na poszczególnych szczeblach edukacji instytucjonalnej?

2) Jakie cechy strukturalne komunikacji dydaktycznej są dla niej charakterystyczne bez względu na szczebel edukacji instytucjonalnej, a jakie cechy specyficzne pojawiają się w poszczególnych podstrukturach edukacji instytucjonalnej (szkoła podstawowa, gimnazjum, liceum)?

3) W jaki sposób komunikacja dydaktyczna (nadawcza i odbiorcza) wpływa na komplementarny układ ról — nauczania i uczenia się — wśród uczestników procesu edukacyjnego?

4) Na czym polega indywidualne uczestnictwo nauczyciela i ucznia w komunikacji dydaktycznej?

5) Na czym polega rozumienie języka dydaktycznego przez jego użytkowników, a na czym jego postrzeganie?

6) Na czym polega komunikacja dydaktyczna pojęta jako nauczycielska czynność interpretacyjna?

7) W jaki sposób cechy tej interpretacji dydaktycznej łączą się z planowanymi treściami edukacyjnymi, założonymi celami i osiąganymi efektami?

STYL BADAWCZY, METODY, TECHNIKI I NARZĘDZIA BADAŃ

Wybór stylu badawczego wiąże się ściśle z problematyką badawczą. Posłużyłam się więc pewnymi założeniami idealizacyjnymi, które zostały wykorzystane w konstrukcji modelu komunikacji językowo-dydaktycznej, w opisie zamierzonych (podjętych) czynności komunikacyjnych nauczyciela i ucznia, a następnie niejako skonfrontowane z rzeczywistym przebiegiem językowej komunikacji dydaktycznej; „skonfrontowane” dzięki zastosowaniu wyjaśniania w postaci interpretacji humanistycznej.

To, co jest nam empirycznie dane, to nie (zamierzone) czynności podjęte, lecz czynności wykonane, tak jak np. fizykowi dana jest faktyczna droga spadającego przez jakiś czas obiektu rzeczywistego, nie zaś droga, jaką przebyłby ów obiekt w tym czasie, gdyby spadał swobodnie. Ale kształt (zamierzonej) czynności podjętej współwyznacza kształt czynności wykonanej, tak jak np. długość drogi idealnego spadania w danym czasie współwyznacza długość drogi rzeczywistego spadania w tym czasie.

W pewnych przypadkach obydwie momenty: idealny i rzeczywisty — są sobie na tyle bliskie, że dla celów praktycznych możemy nie odróżniać ich od siebie; w innych jednak — oddziaływanie warunków zakłócających jest na tyle silne, że to, co rzeczywiste, zasadniczo różni się od tego, co idealne.

Za różnice między czynnościami wykonywanymi a idealnymi czynnościami podjętymi odpowiadają: a) wewnętrzna niedoskonałość, tj. „niekonsekwencja”, a także niekompletność wiedzy podmiotu czynności; b) nieadekwatność tej wiedzy. Przykładowo kiedy ktoś wygłasza jakiś tekst w języku obcym, to idealna czynność podjęta charakteryzuje się wszystkimi cechami, które posiadałaby czynność faktycznie wykonana, gdyby jej podmiot posiadał dostatecznie obszerną i konsekwentną, a zarazem w pełni adekwat-

na wiedzę o języku. W rzeczywistości jednak warunki te nie są całkowicie spełniane i wobec tego czynność faktycznie wykonana — skonkretyzowany odpowiednik czynności podjętej — różni się od tej ostatniej pod określonymi względami (Tamże, s. 207).

Niezależnie jednak od istniejących różnic pewna cecha zawsze jest wspólna dla idealizacyjnie ujętej czynności podjętej i dla jej skonkretyzowanego odpowiednika: przysługuje im ten sam sens². Stąd do czynności posiadających sens, tj. do czynności sensownych, możemy zaliczyć również odpowiednie czynności wykonane (Tamże, s. 207–208).

METODY, TECHNIKI I NARZĘDZIA BADAWCZE

Obok metody interpretacji humanistycznej do badania świadomości dydaktycznej nauczycieli i uczniów zastosowałam sondaż diagnostyczny, który został ukierunkowany na poznanie sposobów postrzegania wybranych dydaktycznych czynności kulturowych, w jakich uwzględniona została elementarna kompetencja komunikacyjno-dydaktyczna.

Techniką, która umożliwiła zastosowanie metody interpretacji humanistycznej, były nagrania wideofoniczne. Technika ta polega na utrwalaniu rzeczywistego przebiegu lekcji szkolnych; utrwalenie to ostatecznie przybrało postać zapisu komputerowego.

Z kolei do charakterystyki postrzegania komunikacji dydaktycznej podczas „wykonanych” fragmentów lekcji szkolnych, a tym samym badania rozumienia kultury dydaktycznej i zjawiska uczestniczenia w niej, zostały wykorzystane pogłębione badania ankietowe.

CHARAKTERYSTYKA BADANEJ GRUPY I ZGROMADZONEGO MATERIAŁU EMPIRYCZNEGO

W toku postępowania badawczego nagrano na kasety VHS dwieście lekcji (nagrania miały miejsce w szkołach z terenu Częstochowy oraz miast i wsi województwa śląskiego) z poszczególnych szczebli kształcenia ogólnego, w tym pięćdziesiąt jednostek dydaktycznych w klasach I–III szkoły podstawowej oraz po pięćdziesiąt lekcji szkolnych (45-minutowych) z pozostałych poziomów kształcenia: w klasach IV–VI szkoły podstawowej, w klasach I–III gimnazjum i I–III liceum (technikum). Po dokonaniu interpretacji humanistycznej zgromadzonego materiału ze względu na dużą jego objętość

² Wartość maksymalnie preferowana, a więc wartość, której wybór wyznacza z kolei podjęcie danej czynności racjonalnej, nazywa się sensem czynności racjonalnej (Kmita 1973).

do prezentacji wybrano w sposób losowy po trzynaście jednostek lekcyjnych z każdego poziomu kształcenia (w sumie pięćdziesiąt dwie jednostki lekcyjne; zob. tabela 1).

Nauczyciele, których lekcje zostały poddane interpretacji humanistycznej, stanowili grupę 52-osobową. Wśród wspomnianej wyżej grupy badanych nauczycieli było 49 kobiet i 3 mężczyzn. Największą grupę pod względem stażu pracy stanowili nauczyciele pracujący w zawodzie od 11 do 15 lat — 26 osób, co stanowi 50,0% badanej grupy.

Tabela 1. Liczba stenogramów i rodzaj zajęć przedmiotowych w poszczególnych klasach na trzech poziomach kształcenia ogólnego

Rodzaj zajęć przedmiotowych	Typ szkoły												Suma
	Szkoła podstawowa klasy:			Szkoła podstawowa klasy:			Gimnazjum klasy:			Licea i technika kasy:			
	I	II	III	IV	V	VI	I	II	III	I	II	III	
Zajęcia zintegrowane	3	5	5	—	—	—	—	—	—	—	—	—	13
język polski				1	1	1	1	1	2	2		—	9
historia				2	—	1	1	2	—	1	1	—	8
język angielski				—	—	—	—	—	—	—	—	1	1
religia				—	—	—	—	—	—	—	—	1	1
matematyka				—	—	1	—	1	—	—	1	—	3
fizyka				—	—	—	1	1	—	1	1	—	5
przyroda				—	2	—	—	—	—	—	—	—	2
biologia				—	2	1	1	—	—	—	—	2	6
technika				1	—	—	—	—	—	—	—	—	1
geografia				—	—	—	—	1	—	—	2	—	3
chemia				—	—	—	—	—	1	—	—	—	1
Suma jednostek lekcyjnych				4	5	4	4	6	3	4	5	4	52

Źródło: badania własne

Badaniami sondażowymi objęto grupę 96 nauczycieli, w tym: 36 nauczycieli szkół podstawowych, 30 nauczycieli gimnazjów oraz 30 nauczycieli

liceów i techników. W badaniach sondażowych uczniów wzięły udział 282 osoby z 12 klas, w tym: 70 uczniów klas I–III szkoły podstawowej, 69 uczniów klas IV–VI szkoły podstawowej, 70 uczniów klas I–III gimnazjum oraz 73 uczniów klas I–III liceum i technikum.

ANALIZA WYNIKÓW BADAŃ

1. Wykonane lekcje szkolne jako przykłady rozumienia dydaktycznego

Przystępując do przedstawienia rekonstrukcji wykonanych zajęć lekcyjnych jako przykładów rozumienia dydaktycznego, trzeba koniecznie zaznaczyć, iż mamy tu do czynienia po pierwsze z interpretacją (rekonstrukcją) lekcji dokonaną przez konkretnego nauczyciela i po drugie z interpretacją dokonaną przez badacza.

Podstawą do badania komunikowania językowo-dydaktycznego (komunikowania znakowego i (lub) oznakowego (manifestowanie, okazywanie) określonych stanów rzeczy w oparciu o reguły interpretacji kulturowej) jest elementarna sekwencja językowo-dydaktyczna i jej składniki konstytutywne.

Sensy poszczególnych składników powiązane są bezpośrednio relacją podporządkowania aksjologicznego z dominującym sensem owej sekwencji. Zakładana idealizacyjnie elementarna sekwencja językowo-dydaktyczna powinna być zrealizowana po prostu w „czterech krokach językowo-dydaktycznych” (inaczej: „posunięciach dydaktycznych”), tj. w czterech parach czynności językowych nauczyciela i ucznia: wskazywania-identyfikowania, wzywania-podejmowania, sprawdzania-„okazywania” oraz konstatowania-uwiarygodnienia (por. Pluta 1989, 1993, 1998, 2001).

Sekwencja językowo-dydaktyczna o określonym stopniu złożoności jest złożoną i dającą się powtarzać (ponawiać) w określony sposób czynnością subiektywno-racjonalną podjętą przez nauczyciela (i odpowiednio przez ucznia) ze względu na jej sens językowo-dydaktyczny.

Sensem czynności dydaktycznej jest uregulowane przez postępowanie dydaktyczne nauczyciela wdrażanie uczniów do uczestnictwa w pewnej dziedzinie kultury za sprawą językowego komunikowania się.

Rozpatrzmy więc zespół sądów regulujących wdrażanie uczniów do przyswojenia wiedzy, tj. reguł kwalifikacyjnych systemu kulturowego zwanego „przekazywaniem” oraz reguł kwalifikacyjnych systemu zwanego „przyswajaniem” przekonań, w zrealizowanych zajęciach edukacyjnych w klasie V szkoły podstawowej (lekcja przyrody) — na wybranych przykładach konkretnie wykonanych czynności językowo-dydaktycznych o postaci sekwencji elementarnych (por. tabele 2, 3).

Tabela 2. Czynności językowo-dydaktyczne XLII sekwencji elementarnej — reguły przekazywania i przyswajania (lekcja przyrody w klasie V szkoły podstawowej)

Czynności językowo-dydaktyczne	Reguły przekazywania i przyswajania
XLII sekwencja elementarna N: /315/ Proszę, zapiszemy sobie	Reguła przekazywania — polecenie czynności do wykonania
/316/ Ślimak winniczek porusza się ruchem pełzającym	Reguła przekazywania — uwypuklenie-zagajenie
U: /317/ <i>(uczniowie zapisują)</i>	Reguła przyswajania — podjęcie czynności
N: /318/ A w jaki sposób reaguje na bodźce?	Reguła przekazywania — sprawdzenie przez pytanie
U: /319/ Chowa głowę, chowa się do muszli	Reguła przyswajania — sprawdzenie przez odpowiadanie
N: /320/ to jest ślimaka winniczka reakcją obronną	Reguła przekazywania — konstatowanie dydaktyczne-upewnianie ucznia

Źródło: badania własne

Na XLII elementarną sekwencję językowo-dydaktyczną złożyły się jej składniki — czynności dydaktyczne nauczyciela i ucznia podporządkowane instrumentalnie ich sensom i współtworzące strukturę humanistyczną owej elementarnej sekwencji dydaktycznej: a) polecenie czynności do wykonania przez uczniów: „krok dydaktyczny” 315 — podjęcie czynności przez uczniów: „krok dydaktyczny” 317; b) uwypuklanie (wskazywanie) przez nauczyciela stanów rzeczy: „krok dydaktyczny” 316 — identyfikowanie przez uczniów (czynność entymematyczna); c) sprawdzanie (pytanie nauczyciela) przez „krok dydaktyczny” 318 — sprawdzanie przez odpowiadanie przez ucznia: „krok dydaktyczny” 319; d) konstatacja dydaktyczna nauczyciela: „posunięcie dydaktyczne” 320 — upewnianie się ucznia (czynność entymematyczna). Poddając interpretacji zrealizowane przez nauczycieli lekcje, zauważyć można, że (podobnie jak w przytoczonej powyżej XLII sekwencji elementarnej) niektóre wyjściowe składniki elementarnej sekwencji językowo-dydaktycznej stanowią jej elementy konstytutywne. Ich sensy powiązane są bezpośrednio relacją podporządkowania aksjologicznego z dominującym (nadrzędnym) sensem owej sekwencji. Tak więc elementarna sekwencja językowo-dydaktyczna jest pewnym systemem relacyjnym. Oczywiście należy dostrzegać zależność między elementarną sekwencją językowo-dydaktyczną podjętą a elementarną sekwencją zrealizowaną. Gdy wiedza nauczyciela i ucznia jest zgodna z faktycznym stanem rzeczy, czyli proces

dydaktyczny jest dokładnie znany, różnica między idealną sekwencją podjętą a zrealizowaną jest niewielka. W innej już — LIV sekwencji elementarnej — zauważyć można jej znaczne rozbudowanie, tj. różnicę między idealizującą przyjętym modelem sekwencji a jej realizacją (zob. tabela 3).

Tabela 3. Czynności językowo-dydaktyczne LIV sekwencji elementarnej — reguły przekazywania i przyswajania (lekcja przyrody w klasie V szkoły podstawowej)

Czynności językowo-dydaktyczne	Reguły przekazywania i przyswajania
LIV sekwencja elementarna	
N: /413/ Układ nerwowy zbudowany jest z trzech par zwojów. /414/ Są to zwoje głowiowe, nożne i trzewiowe. /415/ Tu mamy akurat nożne, głowiowe, a trzewiowe są mniej więcej tutaj. /416/ To jest układ nerwowy, ale w przekroju. /417/ a tutaj w całym organizmie to jest umiejscowione. /418/ Tu jest nożny, głowiowy, trzewiowy jest tutaj.	Reguły przekazywania — uwypuklenie-zagajenie
U: /419/ Trzewiowy?	Reguła przyswajania — sprawdzenie przez pytanie
N: /420/ Tak, /421/ trze-wio-wy.	Reguła przekazywania — sprawdzenie przez odpowiedź
N: /422/ Układ wydalniczy	Reguła przekazywania — uwypuklenie
N: /423/ Kto mi powie?	Reguła przekazywania — polecenie czynności do wykonania
N: /424/ Czym wydała ślimak?	Reguła przekazywania — sprawdzenie przez pytanie
N: /425/ Na pewno otworem odbytowym, ale nerkami. /426/ Układ wydalniczy stanowią nerki, które uchodzą do jamy ciała przez otwór wydalniczy. /427/ Tu mamy zaznaczone. /428/ To jest nerka, która uchodzi do jamy ciała, i tu mamy otwór wydalniczy	Reguły przekazywania — uwypuklenie-zagajenie
N: /429/ Proszę, zapiszemy	Reguła przekazywania — polecenie czynności do wykonania
N: /430/ Układ wydalniczy stanowią nerki	Reguła przekazywania — uwypuklenie
U: /431/ (uczniowie zapisują)	Reguła przyswajania — podjęcie czynności

N: /432/ A czy ktoś	Reguła przyswajania — sprawdzenie przez pytanie
N: /433/ jest mi w stanie powiedzieć	Reguła przekazywania — wezwanie do wykonania czynności
N: /434/ jak rozmnaża się ślimak?	Reguła przyswajania — sprawdzenie przez pytanie
U: /435/ Zlepiają się	Reguła przyswajania — sprawdzenie przez odpowiadanie
N: /436/ Nie	Reguła przekazywania — konstatowanie dydaktyczne-upewnianie ucznia

Źródło: badania własne

Owo rozbudowanie językowo-dydaktycznej sekwencji elementarnej w powyższym przykładzie polega na zwiększeniu liczby „kroków dydaktycznych” do momentu osiągnięcia zamierzonego przez nauczyciela efektu dydaktycznego. Kluczowe dla LIV sekwencji językowo-dydaktycznej są polecenia i sprawdzenia, a jej efekt dydaktyczny uwidocznił się w kluczowym pytaniu: /434/ Jak rozmnaża się ślimak? oraz odpowiedzi ucznia: /435/ Zlepiają się i konstatacji nauczycielki: /436/ Nie. To właśnie konstatowanie dydaktyczne nauczycielki zamyka sekwencję elementarną; jego wcześniejszy brak świadczy o tym, że zamierzony efekt dydaktyczny nie został jeszcze osiągnięty. Dlatego też o tym, który (jaki) krok zostanie wybrany jako następny, decyduje wynik poprzedniego „kroku dydaktycznego”.

1.1. Stałe cechy strukturalne komunikowania dydaktycznego w edukacji instytucjonalnej

Struktura dydaktyczna takich całości, jakimi są lekcje, tworzy układy wielopoziomowo-zhierarchizowane. Ich ilustracja została przedstawiona jako wynik interpretacji poszczególnych lekcji. Interpretacje te ukazują, iż realizacja celów (sensów) dydaktyczno-wychowawczych odbywa się jednocześnie na czterech równoległych, „ukrytych” poziomach ogólności:

- 1) wyjściowych czynności dydaktycznych (kroków, posunięć budujących struktury węzłowe),
- 2) łączonych w pewne zespoły węzłowych czynności dydaktycznych, objętych wspólnym sensem dydaktycznym (konwencjonalnie ujmowane jako „ogniwa” czy „etapy lekcji”) podporządkowanym sensowi edukacyjnemu (globalnemu),
- 3) zogniskowanych czynności dydaktycznych, podporządkowanych podstawowej i cyklicznie powtarzanej czynności,

- 4) podstawowej czynności dydaktycznej jako zajęcia edukacyjnego (z trzech poziomów kształcenia ogólnego) cyklicznie ponawianego.

Realizacja sensów zajęć odbywa się drogą:

- 1) formalnego składania prostych czynności w bardziej złożone i wielopoziomowe; usystematyzowany charakter czynności dydaktycznych zmierza do urzeczywistniania całych układów wartości dydaktycznych podporządkowanych wartościom merytorycznym — wdrażanym w edukacji, przy czym zwykle niektóre z nich są instrumentalnie nadrzędne poprzez fakt absolutyzowania pedagogicznego,
- 2) konwencjonalnego, czyli znakowego, funkcjonowania; skonwencjonalizowane reguły dydaktyczne składania czynności prostych w złożone czynią zbędnym uświadamianie sobie założeń dyrektyw dydaktycznych, stąd mają one charakter konwencji,
- 3) zwyczajowego, a przy tym osobliwego dla poszczególnych jednostek, wykonywania czynności dydaktycznych; urzeczywistniania wartości dydaktycznych i edukacyjnych podlegającego własnym, charakterystycznym dla jednostek sposobom wykonywania,
- 4) nieprofesjonalnego i profesjonalnego, zinstytucjonalizowanego charakteru czynności dydaktycznych,
- 5) pedagogicznego usankcjonowania; przebiega ono na dwóch równoległych poziomach: a) na poziomie treści kulturowych ujętych w kształt programu, przedmiotu; b) na poziomie dydaktycznej regulacji wdrażania edukacyjnego.

1.2. Osobliwości komunikacji dydaktycznej związane ze specyfiką organizacji edukacji instytucjonalnej

Ramowa struktura każdego symbolicznego aktu edukacyjnego porządkuje świat edukowany, podporządkowując go sekwencyjnej konstrukcji „upedagogizowanej” komunikacji dydaktycznej.

Struktura sądów regulujących odpowiednie czynności ma postać koła edukacyjnego i wyznacza granice indywidualnych wersji uczestnictwa podmiotów edukujących i edukowanych.

To, iż w praktyce reguły dydaktyczne określające tworzenie węzłowych struktur dydaktycznych są wyłącznie respektowane, oznacza, że „faktycznie” mają postać konkretno-indywidualną, niezwykle zróżnicowaną — ze względu na uwikłanie w komunikację dydaktyczną (nieprofesjonalną dziedzinę kultury symbolicznej) są one „czynnie” i „biernie” stosowane przez ogół. W edukacji instytucjonalnej wyłącznie nauczyciele są tą grupą, która zostaje upoważniona do ich nadawczego uprawiania i tworzenia.

Każde działanie dydaktyczne jest działaniem symbolicznym o sensach nakierowanych na realizację bądź to nadrzędnych wartości dydaktycznych, bądź łącznie — nadrzędnych dydaktycznie i ostatecznych pedagogicznie.

W edukacji szkolnej (podstawowej, gimnazjalnej i średniej) mamy do czynienia z hierarchizacją oraz instrumentalizacją komunikacji dydaktycznej. Polega to na kodyfikowaniu względnie zaautonomizowanych podstruktur dydaktycznych, a następnie nakierowaniu ich na sensy związane z kulturą wdrażaną, charakteryzującą się stopniowo coraz niższym współczynnikiem pedagogicznego uporządkowania — wtedy do roli sensów zarazem nadrzędnych i ostatecznych urastają wartości kształcenia. Wydaje się, że w interpretowanych lekcjach mamy do czynienia z upodrzednianiem wartości pedagogicznych względem dydaktycznych.

1.3. Komunikacja dydaktyczna w komplementarnym układzie ról nauczyciela i ucznia

Sytuacje dydaktyczne można rozpatrywać między innymi z punktu widzenia ich uczestników oraz ról, jakie w nich pełnią. Różnice w percepcji owych sytuacji wynikają głównie z pozycji zajmowanych przez uczestników, z ich przekonań (sądów normatywnych i dyrektywalnych) i wykonywanych zadań.

Nauczyciel w klasie szkolnej oddziałuje nie tylko „sobą” jako osobowością, ale jego postępowanie jest uzależnione od znamiennej dla szkoły „przepisu” roli, który każe zachowywać się w określony sposób, inaczej mówiąc, postępować tak, jak oczekuje się tego od nauczyciela. W rzeczywistości daje się zauważyć podobieństwo w pracy różnych nauczycieli zupełnie niezależnie od ich osobowości. W zależności od stopnia samodzielności, czyli od względnie ograniczonego podporządkowania ucznia (uczniów) danemu nauczycielowi, dają się wyróżnić trzy podstawowe systemy (podsystemy) czynności dydaktycznych: 1) akroamatyczny, 2) partycypacyjny oraz 3) autokreacyjny.

W przeanalizowanych lekcjach szkolnych dominujący jest system akroamatyczny, natomiast jako dominujący nie wystąpił (na żadnym z etapów kształcenia ogólnego) autokreacyjny.

Konstruując zadania i pytania dydaktyczne, to nauczyciel, a nie uczeń, dokonuje zmian w wyeksponowanej rzeczywistości. To nauczyciel nieustannie sprawdza, jak przebiega proces nabywania przekonań wdrażanych, czy nie jest on zakłócony, jak szybko uczniowie nabywają kompetencji merytorycznych i czy są one trwałe. Ten rodzaj „treningu kulturowego” „unaturalnia się”, konwencjonalizuje, stając się dla edukowanych i edukujących oczywistością.

2. Wiedza o kulturze dydaktycznej badanych nauczycieli i uczniów

W kolejnym etapie postępowania badawczego poproszono nauczycieli o zrekonstruowanie trzech fragmentów zajęć lekcyjnych. Rekonstrukcja, tj. interpretacja percypowanych (postrzeganych) czynności językowo-dydaktycznych, miała na celu określenie wiedzy dydaktycznej — kompetencji badanych nauczycieli — przez ustosunkowanie się do wykonanego (przez innego nauczyciela-realizatora), konkretnego zajęcia lekcyjnego.

Jednocześnie trzeba nadmienić, iż mamy tu do czynienia z tzw. technologiczną (wykonawczą) kompetencją dydaktyczną nauczycieli-bezpośrednich realizatorów lekcji (ich fragmentów) i z tzw. odbiorczo-komunikatową kompetencją dydaktyczną, która stanowi przedmiot refleksji badacza.

W przypadku drugim (tj. odbiorczo-komunikatywnej kompetencji dydaktycznej) dydaktyczna kompetencja technologiczna nauczyciela-realizatora rozpatrywana jest na gruncie posiadanych kompetencji dydaktycznych badanych nauczycieli. W ten sposób badani nauczyciele ujawniają swą własną wiedzę dydaktyczną — swój własny obraz nauczania.

W przypadku nauczycieli moja uwaga została zwrócona przede wszystkim na kompetencję wdrażania uczniów do przyswojenia przekonań, tj. reguły uwypuklania sądów, sprawdzania przez pytania, polecenia czynności do wykonania (wzywania) oraz konstatowania dydaktycznego. Analogicznie jak w przypadku nauczycieli uwypuklić można znajomość uczniowskich sądów o nauczaniu. Tu jednak interesowała mnie kompetencja przyswajania, tj. reguły sprawdzania przez pytania i odpowiedzi lub przez podejmowanie określonych czynności przez uczniów.

Badanym nauczycielom przedstawiono kilka fragmentów zajęć edukacyjnych (w klasie I szkoły podstawowej, w klasie IV szkoły podstawowej i w klasie I gimnazjum), a uczniom dwa fragmenty (te same co nauczycielom; z pominięciem zajęcia w gimnazjum). Fragmenty te to wyizolowane z całości lekcji relacyjne struktury humanistyczne o postaci elementarnych sekwencji językowo-dydaktycznych.

Po zapoznaniu się z nimi nauczyciele odpowiadali na dwa pytania w odniesieniu do każdego fragmentu lekcji, tj. 1) co ważnego dydaktycznie działo się w przedstawionym fragmencie zajęć i co osiągnął nauczyciel? oraz 2) która z wypowiedzi nauczyciela spowodowała podjęcie działania przez ucznia? Przyjrzyjmy się zatem owej rekonstrukcji, rozpoczynając od nauczycieli i ograniczając się do jednego przykładu,

tj. fragmentu zajęcia edukacyjnego w klasie I szkoły podstawowej (por. tabela 4, 5).

Badani nauczyciele, udzielając odpowiedzi na pytanie pierwsze — dotyczące tego, co ważnego, ich zdaniem, działo się w przedstawionym fragmencie lekcji w klasie I szkoły podstawowej — stwierdzili, że: „nauczyciel zachęcił ucznia do wypowiedzi” (16,6%), „aktywizował uczniów” (12,5%); dla 10,4% „nic” ważnego dydaktycznie się nie działo, a dla grupy 9,3% „nauczyciel przekazał treść wiersza”.

Tabela 4. Postrzeganie fragmentu lekcji w klasie I szkoły podstawowej przez badanych nauczycieli (pytanie I)

Fragment zajęć dydaktycznych w I klasie szkoły podstawowej	Co ważnego dydaktycznie działo się w przedstawionym fragmencie zajęć i co osiągnął nauczyciel?	Liczba N=96	%
N: Powiedźcie mi, dzieci, teraz, czego ja was nauczyłam? Powiedźcie. Rączka do góry. U: <i>(dzieci podnoszą ręce)</i> N: Proszę, Daniel. O czym mówiłam wam w wierszyku? No, śmiało. Proszę. U: O zabawkach. N: O zabawkach	➤ zachęcił ucznia do wypowiedzi,	16	16,6
	➤ aktywizował uczniów,	12	12,5
	➤ nic,	10	10,4
	➤ przekazał treść wiersza,	9	9,3
	➤ uzyskał odpowiedź na pytanie,	9	9,3
	➤ utrwalił wiadomości,	7	7,2
	➤ rozpoznał zrozumienie tematu,	6	6,2
	➤ źle sformułował pierwsze pytanie,	5	5,2
	➤ zmotywował do odpowiedzi,	5	5,2
	➤ sprawdził zdobytą wiedzę,	4	4,1
	➤ sprecyzował pytanie,	4	4,1
	➤ skupił uwagę na sobie,	3	3,1
	➤ pobudził do myślenia,	3	3,1
	➤ uczniowie wysłuchali wiersza	3	3,1

Źródło: badania własne

Jak łatwo zauważyć, sensy przypisane przez badanych nauczycieli fragmentowi zajęcia zrealizowanego przez innego nauczyciela są bardzo różne. Dzieje się tak dlatego, że badani na gruncie swej wiedzy o procesie dydaktycznym przypisują sens czynnościom wykonanym przez nauczyciela-realizatora tej lekcji, a zatem rozpoznają czynności, przypisując im, ich zdaniem, efekt preferowany. Przyjrzyjmy się zatem odpowiedziom udzielanym przez badanych na pytanie drugie, odnoszące się do tego samego fragmentu lekcji (por. tabela 5).

Tabela 5. Postrzeganie fragmentu lekcji w klasie I szkoły podstawowej przez badanych nauczycieli (pytanie 2)

Fragment zajęć dydaktycznych w I klasie szkoły podstawowej	Która z wypowiedzi nauczyciela spowodowała podjęcie działania przez ucznia?	Liczba N=96	%
Czynności językowo-dydaktyczne (reguły wdrażania i przyswajania)			
N: (1) Powiedzcie mi, dzieci, teraz (2), czego ja was nauczyłam?	➤ (1) polecenie czynności do wykonania (zadawanie),	4	4,1
(3) Powiedzcie.	➤ (2) sprawdzanie,	6	6,2
(4) Rączka do góry.	➤ (3) polecenie czynności do wykonania (zadawanie),	6	6,2
U: (5) <i>(dzieci podnoszą ręce)</i>	➤ (4) polecenie czynności do wykonania,	12	12,5
N: (6) Proszę, Daniel.	➤ (5) sprawdzanie-odpowiadanie,	3	3,1
(7) O czym mówiłam wam w wierszyku?	➤ (6) zadawanie-wezwanie,	6	6,2
(8) No, śmiało. (9) Proszę.	➤ (7) sprawdzanie,	23	23,9
U: (10) O zabawkach	➤ (8) zadawanie-wezwanie,	19	19,7
	➤ (9) zadawanie-wezwanie,	14	14,5
	➤ (10) sprawdzanie-odpowiadanie,	3	3,1
	➤ (11) konstatowanie-upewnianie ucznia	0	0
N: (11) O zabawkach			

Źródło: badania własne

Pytanie drugie — dotyczące tego, która z wypowiedzi nauczyciela spowodowała podjęcie działania przez ucznia — miało na celu sprawdzenie wiedzy nauczycieli o regułach wdrażania uczniów do uczestnictwa w kulturze, a także o relacyjności między regułami wdrażania i przyswajania. Zdaniem badanych nauczycieli czynnościami powodującymi podjęcie działania przez ucznia były: czynność sprawdzenia przez pytanie: „O czym mówiłam wam w wierszyku?” (23,9%), zadanie-wezwanie: „No śmiało” (19,7%), zadanie-wezwanie: „Proszę” (14,5%) oraz polecenie czynności do wykonania: „Rączka do góry” (12,5%). Poszczególne wykonane przez nauczyciela-realizatora tej lekcji czynności potraktowane zostały przez badanych nauczycieli wybiórczo. Oznacza to, iż nauczyciele nie dostrzegają relacyjności pomiędzy poszczególnymi czynnościami wdrażania i, odpowiednio, przyswajania.

Skupiając się na rekonstrukcji dokonanej przez badanych nauczycieli, można zauważyć, co następuje:

- 1) postrzeganie „obrazu nauczania” prezentowanego we fragmentach lekcji jest selektywnym rozumieniem czynności nauczycieli jako uczest-

ników kultury dydaktycznej; inaczej rzecz ujmując, powiem, że identyfikują oni ten „obraz” z samym nauczaniem,

- 2) rekonstrukcje fragmentów lekcji — poszczególnych percypowanych czynności językowo-dydaktycznych — są ujmowane jako pewien szereg indywidualnych „kroków”, „posunięć” dydaktycznych nauczycieli-realizatorów lekcji, a nie jako złożona czynność subiektywno-racjonalna, czyli pewien system relacyjny, struktura humanistyczna, w skład której wchodzi inne, subiektywno-racjonalne czynności składowe,
- 3) obejmowany w opisywany sposób „obraz nauczania” prezentowany w analizowanych fragmentach zajęć z różnych poziomów edukacyjnych sprawia, że badani nauczyciele nie określają jednoznacznie celu (sensu, zamierzonego efektu, wartości dydaktycznej) poszczególnych fragmentów prezentowanych im lekcji, jaki realizowali nauczyciele-realizatorzy tych lekcji,
- 4) zaprezentowane rekonstrukcje dokonane przez badanych nauczycieli zawierają psychologizującą (a nie psychologiczną) charakterystykę procesu nauczania, a więc taką, która utożsamia kulturę z uczestnictwem w niej poszczególnych jednostek ludzkich.

Nauczyciele, którzy brali udział w sondażu, w gruncie rzeczy dostrzegali tylko te czynności, za którymi kryje się indywidualne wykorzystywanie norm i reguł kultury dydaktycznej, z jakimi „zmagają się” oni sami jako nauczyciele i z jakimi oni sami dają sobie radę w tym sensie, że „dopasowują” je do własnej indywidualności dydaktycznej. Natomiast nie dostrzegają oni tego, że taka interpretacja (rozumienie) kulturowa, jaką jest lekcja, oraz ich postrzeganie, możliwe są dzięki indywidualnemu wykorzystaniu przekonań kulturowo-dydaktycznych funkcjonujących społecznie, a więc wyprzedzających ich indywidualne wykorzystanie.

Indywidualny proces rozumienia i postrzegania, a szerzej — partycypacji w kulturze dydaktycznej — możliwy jest dzięki respektowaniu kulturowego ładu dydaktyczno-aksjologicznego.

Ów ład tworzy kultura dydaktyczna; ona jako zjawisko społeczne jest logicznie wcześniejsza. To zaś, że nauczyciel jest zdolny rozumieć czy postrzegać rzeczoną kulturę, a więc odpowiednio w niej uczestniczyć, łączy się z założeniem o racjonalności.

Podobnie jak w przypadku nauczycieli, również uczniów poproszono o rekonstrukcję, tj. interpretację percypowanych czynności językowo-dydaktycznych zawartych we fragmentach lekcji (tych samych, które rekonstruowali nauczyciele). Zadanie to miało na celu ujawnienie wiedzy o procesie nauczania, ze szczególnym zwróceniem uwagi na reguły przyswajania.

Prezentację materiału badawczego ograniczę, podobnie jak w przypadku badanych nauczycieli, do fragmentu lekcji w klasie I szkoły podstawowej.

Przyjrzyjmy się więc pierwszemu fragmentowi lekcji z poziomu kształcenia zintegrowanego i sensom przypisanym przez badanych uczniów (por. tabela 6, 7, 8, 9).

Tabela 6. Postrzeganie fragmentu lekcji w klasie I szkoły podstawowej przez badanych uczniów klas I–III szkoły podstawowej (pytanie 1)

Fragment zajęć dydaktycznych w I klasie szkoły podstawowej	Co ważnego działo się w przedstawionym fragmencie zajęć i co osiągnął nauczyciel?	Liczba	%
		N=70	100
N: Powiedźcie mi, dzieci, teraz, czego ja was nauczyłam? Powiedźcie. Rączka do góry. U: <i>(dzieci podnoszą ręce)</i> N: Proszę, Daniel. O czym mówiłam wam w wierszyku? No, śmiało. Proszę. U: O zabawkach. N: O zabawkach	➤ uczeń odpowiedział na pytanie,	21	30,0
	➤ zadał pytanie,	16	22,8
	➤ poprosił, żeby dzieci podniosły rękę,	13	18,5
	➤ nauczył wierszyka,	9	12,8
	➤ nauczył o zabawkach,	4	5,7
	➤ podpowiedział dzieciom,	3	4,2
	➤ pomógł dzieciom	2	2,8

Źródło: badania własne

Tabela 7. Postrzeganie fragmentu lekcji w klasie I szkoły podstawowej przez badanych uczniów klas IV–VI szkoły podstawowej (pytanie 1)

Fragment zajęć dydaktycznych w I klasie szkoły podstawowej	Co ważnego działo się w przedstawionym fragmencie zajęć i co osiągnął nauczyciel?	Liczba	%
		N=69	100
N: Powiedźcie mi, dzieci, teraz, czego ja was nauczyłam? Powiedźcie. Rączka do góry. U: <i>(dzieci podnoszą ręce)</i> N: Proszę, Daniel. O czym mówiłam wam w wierszyku? No, śmiało. Proszę. U: O zabawkach. N: O zabawkach	➤ uczeń odpowiedział dobrze na pytanie,	25	36,2
	➤ uczeń podniósł rękę,	21	30,4
	➤ nauczyciel pytał ucznia,	11	15,9
	➤ uczeń wziął pod uwagę, że to o zabawkach,	5	7,2
	➤ uczeń ucieszył się,	3	4,3
	➤ nie udzielono odpowiedzi	3	4,3

Źródło: badania własne

Tabela 8. Postrzeganie fragmentu lekcji w klasie I szkoły podstawowej przez badanych uczniów klas I–III gimnazjum (pytanie 1)

Fragment zajęć dydaktycznych w I klasie szkoły podstawowej	Co ważnego działo się w przedstawionym fragmencie zajęć i co osiągnął nauczyciel?	Liczba	%
		N=70	100
N: Powiedzcie mi, dzieci, teraz, czego ja was nauczylam? Powiedzcie. Rączka do góry. U: <i>(dzieci podnoszą ręce)</i> N: Proszę, Daniel. O czym mówiłam wam w wierszyku? No, śmiało. Proszę. U: O zabawkach. N: O zabawkach	➤ odpowiedź dziecka,	23	32,8
	➤ przekazał wiedzę,	22	31,4
	➤ dowiedział się, czy dobrze im przekazał wiedzę,	8	11,4
	➤ współdziałał z uczniem,	6	8,5
	➤ zapytał, o czym mówił na ostatniej lekcji, i dziecko mu odpowiedziało,	4	5,7
	➤ nie udzielono odpowiedzi	7	10,0

Źródło: badania własne

Tabela 9. Postrzeganie fragmentu lekcji w klasie I szkoły podstawowej przez badanych uczniów szkół średnich (pytanie 1)

Fragment zajęć dydaktycznych w I klasie szkoły podstawowej	Co ważnego działo się w przedstawionym fragmencie zajęć i co osiągnął nauczyciel?	Liczba	%
		N=73	100
N: Powiedzcie mi, dzieci, teraz, czego ja was nauczylam? Powiedzcie. Rączka do góry. U: <i>(dzieci podnoszą ręce)</i> N: Proszę, Daniel. O czym mówiłam wam w wierszyku? No, śmiało. Proszę. U: O zabawkach. N: O zabawkach	➤ uczeń odpowiedział na pytanie,	24	32,8
	➤ nauczyciel pyta dzieci o wierszyk,	16	21,9
	➤ zanim uczeń odpowiedział, podniósł rękę,	15	20,5
	➤ dzieci uczyły się tego, co chciał nauczyciel,	8	10,9
	➤ nauczył wierszyka,	5	6,8
	➤ dzieci współpracują z nauczycielem	5	6,8

Źródło: badania własne

Badani uczniowie przypisywali fragmentowi wykonanego przez nauczyciela-realizatora zajęcia lekcyjnego z poziomu kształcenia zintegrowanego przede wszystkim sens: „odpowiadanie na pytanie” — dla 30,0% uczniów klas I–III i 36,2% uczniów klas IV–VI szkoły podstawowej oraz dla 32,8% uczniów gimnazjum i takiej samej liczby uczniów szkół średnich najważniejsza była odpowiedź ucznia na pytanie. Kategorię tę wpisało łącznie 93 uczniów, co stanowi 32,9%. A zatem uczniowie na gruncie swojej wiedzy rozpoznali „własną” regułę przyswajania, czyli sprawdzenie przez odpowiadanie. Ponadto 22,8% uczniów klas I–III i 15,9% uczniów

klas IV–VI szkoły podstawowej oraz 5,7% gimnazjalistów i 21,9% uczniów szkół średnich, co stanowi łącznie 16,6%, przypisało sens „zadanie pytania”, rozpoznając w ten sposób „nauczycielską” regułę wdrażania — sprawdzenie przez pytanie. Dla 49 badanych osób (17,3%) najważniejsze było „podniesienie ręki przez ucznia”, tak więc ta grupa określiła, iż sensem (wartością uchwytną praktycznie) osiągniętym przez nauczyciela w przytoczonym fragmencie zajęcia edukacyjnego było respektowanie przekonania o „podnoszeniu ręki przez ucznia”, gdy chce on zabrać głos. Podobnie jak badani nauczyciele, uczniowie również wskazywali różne sensy, czyli nie określili jednoznacznie zamierzonego efektu dydaktycznego zrealizowanego przez nauczyciela w prezentowanym fragmencie lekcji, nie rozpoznali więc relacyjnego powiązania między czynnościami językowo-dydaktycznymi nauczyciela i ucznia, choć wskazali jedną z reguł przyswajania i wdrażania.

Drugie pytanie odnoszące się do tego samego fragmentu zajęć (z poziomu kształcenia zintegrowanego) dotyczyło wskazania wypowiedzi, która, zdaniem respondentów, spowodowała działanie ucznia (por. tabela 10, 11, 12, 13).

Tabela 10. Postrzeganie fragmentu lekcji w klasie I szkoły podstawowej przez badanych uczniów klas I–III szkoły podstawowej (pytanie 2)

Fragment zajęć dydaktycznych w I klasie szkoły podstawowej	Która z wypowiedzi nauczyciela spowodowała podjęcie działania przez ucznia?	Liczba	%
		N=70	100
Czynności językowo-dydaktyczne (reguły wdrażania i przyswajania) N: (1) Powiedzcie mi, dzieci, teraz (2), czego ja was nauczylam? (3) Powiedzcie. (4) Rączka do góry. U: (5) <i>(dzieci podnoszą ręce)</i> N: (6) Proszę, Daniel. (7) O czym mówiłam wam w wierszyku? (8) No, śmiało. (9) Proszę. U: (10) O zabawkach. N: (11) <i>O zabawkach</i>	➤ (1) polecenie czynności do wykonania (zadawanie),	13	18,5
	➤ (2) sprawdzanie,	3	4,2
	➤ (3) polecenie czynności do wykonania (zadawanie),	1	1,4
	➤ (4) polecenie czynności do wykonania,	15	21,4
	➤ (5) sprawdzanie-odpowiadanie,		
	➤ (6) zadawanie-wezwanie,	3	4,2
	➤ (7) sprawdzanie,	4	5,7
	➤ (8) zadawanie-wezwanie,	16	22,8
	➤ (9) zadawanie-wezwanie,	2	2,8
	➤ (10) sprawdzanie-odpowiadanie,	0	0
	➤ (11) konstatowanie-upewnianie ucznia	14	20,0
		0	0

Źródło: badania własne

Tabela 11. Postrzeganie fragmentu lekcji w klasie I szkoły podstawowej przez badanych uczniów klas IV–VI szkoły podstawowej (pytanie 2)

Fragment zajęć dydaktycznych w I klasie szkoły podstawowej	Która z wypowiedzi nauczyciela spowodowała podjęcie działania przez ucznia?	Liczba	%
		N=69	100
Czynności językowo-dydaktyczne (reguły wdrażania i przyswajania) N: (1) Powiedzcie mi, dzieci, teraz (2), czego ja was nauczylam? (3) Powiedzcie. (4) Rączka do góry. U: (5) <i>(dzieci podnoszą ręce)</i> N: (6) Proszę, Daniel. (7) O czym mówiłam wam w wierszyku? (8) No, śmiało. (9) Proszę. U: (10) O zabawkach. N: (11) <i>O zabawkach</i>	➤ (1) polecenie czynności do wykonania (zadawanie),	4	5,7
	➤ (2) sprawdzanie,	5	7,2
	➤ (3) polecenie czynności do wykonania (zadawanie),	0	0
	➤ (4) polecenie czynności do wykonania,	19	27,5
	➤ (5) sprawdzanie-odpowiadanie,	1	1,4
	➤ (6) zadawanie-wezwanie,	3	4,3
	➤ (7) sprawdzanie,	17	24,6
	➤ (8) zadawanie-wezwanie,	6	8,6
	➤ (9) zadawanie-wezwanie,	5	7,2
	➤ (10) sprawdzanie-odpowiadanie,	9	13,0
	➤ (11) konstatowanie-upewnianie ucznia	0	0

Źródło: badania własne

Tabela 12. Postrzeganie fragmentu lekcji w klasie I szkoły podstawowej przez badanych uczniów klas gimnazjalnych (pytanie 2)

Fragment zajęć dydaktycznych w I klasie szkoły podstawowej	Która z wypowiedzi nauczyciela spowodowała podjęcie działania przez ucznia?	Liczba	%
		N=70	100
Czynności językowo-dydaktyczne (reguły wdrażania i przyswajania) N: (1) Powiedzcie mi, dzieci, teraz (2), czego ja was nauczylam? (3) Powiedzcie. (4) Rączka do góry. U: (5) <i>(dzieci podnoszą ręce)</i> N: (6) Proszę, Daniel. (7) O czym mówiłam wam w wierszyku? (8) No, śmiało. (9) Proszę. U: (10) O zabawkach. N: (11) <i>O zabawkach</i>	➤ (1) polecenie czynności do wykonania (zadawanie),	2	2,8
	➤ (2) sprawdzanie,	7	10,0
	➤ (3) polecenie czynności do wykonania (zadawanie),	1	1,4
	➤ (4) polecenie czynności do wykonania,	15	21,4
	➤ (5) sprawdzanie-odpowiadanie,	5	7,1
	➤ (6) zadawanie-wezwanie,	2	2,8
	➤ (7) sprawdzanie,	26	37,1
	➤ (8) zadawanie-wezwanie,	2	2,8
	➤ (9) zadawanie-wezwanie,	3	4,2
	➤ (10) sprawdzanie-odpowiadanie,	7	10,0
	➤ (11) konstatowanie-upewnianie ucznia	0	0

Źródło: badania własne

Tabela 13. Postrzeganie fragmentu lekcji w klasie I szkoły podstawowej przez badanych uczniów szkół średnich (pytanie 2)

Fragment zajęć dydaktycznych w I klasie szkoły podstawowej	Która z wypowiedzi nauczyciela spowodowała podjęcie działania przez ucznia?	Liczba	%
		N=73	100
Czynności językowo-dydaktyczne (reguły wdrażania i przyswajania) N: (1) Powiedzcie mi, dzieci, teraz (2), czego ja was nauczyłam? (3) Powiedzcie. (4) Rączka do góry. U: (5) <i>(dzieci podnoszą ręce)</i> N: (6) Proszę, Daniel. (7) O czym mówiłam wam w wierszyku? (8) No, śmiało. (9) Proszę. U: (10) O zabawkach. N: (11) <i>O zabawkach</i>	➤ (1) polecenie czynności do wykonania (zadawanie),	0	0
	➤ (2) sprawdzanie,	6	8,2
	➤ (3) polecenie czynności do wykonania (zadawanie),	5	6,8
	➤ (4) polecenie czynności do wykonania,	21	28,7
	➤ (5) sprawdzanie-odpowiadanie,	0	0
	➤ (6) zadawanie-wezwanie,	18	24,6
	➤ (7) sprawdzanie,	7	9,5
	➤ (8) zadawanie-wezwanie,	9	12,3
	➤ (9) zadawanie-wezwanie,	4	5,4
	➤ (10) sprawdzanie-odpowiadanie,	0	0
	➤ (11) konstatowanie-upewnianie ucznia	0	0

Źródło: badania własne

Najczęściej wybieranymi przez respondentów wypowiedziami, które, ich zdaniem, spowodowały podjęcie działania przez ucznia były:

- „Rączka do góry” — (4) polecenie czynności do wykonania — reguła wdrażania; łącznie wybrało ją 70 uczniów, co stanowi 24,8% wszystkich badanych,
- „O czym mówiłam wam w wierszyku?” — (7) sprawdzenie przez pytanie — reguła wdrażania; wskazało ją 66 uczniów (23,4%),
- „O zabawkach” — (10) sprawdzenie przez odpowiadanie — reguła przyswajania; wybrało ją 30 osób (10,6%). odpowiedzi tej nie wskaza-li uczniowie szkół średnich.

Odpowiedzi udzielane przez badanych uczniów wskazują, iż respondenci dokonują wyboru tylko niektórych wypowiedzi, tj. dostrzegają pojedyncze „kroki dydaktyczne” nauczyciela, a zatem nie uświadamiają sobie (podobnie jak nauczyciele) systemu relacyjnego, czyli relacyjnie uporządkowanych czynności językowo-dydaktycznych (posunięć) nauczyciela i ucznia, którym można przypisać realizację wspólnego sensu. Wybór przez badanych uczniów polecenia i sprawdzenia odsłania uwikłanie reguł dydaktycznych w komunikowanie, bez którego praktyka edukacyjna nie byłaby możliwa.

Nie ma więc możliwości wykonania czynności dydaktycznych bez uwikłania ich w językowe komunikowanie. Reguły dydaktyczne uwidoczniają się poprzez język i dopiero w nim stają się „uchwytne” — „przechodząc” z mentalnego świata kultury dydaktycznej i języka, urzeczywistniają się w wykonywanych czynnościach językowo-dydaktycznych.

WNIOSKI Z BADAŃ

Na podstawie przeglądu lekcji różnych przedmiotów szkolnych z trzech poziomów kształcenia ogólnego oraz uzyskanych danych empirycznych można wysunąć kilka wniosków:

1. W powszechnym nauczaniu szkolnym dominuje „obraz nauczania” poszczególnych przedmiotów stanowiący uogólnienie potocznego doświadczenia dydaktyczno-pedagogicznego. Wprowadzenie przez instytucjonalny program nauczania (po reformie) nowoczesnej wiedzy z określonych dyscyplin naukowych nie pociąga za sobą automatycznie nowoczesnego nauczania.

2. Przekonania kulturowe (dydaktyczno-pedagogiczne) głęboko zakorzenione w świadomości społecznej nauczycieli respektowane są nieświadomie lub mgliście tylko uprzytamniane przez jednostki, stając się w dużej mierze tzw. dydaktyczno-pedagogiczną kulturą ukrytą.

3. Dydaktyczną kulturą ukrytą należy rozumieć jako zespół niejasno uświadamianych i nieświadomie respektowanych sądów normatywno-dyrektywalnych kultury dydaktyczno-pedagogicznej, wygenerowanych w ramach przeszłych studiów nad kulturą dydaktyczno-pedagogiczną i utrwalonych w świadomości społecznej i indywidualnej nauczycieli (członków danej społeczności), zinternalizowanych przez nich.

4. Bez względu na szczebel edukacji i rodzaj nauczania u jego podstaw tkwi skrytość kultury dydaktycznej, która objawia się niejawnością wchodzących w jej skład sądów. Komunikacja owej kultury sprawia, że ma ona dla jej uczestników charakter właściwie permanentnie skryty. Forma dydaktyczna, u podstaw której leżą cztery reguły postępowania dydaktycznego nauczyciela, w odpowiednich zakresach absolutyzowane (wartościowane), pedagogicznie nie jest uświadamiana przez nauczycieli i uczniów, tj. jest ona respektowana bez konieczności jej świadomej akceptacji. Chodzi o to, że jeśli w danym przypadku nie można umiejscowić w świadomości indywidualnej jakichś wzorów kulturowych (a tak też się działo w przypadku badanych nauczycieli), a dana osoba postępuje zgodnie z nimi, to — jak pisze Krystyna Zamiara (Zamiara 2001, s. 20) — mówi się, iż owe wzory respektuje, że bezwiednie przyswoiła je sobie na poziomie behawioralnym.

5. Uświadomienie formy dydaktycznej i fundamentalizmu w wartościowaniach dydaktyczno-pedagogicznych stać się może punktem wyjścia, swoistej zmiany, w rezultacie której uczeń „objawi się” jako główny podmiot procesu dydaktyczno-pedagogicznego.

WNIOSKI DLA PRAKTYKI EDUKACYJNEJ

Przedstawiając propozycję „uefektywnienia”, także twórczego, zajęć lekcyjnych z „wmontowaną” w nie komunikacją dydaktyczną, nie sposób nie odwołać się do pewnych poszukiwań ontologicznych podstaw różnych form kulturowych. Zwłaszcza interesujące i inspirujące wydaje się tu nawiązanie do kontrowersji pomiędzy filozofią esencjalizmu i fenomenalizmu. Można je potraktować — tak jak czyni to Grzegorz Banaszak (Banaszak 1991, s. 129) — jako dwa ogólne sposoby myślenia, które występują także w dydaktyce. Esencjalistyczne pojmowanie lekcji jako złożonego obiektu kulturowego definiuje ją jako ukształtowaną przez własny „język dydaktyczny” o pewnych wewnętrznych prawidłowościach, które stanowią „istotę” odpowiednich porządków dydaktycznych.

Skwencyjny system zależności, który prezentowałam, stanowi rdzeń każdej lekcji, jej wewnętrzny mechanizm, ukryte podłoże mniej lub bardziej wyczuwalnego porządku dydaktycznego (owo „wyczuwanie” z kolei było w gruncie rzeczy przedmiotem badań postrzegania dydaktycznego nauczycieli i uczniów).

Przechodząc od „wyczuwania” do znajomości tego porządku, a w innym ujęciu — od rozumienia równoznacznego jedynie z „wiedzeniem jak” do rozumienia w sensie „wiedzenia że” (por. Buchowski 1990, s. 70), nauczyciel może podejmować decyzje przynajmniej dwojakiego rodzaju:

1) bardziej refleksyjnie i bardziej efektywnie posługiwać się regułami dydaktycznymi i interpretacji kulturowej,

2) próbować wnieść w obręb zastanego porządku dydaktycznego pewne nowe jakości.

Odnosnie do punktu pierwszego można powiedzieć, że refleksyjny nauczyciel równocześnie jako nauczyciel praktyczny: a) rozumiejąc sposób konstrukcji lekcji szkolnych, wykorzystuje podstawowe prawidłowości porządku dydaktycznego do przygotowania w pierwszej kolejności pomysłu (szkieletu, osnowy) danej, konkretnej lekcji; pierwotnie o sensie, charakterze idealizacyjnym; b) ów pomysł wzbogaca o coraz to pełniejszą treść aż po etap ostatecznej dydaktycznej konkretyzacji — w ten sposób powstaje skonkretyzowany pomysł lekcji, jej projekt (kompozycja, scenariusz); pierwotne rozumienie o charakterze skonkretyzowanym; c) realizuje ów pro-

jekt; d) poddaje lekcję jako kulturową czynność wykonaną humanistycznej autointerpretacji dydaktycznej; wtórne rozumienie.

Z punktem drugim łączą się jeszcze bardziej złożone kwestie. W pierwszym rzędzie należy tu zwrócić uwagę na postać nauczyciela jako innowatora kulturowego. Oznacza to konieczność rozpoznania i rozważenia różnych okoliczności, które różnorako sytuują go jako innowatora (por. Pluta 2001).

Nie jest bez znaczenia to, czy uczestnicy kultury dydaktycznej innowację wyrażającą się w pomyśle, konkretyzacji wykonania lekcji twórczej i jej po-wykonawczej interpretacji uznają za wchodzącą w mniej lub bardziej ostry konflikt z dotychczasowym rozumieniem równoznacznym jedynie z „wiedzeniem jak”. Taka innowacja będzie z góry skazana na niepowodzenie jako rodzaj nedorzeczności, utopii itd. Inne postawy uczestników kultury dydaktycznej mogą się wyrażać w postaciach mniej skrajnych, przykładowo mogą oni: traktować lekcje jako twórczą selektywnie, wątpić w jej innowacyjny charakter, lekceważąco przemilczać, aprobować „twórczy” charakter.

Zakładając jednak tolerancję wobec propozycji, o której chcę poniżej mówić, zacznę od tego, że czynnościom wymienionym w punkcie pierwszym w podpunktach a), b), c), d) towarzyszą nowe jakości i dodatkowe treści. Na czym mogą one polegać? Najogólniej ujmuję je jako próby przechodzenia od „rozumienia w sensie że” do rozumienia „wiedzenia że” z innowacyjnym kontekstem wdrażania i przyswajania dydaktycznego.

Rozważając pomysł lekcji twórczej, nauczyciel uwzględnia zasadnicze sposoby dotychczasowego dydaktycznego funkcjonowania „języka dydaktycznego”, wyznacza mu — jak już wiadomo — dominującą rolę, dodatkowo znajdującą wsparcie w tradycji czynnościowej, faworyzującej bezpośrednio obserwowane prawidłowości zachowaniowe.

Jak owe „sposoby robienia” dydaktyki przekształcić, by oddać uczniom część „władzy dydaktycznej”, jak zaproponować uczniom uczestnictwo w kulturze dydaktycznej, które nie będzie już „przystawać” do zastanego porządku dydaktycznego, a raczej promować nowe sposoby myślenia i działania dydaktycznego?

Nie roszczę sobie prawa do udzielania odpowiedzi na te pytania, akcentuję zagadnienia, które, z mojego punktu widzenia, warto są zainteresowania teoretyków i badaczy edukacji³.

³ Niniejszy tekst powstał w oparciu o rozprawę doktorską *Rozumienie komunikacji dydaktycznej w edukacji instytucjonalnej*. Promotorem pracy był prof. UO dr hab. Andrzej Pluta, a przewód doktorski przeprowadzony został w Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.

PIOTR BAUĆ

HABERMASOWSKA KATEGORIA DZIAŁANIA KOMUNIKACYJNEGO W BADANIU EDUKACJI

Posiłkując się znanymi koncepcjami z dziejów humanistyki — nauki i filozoficznej nad nią refleksji — można powiedzieć, że badanie instytucjonalnej działalności edukacyjnej zostało zdominowane przez myślenie przedmiotowe zakładające tak zwany indywidualno-podmiotowy punkt widzenia. Stąd rzeczzone badania odwoływały się do psychologii jako dyscypliny podstawowej, wyróżnionej, fundującej wizję zjawisk edukacyjnych, w których nauczyciel i uczeń wchodzi w różnorakie relacje.

Zmiany w myśleniu naukowym dyscypliny pedagogicznej polegające na akcentowaniu (ale również wykrywaniu) pewnych ponadjednostkowych zasad (prawidłowości) pozwalają kreślić kulturalistyczną wizję zjawisk edukacyjnych (Zamiara 2001).

Decydując się na własną refleksję w ramach tej właśnie wizji, zakładam rozumienie edukacji jako specyficznego typu praktyki społecznej i jako jej swoistego społeczno-regulacyjnego zaplecza.

Ramy podjętych zagadnień i problemów wyznaczają:

- a) społeczno-regulacyjna teoria kultury Jerzego Kmity,
- b) teoria działań komunikacyjnych Jürgena Habermasa,
- c) koncepcja kulturoznawczego podejścia do edukacji Andrzeja Pluty,
- d) koncepcja językowej i sekwencyjnej komunikacji dydaktycznej (Biłos 1987, 1989/91).

Problemy i zagadnienia, które poddałem analizie i badaniu, zawierają się w następujących pytaniach:

- a. W jaki sposób Habermasowska kategoria działania komunikacyjnego realizuje się w świecie edukacji?
- b. Jak ze względu na swoją konstrukcję symboliczną czynność edukacyjna formuje Habermasowskie działanie komunikacyjne?

Zastosowanie kategorii działań komunikacyjnych Jürgena Habermasa oraz działań instrumentalnych i strategicznych pozwala na ukazanie specyfiki edukacji jako pewnej dziedziny działań społecznych i wyodrębnienie miejsca dla działań komunikacyjnych. Ukazuje edukację jako pewną strukturę realizowaną za pomocą czynności, które można interpretować w aspekcie

komunikacyjnym oraz aksjologicznym (normatywnym). Co ważne, zestrzaja ona aktualne działania z przyszłymi działaniami dorastających osobników w odpowiedniej tradycji danej zintegrowanej grupy społecznej. To zestrzajanie musi uwzględnić aspekty trzech Habermasowskich światów: zewnętrznego, wewnętrznego oraz społecznego. W procesie edukacji dorastający osobnik jednocześnie konstruuje (rekonstruuje) świat społeczny i wykształca swoją własną tożsamość w grupie (i w świecie zewnętrznym). Oczywiście proces ten nie jest chaotyczną mieszaniną jednostkowych (różnorodnych) aktów psychicznych i społecznych. Tworzy on (diachroniczno-synchroniczny) system, w którym większość aktów ma charakter intencjonalny o silnym roszczeniu do ważności. Takie działania umożliwiają kreowanie łańcuchów społecznych, które organizują zarówno owe działania, jak i treści tych działań. W optyce kulturoznawczej edukacja, stanowiąc system kulturowy, tworzy własny świat — odpowiednio uporządkowany i jednocześnie porządkujący światy, które podlegają edukacyjnym zabiegom wdrażania i przyswajania. Edukacja narzuca swój łańcuch światom wdrażanym. Jest to łańcuch pedagogiczno-dydaktyczny. Możemy go traktować jako odpowiednik wtórnego systemu modelującego, którego twórcą jest Jurij Łotman. łańcuch ten jest narzucony zarówno na świat zewnętrzny, wewnętrzny, jak i społeczny. To pozwala nam zrozumieć, że w edukacji są sprzężone indywidualizacja (wykształcanie tożsamości osobnika) i uspołecznienie (socjalizacja osobnika). Indywidualizowanie i uspołecznianie można więc pojmować jako jeden proces. Jest on możliwy dzięki pedagogicznemu przekształceniu świata wewnętrznego w normatywny obraz osobnika — obraz, który odzwierciedla społecznie wartościujące nastawienia danej grupy — oraz przekształceniu świata społecznego w działania, które umożliwiają osobnikowi odnawianie kontekstu kulturowego grupy, do jakiej uzyskuje przynależność.

W procesie edukacyjnym interakcja pomiędzy nauczycielem a uczniem realizowana jest za pomocą czynności kulturowych, które nie dość, że posiadają aspekt komunikacyjny, to w tym aspekcie mogą być interpretowane. Są to czynności porozumiewania się ujęte w konstrukcję sekwencji dydaktycznych, pedagogicznie zwaloryzowane. Możemy powiedzieć, że jest to pewna odmiana komunikacji — komunikacja dydaktyczna.

Powyższą sytuację można przedstawić, stosując elementy teorii aktów mowy (performatywów). Rozpatrzmy następującą sytuację:

A. Wygłoszenie przez nauczyciela [nadawcę] słów (polecenia, wezwania, zadania) — akt lokucyjny.

B. Zakomunikowanie uczniowi [odbiorcy] swojej woli (polecenia, wezwania, zadania) — akt illokucyjny.

C. Wykonanie polecenia/wezwania/zadania przez ucznia — akt perlokucyjny.

W powyższej sytuacji edukacyjnej sens B jest instrumentalnie nadrzędny w stosunku do sensu A, gdyż z uwagi na niego „akt lokucyjny” jest także „aktem illokucyjnym” B. Natomiast sens C jest instrumentalnie nadrzędny względem B, ponieważ ze względu na C „akt lokucyjny” A jest też „aktem perlokucyjnym”. Związek A---B jest edukacyjnym związkiem kulturowo-symbolicznym, konwencjonalnym. Związek B---C jest również związkiem kulturowo-symbolicznym, przy czym daje tu o sobie znać kultura edukacyjna, która jest psychicznie zinternalizowana. C występuje ze względu na edukacyjne normy kulturowe i czyni z odbiorcy określoną osobowość kulturową — w tym przypadku: normalnego, posłusznego ucznia. Między B i C włączona zostaje pewna norma i pewna dyrektywa edukacyjno-kulturowa nakazująca poprzez C w sytuacji B komunikować (symbolizować) jakieś S. Tak więc to kultura sprawia, że uczeń wykonuje to, co mówi mu nauczyciel, że występuje C.

Stąd opisane powyżej działanie komunikacyjne traktować można jako edukacyjne akty mowy tworzące uogólnione edukacyjne działanie komunikacyjne.

Przyjmując, że formalna strona konstrukcji komunikowania się nauczyciela z uczniami jest taka sama niezależnie od edukacyjnych form wdrażania do praktyki, od tematu lekcji, jej charakteru czy miejsca w strukturze edukacji instytucjonalnej, postawmy pytanie: w jaki sposób Habermasowska kategoria działania komunikacyjnego realizuje się w świecie edukacji? Zauważmy, że nauczyciele nadzorczą konstruują czynności edukacyjne tworzące lekcje wokół stawianych przez siebie pytań/zadań i „rozliczają” uczniów z odpowiedzi/wykonań. Pozwala to na konstatację o niepełnej adekwatności konstrukcji Habermasowskiej kategorii działania komunikacyjnego (w czystej postaci) w odniesieniu do edukacji. W tej ostatniej nie ma równości stron (*Ego i Alter*) czynności komunikacyjnej. W efekcie uzyskujemy obraz działania strategicznego z implicytnym roszczeniem do szczerości i wiarygodności.

* * *

Prowadząc swoje badania, wykorzystałem utrwalone wideofonicznie i następnie ujęte w formie języka pisanego lekcje — zajęcia edukacyjne (jedno załączam wraz z interpretacją w końcowej części) — do przeanalizowania sposobu odczytywania tego, jak nauczyciel w edukacyjnych, codziennościowych aktach komunikacji, wypowiadając sądy prawdziwe, jest wiarygodny i działa według słusznych, ogólnie podzielanych przekonań. W jaki

sposób skondensowane w postaci konstatujących aktów mowy nauczycielskie działania komunikacyjne możemy — dzięki założeniom społecznej świadomości edukacyjnej o pedagogicznej wiarygodności nauczyciela i słuszności jego postępowania uregulowanego dydaktyką — interpretować jako spełniające równocześnie roszczenia: do prawdy sądów, wiarygodności i słuszności. Unaocznia nam to, jak w nauczaniu realizowane są Habermasowskie działania komunikacyjne i ich poszczególne składniki.

Wyniki rozważań przedstawiają się następująco:

1. Edukacyjna kondensacja komunikacyjna zajęć powoduje, że główny nacisk nauczyciele kładą na aspekt prawdziwości głoszonych sądów. Realizują to wprost, eksponując owe sądy w tonie kategorycznym i pozostawiając sobie konstatujące posunięcie. Ta forma działania ma wyrażnie aspekt strategiczny. Natomiast uzupełnia ją normatywne przekonanie żywione przez uczniów (*Alter*), iż ktoś kompetentny, wcześniej niż oni oraz nauczyciel, uznał wdrażane treści za prawdziwe, podane do przyswojenia szczerze oraz normatywnie słuszne ze względu na wartości respektowane w danej społeczności.

2. Przyjmując optykę kategorii działania komunikacyjnego, interpretowane zajęcia rozpatrywane jako działania społeczne nie realizowały go jednoznacznie. I wcale nie miał na to wpływu rodzaj nauczanej treści, lecz przyjęty — a w zasadzie wyuczony oraz wymuszany przez system oświatowy — przez nauczycieli sposób realizacji społecznych działań pedagogiczno-dydaktycznych. Stałe i ukryte „pośredniczenie” przekonań normatywno-dyrektywalnych (sądów pedagogiczno-dydaktycznych) w czynnościach nauczania regulujących kulturowe czynności edukacyjne „zwalnia” nauczycieli z ekspresywnego, szczerego przedstawiania siebie i normatywnie słusznego uzasadniania swoich działań w każdym akcie nauczania.

3. Społeczne przypisanie nauczycielom atrybutu „osób znaczących” dla pewnej grupy społeczeństwa (uczniów) powoduje kondensację ich działań, tak że skupiają się oni na celowych działaniach z konstatywnymi aktami mowy: prezentującymi treści do przyswojenia oraz orzekającymi o przyswojeniu tych treści przez uczniów. Dlatego podejmowane przez nich działania na poziomie elementarnym (węzłowych sekwencji dydaktycznych) mają charakter działań strategicznych.

Stąd na potrzeby badań pedagogicznych możemy wyodrębnić kategorię „edukacyjnego działania komunikacyjnego”. Łącząc z nią humanistyczną strukturę dydaktyczną regulującą za pomocą sądów normatywno-dyrektywalnych komunikacyjno-dydaktyczną organizację rzeczowego działania edukacyjnego, w którym związek językowo-dydaktyczny w warstwie językowo-komunikacyjnej odpowiednio ujmuje treści do wdrożenia (nauczania), a w warstwie dydaktyczno-komunikacyjnej odpowiednio reguluje (nadzoruje) proces wdrażania owych treści.

Aby pedagogiczno-dydaktyczne działanie było równocześnie działaniem komunikacyjnym, musi wytworzyć się w społecznej świadomości edukacyjnej struktura humanistyczna, której sensem respektowanym i akceptowanym jest zgoda na to, że po wykonaniu pewnych działań (uczenie się-nauczanie) na ztematyzowanym fragmencie świata oraz „świata życia” uczeń i nauczyciel uczestniczą tak samo i w tym samym fragmencie *Lebensweltu*. Należy jednak zauważyć, iż historycznie konceptualizowana czynność edukacyjna realizująca się w strukturze humanistycznej może nie być równoważna z działaniem komunikacyjnym w jego pełnej i czystej postaci. Te koncepcje, które u swych podstaw mają dialog, realizują działanie komunikacyjne, natomiast koncepcje oparte na monologu nauczyciela normatywnie ustalają nierównowagę uczestników, w związku z powyższym realizują działania strategiczne lub wręcz instrumentalne. Tam, gdzie efektywność czynności kulturowych mocno zależy od świadomej akceptacji norm i rozumienia sensów, działanie komunikacyjne występuje w swej czystej formie. Natomiast tam, gdzie realizacja czynności kulturowej mocno zależy od ściślego podporządkowania się komponentom dyrektywalnym, a rozumienie sensu i akceptacja norm zastępowane są gradacją osiąganych efektów, działanie komunikacyjne ma nikłe szanse na zaistnienie w czystej postaci. Tak na przykład dzieje się w przypadku wdrażania do uczestnictwa w kulturze techniczno-użytkowej regulującej praktykę instrumentalną.

Wdrażanie do uczestnictwa w kulturze techniczno-użytkowej operuje fragmentami kultury symbolicznej, w których z założenia sprawdzanie następuje przez stwierdzanie efektu zastosowanej umiejętności czy sprawności, a nie poprzez sens zawarty w rozumieniu zastosowanej wiedzy (sądów normatywno-dyrektywalnych). Zgodę wyznaczają tu parametry uzyskanego efektu. Stąd należy się spodziewać, że czynności edukacyjne realizujące nauczanie praktyki instrumentalnej będą ciążyły raczej ku otwartemu (z implicytnym roszczeniem do szczerości i wiarygodności) działaniu strategicznemu z konstatywnymi aktami mowy skierowanymi na porozumienie za pomocą zrozumienia przekazywanej wiedzy empiryczno-teoretycznej, z mocno zaakcentowanym jej techniczno-dyrektywalnym komponentem, niż ku działaniu komunikacyjnemu w jego czystej postaci.

Ponieważ działanie komunikacyjne służy temu, by adekwatnie, szczerze i uczciwie przywołać dane sądy w celu przekonania do ich stosowania, uzyskania zgody, natomiast złożona edukacyjna czynność kulturowa nie tylko sądy przywołuje i perswaduje, ale również kulturowo przymusza do realizacji czynności zgodnie z owych sądów normatywno-dyrektywalną treścią, powinna ona oscylować — w zależności od realizowanego przez nią pedagogiczno-dydaktycznego sensu — pomiędzy otwartym działaniem strategicznym a działaniem komunikacyjnym. Przy czym owo otwarte działanie

strategiczne należy rozumieć jako działanie strategiczne z niezawieszonymi roszczeniami do podmiotowej wiarygodności i normatywnej słuszności, gdyż roszczenia te zostają implicytnie uznane ze względu na funkcjonalny wymóg ról nauczyciel-uczeń zawarty w sytuacji edukacyjnej.

Dla wypuklenia szczególnej i swoistej formy realizacji czynności nauczania-uczenia się proponuję w ramach Habermasowskiej koncepcji teorii działań komunikacyjnych, jak również w kulturoznawczej teorii edukacji, stosować termin i kategorię „edukacyjne działanie komunikacyjne”.

* * *

Wnioski płynące z owych rozważań odnoszą do praktyki badawczej i do praktyki nauczycielskiej.

Sądzę, że następujące zagadnienia mogą stanowić osie, wokół których sugerowałbym skupienie badań i dyskusji badaczy zajmujących się edukacją:

1. Zagadnienie realizacji pedagogiczno-dydaktycznych sensów czynności edukacyjnej ujętej w medium języka i inne formy komunikacji symbolicznej. Niewątpliwie wiodącą rolę będzie tu pełniło badanie czynności edukacyjnych jako specyficznych czynności komunikacyjnych, które proponuję objąć terminem „edukacyjna czynność komunikacyjna” w eksplikowanym przez mnie sensie.

2. Lekcja szkolna jako specyficzna forma działania komunikacyjnego — szczególnie w klimacie burzliwych dyskusji o podmiotowym *versus* przedmiotowym uczestnictwie uczniów w procesie nauczania-uczenia się. Jak wskazywałem, możliwe jest formowanie czynności edukacyjnych na wzór działania komunikacyjnego. Pozostaje natomiast wiele pytań o cel i prakseologię takiego postępowania, szczególnie w aspekcie dziedzin i sfer kultury, do których wdrażanie następuje z uwzględnieniem szczebli systemu oświatowego, społecznych oczekiwań i przyszłych wyzwań.

3. Aspekt krzyżowania się na poziomie węzłowej sekwencji językowo-dydaktycznej komunikacji językowej — ujętej w działanie komunikacyjne — i jej sensów z elementarnymi czynnościami edukacyjnymi i ich sensami. Czyli jak na potrzeby realizacji sensów dydaktyczno-pedagogicznych czynności wdrażania do uczestnictwa w kulturze przeformułują działania komunikacyjne?

4. Badanie różnicowania się poszczególnych składowych edukacyjnej czynności komunikacyjnej (wskazywania, wzywania, zadawania, konstatowania) ze względu na sfery i dziedziny kultury, do których następuje wdrażanie.

Wnioski w odniesieniu do praktyki nauczycielskiej przedstawiają się następująco:

1. Stałe i ukryte pośredniczenie przekonań normatywno-dyrektywalnych (sądów pedagogiczno-dydaktycznych) w czynnościach nauczania regulujących kulturowe czynności edukacyjne „zwalnia” nauczycieli z ekspresywnego, szczerego przedstawiania siebie i normatywnie słusznego uzasadniania swoich działań z każdym aktem nauczania. Niemniej w kontekście dzisiejszego dążenia do realizacji nauczania nakierowanego na podmiotowość uczniów nauczyciele muszą rzadziej korzystać z tego „zwolnienia” i ukazywać normatywną słusność swoich uzasadnień.

2. Zagadnienie normatywnego wymiaru formowania lekcji. Otóż bez wyraźnego sformułowania norm światopoglądu edukacyjnego, w tym norm dla niego swoistych, trudno będzie przekształcać rozbudowane i rozległe formowanie pytaniowej składowej lekcji przez nauczycieli na rzecz uczniów. Aby odstąpić od monologu dydaktycznego na rzecz dialogu, a następnie polilogu dydaktycznego (por. Rutkowiak 1984), konieczne jest przewartościowanie roli nauczyciela i uczniów w procesie nauczania-uczenia się oraz realizacji edukacyjnych działań komunikacyjnych. Wiele z dotychczasowych norm musi uzyskać wyraźną i specyficzną „szatę” edukacyjną. Muszą także zostać wprowadzone nowe, szczególnie te odnoszące się do uczniowskiego udziału w formowaniu pytaniowej składowej lekcji (zajęcia edukacyjnego).

3. Ze zrozumieniem problemu normatywnego aspektu formowania lekcji ściśle wiąże się zagadnienie wdrażania do uczestnictwa w kulturze przez uświadomienie regulacyjnych sądów normatywno-dyrektywalnych. Świadome akceptowanie owych sądów przez uczniów w wyniku porozumienia pozwala na twórcze, kreacyjne uczestnictwo w kulturze, różnych jej dziedzinach i sferach. Stąd nauczyciele w większym stopniu powinni kłaść nacisk na ujawnianie przesłanek szczerości swoich postaw i słuszości norm, którymi się posługują i które respektują.

Niewątpliwie edukacyjne działanie komunikacyjne powinno zawłaszczyć większą przestrzeń oświatową, niż ma to miejsce obecnie, ale do tego potrzeba dydaktycznych (technologicznych) uzupełnień nowej wiedzy naukowej z zakresu edukacji. Mam nadzieję, że niniejszy artykuł przyczyni się do tego.

Prezentacja zajęcia dydaktycznego i jego interpretacja uwzględniająca kategorię edukacyjnego działania komunikacyjnego

Szkolenie BHP w zakładzie pracy

Temat szkolenia: Warunki bezpieczeństwa i higieny pracy na bocznic kolejowej

Cel: Podnoszenie kwalifikacji pracowników w zakresie warunków BHP oraz zmniejszenie wypadkowości na danym odcinku pracy

I — inspektor szkolący pracowników

U — uczestnik (uczestnicy) szkolenia

Zapis na taśmie magnetofonowej.

Prezentacja zajęcia

I I: (1) Na ostatnim szkoleniu omawialiśmy pomoc lekarską i sanitarną oraz wypadki na bocznicy. (2) Dziś natomiast zajmiemy się warunkami bezpieczeństwa i higieny pracy na bocznicy. (3) Zanim jednak przystąpimy do szkolenia, (4) proszę wszystkich obecnych tu pracowników o podpisanie listy obecności. (5) *(Inspektor prowadzący szkolenie przekazuje uczestnikom listę obecności).*

U: (6) *(Uczestnicy podpisują listę).*

I: (7) M.A.I. *(milcząca aprobata inspektora).*

II I: (8) Czy wszyscy pracownicy wyznaczeni na szkolenie są dzisiaj obecni w pracy?

U: (9) Nowak jest chory — zwolnienie lekarskie, a Raszczyk zaraz przyjdzie, ponieważ został wezwany do dyrektora.

I: (10) Dziękuję. (11) *(Odbiera listę obecności, którą podaje mu jeden z pracowników).*

III I: (12) Przystępujemy do szkolenia. Większości pracowników, którzy pracują więcej niż dwa lata w dziale transportu kolejowego, warunki BHP na bocznicy, uważam, że są znane i dla nich dzisiejsze szkolenie będzie formą przypomnienia lub utrwalenia wiadomości. (13) Natomiast dla pięciu pracowników będzie to nowy zasób wiedzy, ponieważ jest to ich pierwsze szkolenie BHP z zakresu transportu kolejowego. (14) Chciałbym jednocześnie wszystkim pracownikom przypomnieć, że w tym roku wszyscy będą przystępować do egzaminów z BHP.

U: (15) Kiedy będzie egzamin?

I: (16) M.W. *(milcząco wezwanie pracownika).* (17) W tej chwili nie mogę podać dokładnej daty egzaminów. Myślę jednak, że będzie to maj bieżącego roku.

U: (18) M.A. *(milcząca akceptacja pracownika).*

IV I: (19) Dla zapewnienia warunków BHP na bocznicy należy stosować — w zakresie warunków technicznych taboru, torów, sygnalizacji pełnienia służby przez maszynistów, manewrowych oraz ich kwalifikacji — obowiązujące instrukcje i przepisy BHP: Dz. U. nr 38 z 16.07.1954 roku.

V U: (20) *(Na salę wchodzi spóźniony pracownik).* (21) Przepraszam.

I: (22) Proszę siadać. (23) *(Aprioryczna konstatacja inspektora).*

VI I: (24) Tory i międzytorza w miejscach, gdzie odbywają się manewry, powinny być utrzymane w należytym stanie technicznym, w stałej czystości i porządku. Na torach i międzytorzach nie należy składać żadnych materiałów. (25) Wzdłuż torów bocznicowych musi być zachowana wolna przestrzeń. (26) Proszę podać jej szerokość.

U: (27) 1 metr.

U: (28) 1,5 metra.

I: (29) Tak. (30) Odległość ta musi wynosić 1,5 metra i w obrębie tej przestrzeni nie wolno składać żadnych przedmiotów.

VII I: (31) Stojaki lub ławy do płóz hamulcowych powinny być ustawione w miejscach do tego wyznaczonych. (32) W okresie gołoledzi tory bocznicowe należy posypać piaskiem lub solą. (33) Odpowiedni zapas suchego piasku należy przygotować wcześniej w przewidzianych do tego celu skrzyniach.

U: (34) Czy piasek ten po wyschnięciu musi być przesiany przez sito? (35) M.W.P (*milczące wezwanie pracownika*).

I: (36) Jeżeli będzie to piasek, który nie będzie zawierał kamieni, może być nieprzesiewany. Natomiast jeżeli będzie to żwir, musi zostać przesiany.

U: (37) M.A.P (*milcząca akceptacja pracownika*).

VIII I: (38) Miejsca niebezpieczne na bocznicach muszą być stale oznaczone tablicami ostrzegawczymi. Miejsca ładowania i manewrowania taboru muszą być w porze nocnej i w czasie niesprzyjających warunków atmosferycznych dostatecznie oświetlone. Zabrania się używania torów i torowisk jako dróg dla pojazdów i pieszych. (39) Jakie urządzenia świetlne i sygnalizacyjne powinna posiadać lokomotywa? (40) Może ktoś z kierowców-maszynistów? (41) (*Instruktor gestem ręki wskazał na zgłaszającego się pracownika*).

U: (42) Oprócz oświetlenia wewnętrznego lokomotywa powinna posiadać co najmniej po dwa światła z tyłu i z przodu widoczne w warunkach przejrzystego powietrza z odległości 150 metrów oraz sygnał dźwiękowy słyszalny z odległości 100 metrów.

I: (43) Tak. (44) Pana odpowiedź jest prawidłowa.

IX I: (45) Lokomotywa podczas przetaczania powinna znajdować się na końcu lub na początku składu. W wyjątkowych przypadkach lokomotywa może znajdować się pomiędzy wagonami. Jednak przed lokomotywą muszą się znajdować najwyżej trzy wagony. (46) Polecenie przetaczania taboru na bocznicę może wydawać na każdej zmianie tylko kierownik transportu. (47) Polecenia te powinny być wydawane ustawiaczowi, który kieruje manewrami na bocznicach. (48) Bez polecenia nie wolno wykonywać żadnych ruchów manewrowych. (49) Przetaczanie wagonów na bocznicę musi być wykonywane przez przeszkoloną drużynę manewrową. (50) W skład drużyny manewrowej powinni wchodzić stale: a) ustawiacz, b) najmniej jeden manewrowy. (51) Przed każdym uruchomieniem składu manewrowego lub przed przejazdem przez skrzyżowanie torów z drogami kołowymi lub przejściami dla pieszych maszynista musi dawać sygnał „baczość”. (52) Przed rozpoczęciem manewrowania na torach manewrowych ustawiacz lub, z jego polecenia, manewrowy powinien uprzedzić osoby zatrudnione przy czyn-

nościach ładunkowych o mającym nastąpić manewrowaniu, przetaczaniu taboru. Można je rozpocząć po zabezpieczeniu przesylek przed uszkodzeniem. (54) A także po upewnieniu się, że znajdującym się w pobliżu osobom nie grozi niebezpieczeństwo. (55) Co powinien wykonać manewrowy przed zabraniam wagonów z punktów ładunkowych? (56) M.W.I. (*Wezwanie do odpowiedzi pracownika przez instruktora gestem ręki*).

U: (57) (*Pracownik nie zna odpowiedzi na pytanie*).

I: (58) (*Negatywna konstatacja instruktora*). (59) Kto z pracowników odpowie na zadane pytanie?

U: (60) Przed zabraniam wagonów należy: usunąć kliny i płozy hamulcowe spod kół wagonów, stwierdzić, czy wagony są czyste, drzwi wagonów muszą być pozamykane, wagony muszą być spięte ze sobą. (61) (*Pracownik po wypowiedzi siada*).

I: (62) Dziękuję. (63) Prawidłowo. (64) Należy dodać tylko, że przed podaniem sygnału do jazdy należy stwierdzić, czy nie ma między wagonami ludzi.

X I: (65) Przy przetaczaniu wagonów ustawiacz musi znajdować się stale w miejscu, z którego najłatwiej może się porozumiewać z maszynistą lokomotywy. (66) Manewrowy podczas przetaczania zajmuje stanowisko wyznaczone mu przez ustawiacza. (67) Jaka powinna być szybkość przy dojeżdżaniu do wagonów?

U: (68) 3 kilometry na godzinę.

I: (69) Dziękuję. (70) Odpowiedź jest dobra.

XI I: (71) Przy sprzęganiu wagonów należy zachować szczególną ostrożność. (72) Proszę powiedzieć, jak powinien zachować się manewrowy?

U: (73) Nie wolno wchodzić między wagony w pozycji wyprostowanej. Przy sprzęganiu wagonów należy zwracać uwagę na właściwe trzymanie sprzętu wagonowego. (74) (*W tym momencie pracownik pokazuje prawidłowe trzymanie haka sprzęgowego*). (75) Należy chwytać hak sprzęgowy, który lokomotywa dopycha do wagonu. (76) Sygnał do wykonania ruchu manewrowego po sprzęgnięciu taboru można dać dopiero po wyjściu pracownika spomiędzy wagonów.

I: (77) Pana odpowiedź jest dobra. (78) Należy dodać tylko, że wolne części sprzęgów zawiesza się tak, aby nie wystawały poza skrzynię i aby odległość od główki szyny wynosiła co najmniej 14 centymetrów.

XII I: (79) Zajmiemy się teraz omówieniem zastosowania płóz hamulcowych w czasie pracy manewrowej. (80) Płozy hamulcowe powinny być dostosowane do typu szyn, na których są używane. (81) Na bocznicy nie wolno stosować manewrów tak zwanym systemem „odrzutowym”. (82) Nie wolno zakładać płóz w określonych miejscach. (83) Proszę wymienić te miejsca.

U: (84) Bezpośrednio przed złączem szyn. Na złączu bezpośrednio za stykiem.

U: (85) Na rozjeździe przed krzyżownicą. Na opornicy rozjazdu przed przylegającą do niej iglicą. Tuż przed przejazdem i na przejazdach, i przejściach dla pieszych.

I: (86) Tak. (87) Dobrze.

XIII I: (88) Nie wolno używać płóz uszkodzonych, płozy uszkodzone powinny być wyłączone z użycia. (89) Proszę wymienić najczęściej występujące uszkodzenia płóz hamulcowych. (90) (*Instruktor wzywa zgłaszającego się pracownika*).

U: (91) Najczęściej występujące wady to: skrzywienie podeszwy płozy, złamana podeszwa płozy, nadłamany języczek płozy, nity łączące stopkę z podeszwą płozy są obluzowane.

I: (92) Dziękuję. (93) Aprobuję.

XIV I: (94) Po skończeniu manewrów ustawiacz i manewrowy powinni sprawdzić, czy wagony są posprzątane i zabezpieczone płozami hamulcowymi oraz czy kliny są zabezpieczone przed wypadnięciem. (95) Pracownicy zatrudnieni przy przetaczaniu wagonów muszą pracować w obcisłej odzieży i butach na skórzanej podeszwie zapewniającej im swobodę ruchów i bezpieczeństwo. (96) Pracownicy zatrudnieni przy manewrach na bocznicy będą poddawani wstępnym badaniom lekarskim oraz badaniom okresowym: manewrowi — raz w roku, ustawiacze i maszyniści lokomotyw — raz na dwa lata. (97) Maszyniści lokomotyw bocznicowych niezależnie od wyżej wymienionych badań powinni być poddani przynajmniej raz do roku lekarskim badaniom specjalistycznym stwierdzającym zdolność do wykonywania zawodu, (98) a zatrudnieni przy pracy manewrowej zobowiązani są do uczęszczania na pouczenia okresowe organizowane przez BHP. (99) Ponadto muszą poddawać się egzaminom kontrolnym. (100) Wyniki egzaminów odnotowuje się w rejestrze kart pracownika.

(101) Na tym kończymy dzisiejsze szkolenie z warunków BHP na bocznicę kolejowej. Na następnych zajęciach zajmiemy się urządzeniami ładunkowymi na bocznicę kolejowej. (102) Czy ktoś z państwa ma jakieś pytania związane z dzisiejszym tematem szkolenia, może czegoś nie rozumie? Proszę bardzo, jestem do państwa dyspozycji. (103) (*Uczestnicy milczą*). (102) Jeżeli nie ma pytań, kończymy nasze szkolenie. (104) Dziękuję państwu.

Koniec zapisu na taśmie dźwiękowej.

Interpretacja

Kursowe zajęcia szkoleniowe z zakresu BHP na temat *Warunki bezpieczeństwa i higieny pracy na bocznicę kolejowej* ukazują nam, jak prowadzący rozwiązał dwa edukacyjne problemy. Pierwszy wiąże się z przełożeniem przymusu respektowania norm prawnych — tutaj: respektowania przepisów BHP — na

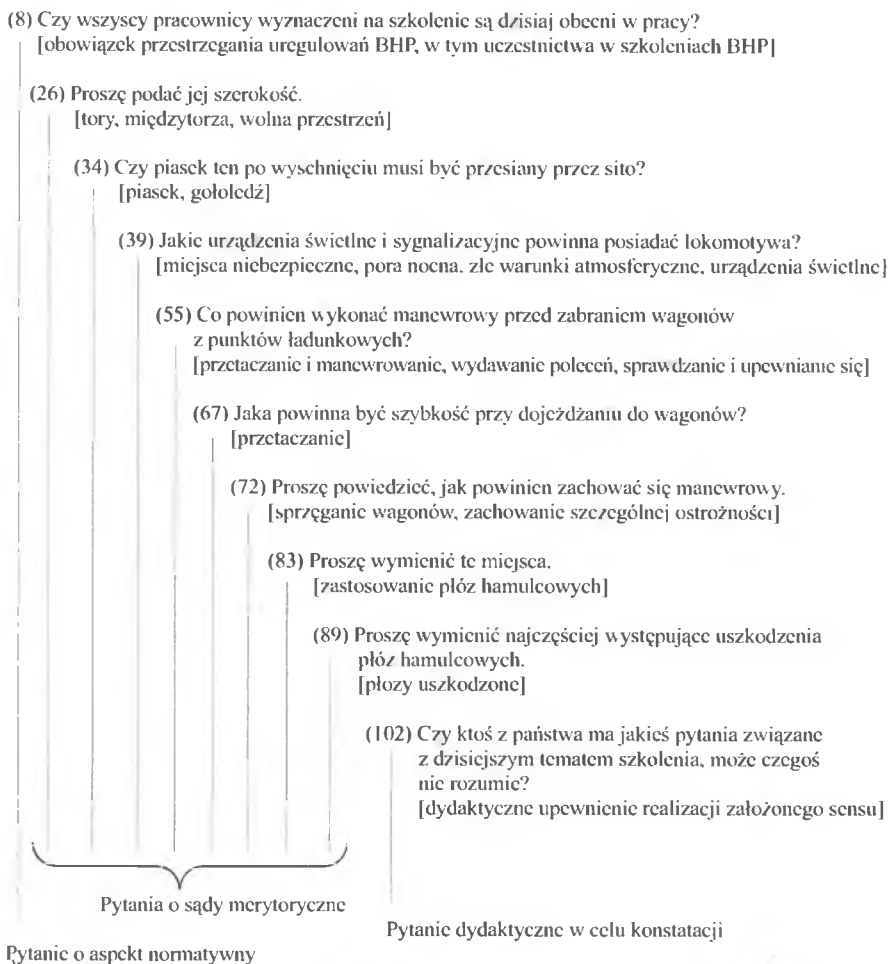
pedagogiczne wartościowanie i dydaktyczno-komunikacyjne perswadowanie akceptacji tego przymusu. Drugie zagadnienie to sposób formowania zajęć tak, by treści do zaprezentowania (zakomunikowania) i wdrożenia były przedstawione zgodnie z zapisem ujętym w odpowiednich regulach prawnych.

Instruktor prowadzący zajęcia w sekwencji I i II wykonał czynności organizacyjno-porządkowe i wskazał temat. W sekwencjach III–XIV w formie wykładu — z oczywistymi pytaniami dla części słuchaczy znających już zagadnienia poruszane na zajęciach — zreferował treści zawarte w odpowiednim dokumencie prawnym (Dz. U. nr 38 z 16.07.1954 roku) odnoszącym się do tematu szkolenia. Załączony na końcu tego podpunktu schemat nr 1 ukazując, jak instruktor posłużył się tą formą dydaktyczną — ilustruje to forma i treść pytań — i jak wykorzystał w niej przede wszystkim aspekt informowania, wskazania sądów do respektowania. Takie realizacyjne sformułowanie zajęć wynika oczywiście ze sposobu podejścia do pierwszego zagadnienia. Zgodnie z rozumieniem prawnego przymusu respektowania przepisów BHP podporządkowanie się wynikającemu z tego normatywno-dyrektywalnemu uregulowaniu czynności zapewnia pracownikom bezpieczną (bezwypadkową) pracę. Semantyczne założenie przymusu prawnego dotyczącego podporządkowania swoich czynności szczegółowym regulacjom przepisów BHP wymusiło na instruktora — w celu zmniejszenia prawdopodobieństwa błędnego lub niepełnego zapoznania się przez pracowników z odpowiednimi przepisami — przekonanie, że forma nauczycielskiego monologu będzie tu najefektywniejsza. Sensem założonym zajęć było dokładne przedstawienie dyrektywalnych sądów odpowiednich przepisów, tak by słuchacze mogli je zapamiętać. Sens ten został zrealizowany. Wynika to między innymi z tego, że zajęcia w formie dydaktycznego monologu nauczycielskiego — jako osnowie służącej właśnie realizacji tego typu sensów dydaktycznych — wyewoluowały w autonomiczną postać wykładu, którą inspektor BHP zastosował — z pewnym marginesem na formułowanie dydaktycznych pytań — przede wszystkim w celu aktywizacji uwagi słuchaczy oraz dopełnienia prezentowanych treści.

Odnosząc te zajęcia do składowych działania komunikacyjnego, widzimy, że prawdziwość głoszonych sądów zapewniona jest dzięki odwołaniu się do odpowiedniego dokumentu prawnego. Słuszność działań wynika ze społecznie uznawanej normy (wdrożonej we wcześniejszych etapach nauczania) dotyczącej konieczności znajomości warunków bezpieczeństwa i higieny pracy. Jest to typowa norma światopoglądowa o prawnopracowniczym charakterze, która sama w sobie zawiera aspekt edukacyjny głoszący, że tego typu normy należy koniecznie wdrażać ze względu na cennosc zdrowia i życia ludzkiego. Szczerość działań instruktora realizowana jest dzięki dydaktycznej formie wykładu oraz staranności w dokładnym przedsta-

wicniu wdrażanych tu sądów dyrektywalnych. W tym zajęciu kondensacja językowego porozumienia jest nastawiona na oznajmujące prezentowanie wiadomości, które mają zapewnioną prawdziwość z racji ich normatywnej ważności i sformalizowanej akceptacji¹.

Schemat 1. Związek sądów (pojęć) z siecią pytań dydaktycznych na zajęciach z BHP *Warunki bezpieczeństwa i higieny pracy na bocznicach kolejowej*



Sądy i pytania w zajęciach *Warunki bezpieczeństwa i higieny pracy na bocznicach kolejowej*
Źródło: opracowanie własne

¹ Niniejszy tekst powstał w oparciu o rozprawę doktorską *Działania komunikacyjne w nauczaniu praktyki instrumentalnej*. Promotorem pracy był prof. UO dr hab. Andrzej Pluta, przewodnik doktorski przeprowadzony został w Instytucie Kulturoznawstwa Uniwersytetu A. Mickiewicza w Poznaniu.

**MONIKA ADAMSKA-STAROŃ
MAŁGORZATA PIASECKA
BEATA ŁUKASIK**

INNY SPOSÓB MYŚLENIA O EDUKACJI. METAFORYCZNE NARRACJE

Odkrywanie edukacyjnych sensów współczesnych koncepcji pedagogicznych ujętych metaforycznie to rodzaj szczególnego spotkania umysłu ze światem różnorodności narracji. Warunkiem zaistnienia tego typu kognitywnej przygody jest prawdziwe zaangażowanie się podmiotów w niej uczestniczących. Do odsłaniania bogactwa kontekstów interpretacyjnych świata edukacji zaprosiliśmy studentów Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Odwołując się do zespołu sokratycznych metod nauczania, podjęliśmy odpowiednie zabiegi dydaktyczne, których celem było pobudzenie i zdynamizowanie aktywności umysłu, emocji i wyobraźni studentów, by wydobyli oni na jaw swe wewnętrzne przemyślenia związane ze złożonością i wielowymiarowością edukacyjnej rzeczywistości ujętej w pedagogicznych tekstach i opowiedzieli o niej w niecodziennych narracjach. Aby spojrzeli „trzecim okiem” na świat edukacji — pełen licznych koncepcji implikujących określone praktyki edukacyjne. W efekcie tej współpracy otrzymałyśmy nowe interpretacje współczesnych koncepcji pedagogicznych stanowiących przeobrażenie tego, co poznane, przez włączenie w nowe powiązania.

Metaforyczne puentowanie wiedzy o edukacji było jednym z zadań, jakie realizowałyśmy w ramach zajęć z pedagogiki ogólnej oraz współczesnych kierunków w pedagogice w latach 2000–2006. Każdego roku studenci „obdarowywali” nas przemyślanymi ekspresjami dotyczącymi współczesnych koncepcji pedagogicznych, wyrażając jednocześnie swój stosunek do świata edukacji, jaki odkryli podczas zajęć i poza nimi, np. przygotowując się do wykonania postawionego przed nimi zadania. Czysta wiedza teoretyczna „rozjaśniona” została słowem literackim (ekspresje werbalne — wiersze, bajki, scenariusze sztuk), ubogacona kształtem, barwną plamą, kreską (ekspresje plastyczne), dźwiękiem (ekspresje muzyczne) uzewnętrzniającymi przy tym stany ducha, intencjonalność i dialogiczność.

Czyżby edukacja oznaczała także światło? Tak, otóż „staje się ona zadziwiającą emanacją światła, a zwrótnie — światło emanacją edukacji” (Łukaszewicz 2006, s. 238). Efektem tak pojmowanej edukacji staje się „me-

taforyczny witraż” (Tamże, s. 239), który zmyślnie więzi światło i objawia potęgę kreacji.

Artystyczne konkretyzacje obrazowe i jakości ekspresyjne studentów zaliczyłyśmy do niepowtarzalnych „witraży”. Ich praca zasługuje na specjalne wyróżnienie, dlatego też uznałyśmy za naszą powinność, by powiedzieć o niej „na głos”.

Wejście w dialog z ekspresyjnymi wartościami — kryjącymi w sobie nie tylko poznaną wiedzę pedagogiczną, ale również jakąś część ludzkiego doświadczenia, „ekspresji życia” — stało się dla nas źródłem poznania niecodziennych sposobów myślenia o edukacji, odkrywaniem zaskakującej niezwykłości tych realizacji na granicy widzianego i niewidzianego, źródłem swojego „poruszenia” odbiorcy. Rozumienie jest w tym odbiorze kluczem do odkrywania istoty istnienia człowieka, „może odnosić się do wrażliwego przenikania przeżyć innej osoby, może także umożliwiać sięganie ku wytworom ludzkiego ducha, ku rzeczywistości sensów i znaczeń, którą jest świat kultury, świat sztuki. Proces rozumienia jest w takim ujęciu bliski procesowi komunikowania, które może prowadzić do porozumienia dzięki pośrednictwu konkretnych przesłań należących do uniwersum znaczeń, symboli i metafor” (Wojnar 2000, s. 155). Świat form symbolicznych to świat ludzkiej kultury, a dzieło człowieka zakorzenione jest w historycznym i indywidualnym ludzkim doświadczeniu.

Wytwory ekspresyjności mają swoją głębię i moc, utrwalają fenomeny rzeczywistości, w której uczestniczy człowiek, stanowią interpretację owej rzeczywistości, są nośnikami znaczeń, idei, przesłań.

Puentowanie myślenia o edukacji za pomocą ekspresji ujawnianych w rozmaitych narracjach okazało się udaną poznawczą wędrówką dla osób w nią zaangażowanych, sposobem rozumienia siebie i świata, szczególnym spotkaniem, które zaowocowało zmianami nie tylko w sferze intelektualnej, ale i emocjonalnej, duchowej, wolicjonalnej, intra- i interpersonalnej. Stało się naszą propozycją edukacyjną wzmagającą indywidualną aktywność twórczą ludzi niebędących artystami, mającą swoje źródło w wyobraźni „pojmwanej jako zdolność do przekraczania granic własnego doświadczenia” (Tamże, s. 149).

Edukacja człowieka przez jego własne artystyczne konkretyzacje, przez jego własne zaangażowanie sprzyja rozwojowi człowieka jako istoty myślącej, wrażliwej, twórczej, której myśli i działania wykraczają poza schematy, sprzyja „ewolucji edukacyjnej świadomości”, otwiera na różnorodność wartości, jest samokształtowaniem się człowieka, obroną przed dehumanizacją, „kształceniem poezji jego istnienia”.

W zaistniałym wydarzeniu przyjęłyśmy rolę sokratycznie zorientowanego animatora inspirującego studentów do podjęcia tej niekonwencjonalnej

formy odkrywania edukacyjnej rzeczywistości. Ale i my miałyśmy swoich animatorów, mądrych przewodników rozbudzających nasze własne wnętrza, umysł, emocje, intuicję, rozwój — „człowiek bowiem stale powinien przekraczać samego siebie, miarą zaś jego rozwoju jest nieskończoność” (Tarnowski 1992, s. 143). Właśnie dzięki samodoskonaleniu wychowawca (nauczyciel) może pomóc drugiemu człowiekowi udać się „w wędrowkę drogą osobistych doświadczeń” (Śliwerski 1998, s. 69), której istotą będzie zrozumienie swojego bycia w świecie.

Głęboką intelektualną inspiracją była, jest i będzie dla nas twórczość profesora Bogdana Suchodolskiego — ikony polskiej pedagogiki, a także wielu innych promotorów jego szkoły myślenia, podkreślmy, myślenia „otwierającego duszę i umysł”.

* * *

W naszych badawczych poszukiwaniach obrałyśmy hermeneutyczny kierunek podróży — podejście charakterystyczne dla tych badaczy, którzy starają się zrozumieć doświadczenie i działanie na bazie filozoficznej antropologii. Metoda hermeneutyczno-fenomenologiczna oparta na „rozumieniu” badanych zjawisk jest nie tylko procesem intelektualnym, ale także „angażującym wszystkie władze psychiczne człowieka” (Such, Szcześniak 1999, s. 15). Mnogość procedur kryjąca się pod pojęciem „rozumienia” wiąże się z różnymi odmianami hermeneutyki. Nasza droga postępowania badawczego bliska była założeniom hermeneutyki pedagogicznej mającej swoje źródła w filozofii Hansa Georga Gadamera, Martina Heideggera, Edmunda Husserla, Paula Ricoeura, Maurice’a Merleau-Ponty’ego.

Przyjęty przez nas model hermeneutyczny wiązał się z próbą odczytania i zrozumienia (jako „sztuką wyjaśniania”, gdyż model ten obejmuje dwie spletające się i warunkujące wzajemnie procedury: wyjaśnianie i rozumienie) metaforycznego ujęcia edukacyjnych sensów ukrytych we współczesnych koncepcjach pedagogicznych, dokonanego przez studentów AJD. W tej perspektywie myślenie o edukacji oznacza uprzytomnienie sobie warunków edukacji — warunków takiej wiedzy i takiego doświadczenia, które są rzeczywiście edukujące, tj. tworzą tożsamość podmiotową (zob. Śliwerski 1998). Jaka jest więc rola badacza w tej perspektywie? Jest nią „uruchomienie namysłu nad przesądami myślenia pedagogicznego, by wykryć rzeczywisty sens wiedzy, czyniąc ją zarazem wiedzą problematyczną i niekoniczną” (Śliwerski 1998, s. 21).

Hermeneutyka wychodzi z założenia, że każda interpretacja opiera się na jakichś przesądzeniach, na przyjętych wstępnie założeniach, na oczekiwa-

niach i nadziejach podmiotu. W tym też sensie każda interpretacja hermeneutyczna zdeterminowana jest przez pewien kontekst. Kontekst ów określa znaczenie tekstu. Dlatego też można powiedzieć, że nie ma znaczenia poza kontekstem, a sam kontekst jest również przedmiotem interpretacji. Interpretacja nie jest raz na zawsze określona, ale nie jest też całkowicie dowolna. „Zakres jej dowolności ograniczają z jednej strony użyte do jej budowy zastane elementy (nagromadzony materiał kulturowy), z drugiej zaś konfiguracje wspólnot interpretacyjnych, dzięki istnieniu których dana propozycja interpretacyjna może stać się interpretacją, a zatem przynajmniej lokalnie się upowszechnić” (Szahaj 2004, s. 161).

Hermeneutyka wpisuje się zatem w zakres orientacji idealistyczno-subiektywistycznych (zob. Śliwerski 1998, s. 42, 43) i w paradygmat interpretatywistyczny (zob. Rubacha 2006, s. 63).

W związku z powyższym przyjęliśmy stanowisko antynaturalizmu ontologicznego i metodologicznego, uznając podmiotowy charakter przedmiotu swych badań.

Przedmiotem naszego badania uczyniliśmy metaforyczne przekazy (narracje) studentów AJD dotyczące współczesnych koncepcji pedagogicznych, powstałe w wyniku różnych typów ekspresji. Celem natomiast było zrozumienie edukacyjnych sensów metaforycznego ujęcia współczesnych koncepcji pedagogicznych dokonanego przez studentów AJD.

W sygnalizowanych przez nas badaniach posłużyliśmy się analizami jakościowymi. Metody jakościowe pozwalają w pełniejszy sposób oddać różnorodnie szczegóły skomplikowanych i złożonych zjawisk społeczno-kulturowych (zob. Kawecki 1996). Badacz może docierać bardziej „w głąb” zjawiska, a także poszerzyć perspektywę jego oglądalności (kontekst), „uważa się też, że powinien posługiwać się narzędziami «miękkimi», elastycznymi, które łatwo można zmienić, przekształcić po to, aby dostrzec w badanym zjawisku nieprzewidziane przez niego wcześniej aspekty” (Pilch 1998, s. 55). Mówiąc jeszcze inaczej, używając terminologii Kena Wilbera (Wilber 1997), przyjęcie takiego stylu polegało na wykorzystaniu „ścieżek Lewej Ręki” z intersubiektywną, interpretacyjno-hermeneutyczną, głęboką, dialogiczną komunikacją. Wymagało to od nas jako badaczy wrażliwości postmodernistycznej i zapewnienia bogactwa opisów.

Zdajemy sobie sprawę, iż wyniki badań jakościowych nie mogą stanowić podstawy do uogólniania. Przyjęte tu podejście zadowala się ujawnieniem jednego z możliwych aspektów badanego zjawiska. Na obrancj drodze istotne jest sprawdzenie, w jakiej postaci dane zjawisko się pojawia (Konarzewski 1991, s. 155). Jeśliby posłużyć się myślą współczesnego antropologa Clifforda Geertza, nie chodziło nam o sformułowanie

uogólnień pomiędzy różnymi przypadkami, lecz o stworzenie uogólnień w obrębie danych przypadków (Geertz 2003, s. 54).

Wybraną przez nas strategię badawczą charakteryzował brak ścisłej hipotezy — to raczej ogólna idea czy intencja badawcza wyznaczała plan badań. Strategia ta nie może zatem przystać na podejście strukturalistyczne (konstruujące modele), które czyni uprzywilejowaną jakąś interpretację, czyniąc ją Interpretacją (zob. Szahaj 2004), jedyną właściwą Narracją. Zakotwiczona jest ona raczej w naszym ambiwalentnym przekonaniu o umiejętnym korzystaniu z pozytywizmu (nie uciekamy od racjonalności, ale też nie pożądamy jedynie słusznej naukowej Teorii) i przyjęciu wrażliwości postmodernistycznej (przyzwalamy na swobodną twórczość i ekspresję naukową, ale też nie przeceniamy roli „różni”, czyli *differance*).

Za najbardziej adekwatną dla podjętego przez nas problemu badawczego uznaliśmy metodę hermeneutyczno-fenomenologiczną i odpowiadające jej opisowo-interpretacyjne analizy tekstów.

W odkrywaniu i rozumieniu edukacyjnych sensów współczesnych koncepcji pedagogicznych zakodowanych w metaforycznych narracjach studentów AJD zastosowałyśmy strategię interpretacji hermeneutycznej rozumianą za Andrzejem Szahajem, a w warstwie działaniowej skorzystałyśmy z propozycji jakościowej analizy tekstu Marka Czyżewskiego i Alicji Rokuszewskiej-Pawelek oraz modelu warstwowej struktury dzieła plastycznego Stanisława Popka. Dokonałyśmy swoistej kompilacji owych propozycji.

Odczytanie i zrozumienie edukacyjnych sensów współczesnych koncepcji pedagogicznych ukrytych w metaforycznych przekazach studentów AJD poprzedził opis fenomenologiczny. Metodą wspomagającą w prezentowanym badaniu był wywiad jakościowy, który przeprowadziłyśmy z artystami reprezentującymi różne typy ekspresji (narracji) jako empiryczne — ale jakże cenne — dopełnienie obrazu metaforycznego widzenia świata kultury.

* * *

Klamrą intelektualną naszych poszukiwań uczyniłyśmy pojęcia **idola** i **ikony** i zaprzęłyśmy nasze metaforyczne myślenie do nowych odczytań tych fenomenów na potrzeby słowa końcowego. Z losów tych pojęć wynika, że zarówno idol (grec. eidolon), jak i ikona (grec. eikon) oprócz innych rzeczy oznaczały też nieokreślone formy, obrazy odbite w ludzkim umyśle, wyobrażenia, wzory przedstawień mentalnych; jednak istnieje między nimi zasadnicza różnica. Tradycja chrześcijańska ukształtowała pojęcie idola jako obrazu duszy człowieka na podobieństwo Boga, zaś ciała człowieka jako świątyni samego Boga. Dusza i ciało to rodzaj szlachetnych kamie-

ni, w których wznosi się ową świątynię, a warunkiem jej wzniesienia jest poddanie się natchnieniu słowa (w rozumieniu twórczości — dopisek autorki) (Nawrocki, Marion 2002). Chrześcijańskie rozumienie idola miesza się z pogańskim, odnoszącym się do kultu i czci, jaką oddajemy w sercu naszym „bożkom”. Można tu upatrywać źródła współczesnego znaczenia tego pojęcia — idol jako ktoś wyjątkowy, podziwiany, uwielbiany.

Idea idola i ikony przeniknęła również do filozofii (Francis Bacon, Paul Ricoeur, Martin Heidegger, Fryderyk Nietzsche, Jean-Luc Marion), gdzie pojęcia te rozpatrywane są jako dwa sposoby istnienia bytów. Gdy człowiek kieruje swe spojrzenie na byt w celu dostrzeżenia w nim boskości, to właśnie owo spojrzenie czyni zeń idola. Ikona natomiast ma dokładnie odwrotny sposób istnienia. To nie my patrzymy na ikonę, by dostrzec w niej boskość, ale ikona „patrzy” na nas i przywołuje nasz wzrok po to, byśmy dostrzegli przez nią niewidzialne — wprost przenieśli się dzięki niej z widzialnego w niewidzialne (Tamże, s. 38). Różnicę pomiędzy idolem i ikoną można więc wyrazić w następujący sposób: w idolu celowość spojrzenia oddziela nas od niewidzialnego, tymczasem w ikonie widzialne odsyła nas, dzięki intencjonalności, ku niewidzialnemu (Tamże, s. 38). Boskość jest w idolu niewątpliwie, ale jest to boskość, można by rzec, na miarę Dascin.

Jak należy odczytywać sensy edukacyjne rozdzielenia tych kategorii? Ludzie często mają przekonanie o jedynie słusznym osiągnięciu celu, postawieniu kropki nad „i”. Jednak w działaniach twórczych różnego rodzaju, także tych stricte edukacyjnych, często droga szukania owej kropki jest ważniejsza od „i” i jej samej także.

Niezwykłe fascynujące jest poszukiwanie niewidzialnego, gdyż zrównuje akt twórczy z przeżyciem niezwykłym, mistycznym — odczuciem boskości. Skrzyżowanie widzialnego i niewidzialnego otwiera przed człowiekiem zupełnie inny świat. Idol — domena widzialnego — spełnia nasze pragnienia, przewidywania, ikona zaś — domena niewidzialnego — przekracza miarę oczekiwania, pokazuje to, co nie ujawnia się jako obiektywność. W edukacji chodzi właśnie o to niezwykle, cudowne przekraczanie porządków zastanych, tworzenie niemożliwego, żeby nie powiedzieć — niewidzialnego. Zachęcamy młodych ludzi, naszych studentów do wejścia w swoją duchowość, do odkrywania jej na wiele sposobów i czerpania z niej radości po nic.

Współczesna kultura to „targowisko różności”, ale także „targowisko (p)różności”. Idole prześcigają się w rankingach popularności, sprzedawalności płyt, liczby udzielonych wywiadów, bywania w kręgach, bywania najpiękniejszym, najbogatszym — długo można by wymieniać. Jednak nie o takich idoli nam chodzi, a faktem jest, że to oni właśnie zawłaszczają przestrzeń fizyczności, intelektualności, emocjonalności, duchowości młodych

ludzi, którzy chcą być tacy jak oni. Idole chcą być widzialni, powodują, że nie potrafimy się oderwać, porzucić ich, bo to, co widzimy, całkowicie syci nasz wzrok i zawłaszcza go. „Idol działa na nas, oślepiając swym blaskiem wszelkiej widzialności” (Tamże, s. 73). Nie potrafimy zatem dotrzeć do ikony, mówiąc inaczej, marnotrawimy nasz twórczy potencjał. Wyglądamy jak idole, mówimy, myślimy, jemy, spędzamy wolny czas, uczymy się i tylko nic tworzymy!

Czy edukacja może to zmienić? Poprzez wychowanie przez sztukę, dla sztuki, edukację z wyobraźnią możemy to uczynić. Język metaforyczny to język sztuki. Jej wieloznaczność wymaga wkroczenia na ścieżkę hermeneutycznego rozumienia. Taką samą drogę trzeba obrać, gdy „patrzmy” na niezliczoną ilość znaczeń niewidzialnej ikony. Takie działania rozbudzają postawy twórcze, gdyż oferują kontakt z fenomenami nasyconymi intuicją i wyobraźnią.

Idola zaś (w pierwotnym znaczeniu tego pojęcia) należy odnajdywać w sobie — czerpać z widzialnego, rozglądać się wokół. To zupełnie zmienia perspektywę oddziaływań edukacyjnych. Istnieje ciekawy paradoks tej perspektywy. Jej przyrost pozwala pogłębić widzialność, co dalej znaczy, że perspektywa, będąc swego rodzaju próżnią, tym, co niewidzialne, może się powiększyć, a wraz z tym zyskujemy przekonanie, że dostrzegamy więcej. „Perspektywizm jest takim sposobem interpretowania, w którym ujawnia się siła kreacji” (Tamże, s. 42), a paradoks olśniewa i zaskakuje. Fenomen perspektywy i paradoksu może być bardzo płodny edukacyjnie.

Naszym intencjonalnym działaniem było zaprezentowanie artystów z różnych kręgów sztuki w celu perspektywicznego spojrzenia na fenomen idola i ikony w edukacji. W przedstawionych wywiadach starałyśmy się dotrzeć do tych wymiarów, z którymi na co dzień obcuje twórca. Uważamy, że tych wymiarów powinien doświadczać student. Tak rozumiemy nasz rodzaj „posłannictwa”, codziennej z nim pracy.

Zabrałyśmy więc studentów w podróż edukacyjną, gdzie można grać z wyobraźnią, doświadczać wymiarów nieznanego na granicy widzialnego i niewidzialnego. Efektem tej współpracy są zaprezentowane w książce *Inny sposób myślenia o edukacji. Metaforyczne narracje* ekspresje: werbalne (wiersze, bajki, scenariusze), plastyczne (w tym: graficzne i przestrzenne), muzyczne (kompozycje muzyczne, składanki muzyczne) i multimedialne (ruchowe, teatralne, filmowe). W przypadku narracji werbalnych wybrane realizacje zostały dokładnie zacytowane, w przypadku narracji plastycznych, muzycznych, filmowych, teatralnych, multimedialnych — zaprezentowane jako kopie umieszczone na płycie DVD dołączonej do wyżej wymienionej publikacji.

Prace powstawały w zespołach trzy-, czteroosobowych, zatem stanowią one syntezę ekspresji kilku osób. Licząc na współobecność twórczą czytelników, pozostawiliśmy część prac do samodzielnych interpretacji i wierzymy, że takowe zaistnieją.

* * *

Włączenie studentów — przyszłych pedagogów — w odkrywanie świata edukacji poprzez mentalne w nim uczestnictwo uznaliśmy za ważną powinność, wyzwanie, które podjęliśmy z nieukrywaną przyjemnością. Dzięki podjętym przez nas zabiegom (sposobom) dydaktycznym studenci otworzyli się na naszą propozycję, a w efekcie uzewnętrznili samowiedzę i wiedzę o świecie (w tym wiedzę o współczesnych koncepcjach edukacyjnych) w niecodziennych narracjach, uzewnętrznili to, co „wewnętrznie” przemyśleli, co mieli w duchowości swej głęboko schowane. Ich praca zasługuje na **szczególne uznanie**.

Nasze myślenie — jako autorem książki, która ukazała się we wrześniu 2007 roku — nie zawiera się w radykalnych kategoriach celowości, a raczej dzieła otwartego, niedookreślonego, takiego właśnie, które twórczo prowokuje czytelnika.

Owszem, zakończyliśmy jakiś istotny dla nas fragment pracy, trzeba podkreślić — pracy nad metaforami, które opowiadają i opowiadać będą prawdy na wiele różnych sposobów. To zobowiązuje, jak sądzimy, do bycia wiernym całej idei naszego pomysłu, dlatego zachęcamy wszystkich do odbycia kończącej książkę — jednak metaforycznej — podróży, namawiając do własnych twórczych interpretacji.

Od momentu ukazania się publikacji (tj. przez okres dwóch miesięcy) docierają do nas opinie i sądy na jej temat, które utwierdzają nas w przekonaniu o wyborze właściwej drogi. Mamy nadzieję, że opowiadając się w pracy ze studentami za kreowaniem rzeczywistości humanistycznej łączącej w sobie zarówno pedagogiczne tradycje, jak i alternatywne rozwiązania, pozwoliłyśmy młodym ludziom na odkrywanie oraz przeżywanie sensów i znaczeń świata edukacji, otwarcie się na różnorodność wartości, a także lepsze rozumienie siebie. W przyszłości nie zamierzamy rezygnować z aktywizowania postaw studentów wobec poznawanego świata. Z prowadzonych przez nas zajęć akademickich, będących jednocześnie naszą edukacyjną ofertą, chcielibyśmy uczynić formę pomostu łączącego fragmenty rozumianej i doświadczanej rzeczywistości pedagogicznej z dopiero odkrywaną¹.

¹ Tekst powstał na podstawie książki o tym samym tytule.

BEATA ŁUKASIK

**WEWNĄTRZPODMIOTOWE WARUNKI
ORAZ PODEJMOWANE PRZEZ NAUCZYCIELA
DZIAŁANIA A POZIOM ROZWOJU UZDOLNIEN
TWÓRCZYCH UCZNIÓW W KLASACH I–III**

WPROWADZENIE

Dynamika obecnych przemian jest nie tylko niespotykanie duża, ale też niejednoznaczna. Współczesne społeczeństwa cechuje gwałtowny wzrost informacji, ekspansja wiedzy, co prowadzi do trudności w przystosowaniu się ludzi stereotypowych i konformistycznych. Wyraża się to w stanach napięcia emocjonalnego oraz częstych konfliktach interpersonalnych (Dąbek 1998), a cechą nas wszystkich — jak sądzi Zygmunt Bauman (Bauman 1994) — staje się niespójność wewnętrzna, rozchwianie i nickonsekwencja. Człowiek skazany jest na niepewność, poczucie zagubienia i wewnętrznego rozdarcia. Postępujące wyalienowanie człowieka i „samotność w tłumie” (por. Riesman 1971) prowadzą do braku odpowiedzialności za działanie, które często jest schematyczne, stereotypowe, sterowane zewnątrz, wymuszane przez układy sytuacyjne. Tymczasem nowa cywilizacja oczekuje przede wszystkim działań refleksyjnych, twórczych, sprzyjających samorealizacji.

Adaptację do zmieniających się wymagań i warunków wydaje się umożliwiać twórcze myślenie, które przestało być domeną wyłącznie jednostek wybitnych, a stało się ważnym zagadnieniem społecznym wynikającym z prawa zmiany i zmienności. Receptywne uczestnictwo w procesie permanentnych zmian zachodzących w świecie nie jest możliwe bez twórczego zaangażowania się poszczególnych jednostek. Twórczość — jak uważa Roman Schulz (1996) — jest tym, czego pragnie dzisiejszy człowiek, a zarazem tym, do czego jest on zobowiązany.

W ostatnich latach zdecydowanie wzrosło zainteresowanie problemem szeroko rozumianej twórczości. W literaturze psychologiczno-pedagogicznej pojawiło się wiele publikacji poświęconych aktywności twórczej (Kocowski 1991; Tokarz 1985), treningom twórczości (Nęcka 1994, 1995, 1998, 2001; Szmidt 1994, 1997, 2001) czy też uwarunkowaniom twórczego rozwoju — społecznym (Nałaskowski 1998; Sołowiej 1997; Schulz 1990), osobowościowym (Tyszkowa 1990; Żuk 1986) i poznawczym (Borzym 1979; Dobrołowicz 1993, 1995). Jednak stan wiedzy na temat funkcji kre-

atywności w rozwoju człowieka jest daleki od naukowej syntezy. Współczesnym badaniom nad twórczością brak wspólnego aparatu pojęciowego, wspólnych założeń metodologicznych czy wreszcie porównywalnych technik badawczych, co znacznie utrudnia czynności badawcze i refleksję nad mechanizmami twórczości i podstawowymi determinantami rozwoju uzdolnień twórczych. Wśród psychologów i pedagogów akceptowana jest jednak teza, że uzdolnienia twórcze są niezależne od zdolności kierunkowych, a ponadto ich źródłem jest wrodzony potencjał twórczy, który ma charakter powszechny (Uszyńska 1992). Zatem są one dyspozycją właściwą każdej normalnej jednostce, jednak uaktywniającą się tylko w określonych warunkach. Przyjęcie powyższej tezy stało się jednym z powodów zainteresowania autorki intencjonalnym wpływem na kształtowanie myślenia i działania twórczego jednostki, a dokładniej rolą nauczyciela w procesie rozwijania uzdolnień twórczych uczniów, rozumianych jako zdolności do wytwarzania dywergencyjnego (Guilford 1978; Torrance 1965; Pictrasiński 1969; Strzalecki 1969; Szymański 1987).

Zmierzch idei edukacji adaptacyjnej, coraz powszechniejsza akceptacja wartości propagowanych przez edukację krytyczną, założenia reformy programowej oraz szeroko rozumiane wymagania współczesnej cywilizacji przyczyniają się do nowego spojrzenia na rolę i zadania nauczyciela. Nie wystarczy już przystosować dziecko do zastanej rzeczywistości, ale należy je pobudzać do krytycznego oglądu, dokonywania zmian i kreowania rzeczywistości nowej. Zadaniu temu sprostać może pedagog, który w kulturze określanej jako dydaktyczno-pedagogiczna (Pluta, Bauć 1998; Pluta 1997, 1998) uczestniczy w sposób autentyczny, tzn. sam czyni intelektualny wysiłek dla ustalenia znaczeń edukacyjnych, a dokonując operacji myślowych, kreuje interpretacje kulturowych „tekstów” pedagogicznych i edukacyjnych, w konsekwencji budując z nich „to, co własne”. Owa „własność” jest zatem owocem twórczej pracy nauczyciela, który pozwala na realizowanie edukacji inspirującej, stwarza uczniowi możliwości działania na kanwie tego, co jest dla niego zrozumiałe, a zarazem pozwala na wyobrażenie sobie wszystkich możliwych wersji przyszłości, przewidywanie prawdopodobnych wydarzeń i decydowanie o zdarzeniach w przyszłości preferowanych (Pachociński 1997).

Przed nauczycielem postawiono zadanie rozbudzania w uczniu potrzeby tworzenia, która w dorosłym życiu ułatwi kształtowanie własnego, niepowtarzalnego świata przeżyć, realizowanie siebie w pasjonującym działaniu nadającym życiu sens i będącym źródłem osobistej satysfakcji. Konieczne staje się więc rozwijanie uzdolnień twórczych, które stanowią podstawę (twórczych) działań umożliwiających funkcjonowanie w otaczającej nas

— labilnej i nieprzejrzystej — rzeczywistości. Stymulowanie kreatywności powinno się rozpoczynać jak najwcześniej. Szczególne znaczenie mają pierwsze lata kształcenia, które często decydują o karierze szkolnej dziecka i przyszłych osiągnięciach twórczych. Błędy i pomyłki popełnione wobec dziecka w tym okresie rozwojowym wydają się nie do naprawienia w toku dalszej biografii edukacyjnej (Więckowski 1997). Dlatego też ogromnie istotne jest, aby proces kształcenia dzieci w wieku wczesnoszkolnym był prawidłowo organizowany, aby nauczyciel obok wspierania elementarnych sprawności instrumentalnych (umiejętność czytania, pisanie, liczenia) skupił się na stymulowaniu uzdolnień twórczych i zaszczepił potrzebę podejmowania różnorodnych działań kreatywnych.

Przegląd literatury dokonany w celu analizy stanu badań nad uwarunkowaniami twórczości dzieci w młodszym wieku szkolnym skłonił autorkę do podjęcia własnych prób badawczych.

Jak dotąd trudno znaleźć w polskiej literaturze psychologicznej i pedagogicznej wyczerpujące odpowiedzi na pytania o środowiskowe warunki sprzyjające aktywności twórczej dzieci, o postawy rodziców i nauczycieli, metody, style wychowawcze stymulujące twórcze uzdolnienia. Badania empiryczne dotyczące wpływu poszczególnych kręgów środowiskowych i instytucji wychowawczych na kreatywność dziecka są dopiero w początkowej fazie rozwoju (zob. m.in.: Sołowiej 1997; Stasiakiewicz 1980; Limont 1994; Turska 1994; Puśliccki 1998; Nałaskowski 1998; Kłosińska 2000). Natomiast badania nad uzdolnieniami twórczymi dzieci w młodszym wieku szkolnym, a także czynnikami sprzyjającymi rozwojowi tych uzdolnień, które prowadzone były za granicą (zob. m.in.: Torrance 1962, 1965; Guilford 1978), nie mogą być w pełni wykorzystywane dla celów praktyki szkolnej. Istnieje kilka powodów takiego stanu rzeczy, m.in.:

— najczęściej są to badania ściśle psychologiczne, nie zawsze przydatne nauczycielom-praktykom,

— badania te uległy już dezaktualizacji ze względu na odległość czasu, w jakim były przeprowadzane,

— badania były prowadzone w odmiennych warunkach socjokulturowych (np. badania psychologów amerykańskich) — z tego względu nie mogą być porównywane z badaniami prowadzonymi w naszym kraju.

Autorka żywi głęboką nadzieję, że jej poszukiwania badawcze, których celem było ustalenie stwarzanych przez nauczyciela warunków (wewnątrzpodmiotowych) oraz podejmowanych działań, a także rozpoznanie zależności pomiędzy nimi a poziomem rozwoju uzdolnień twórczych uczniów, choć w minimalnym stopniu przyczyniły się do odsłonięcia wąskiego wyćinka rzeczywistości edukacyjnej.

ZAŁOŻENIA METODOLOGICZNE I ORGANIZACYJNE BADAŃ WŁASNYCH

Problemy, które podjęto w pracy badawczej, mieszczą się w szerokim nurcie rozważań nad determinantami uzdolnień twórczych. Uwagę skupiono na osobie nauczyciela — kreatora oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych mającego pobudzać uczniów do twórczego myślenia i działania.

Dla podjętych poszukiwań badawczych określono następujące cele:

- Ustalenie zapewnianych przez nauczyciela warunków (wewnątrzpodmiotowych) oraz podejmowanych działań w toku realizacji zadań edukacyjnych.

- Rozpoznanie i określenie zależności pomiędzy zapewnianymi warunkami oraz podejmowanymi przez nauczyciela działaniami a poziomem rozwoju uzdolnień twórczych uczniów.

- Sformułowanie praktycznych wskazówek dla nauczycieli pragnących rozwijać uzdolnienia twórcze dzieci na szczeblu edukacji wczesnoszkolnej (opracowanie programu służącego doskonaleniu umiejętności twórczego myślenia, rozwijaniu pozytywnej samowiedzy nauczyciela, niwelowaniu skutków działania barier poznawczo-motywacyjnych w procesie twórczym).

Główne problemy badawcze sformułowano w postaci dwóch pytań:

1. *W jakim stopniu nauczyciel zapewnia warunki do uaktywniania się potencjału twórczego uczniów oraz czy i jak często podejmuje działania służące rozwojowi uzdolnień twórczych swoich wychowanków?*

2. *Jaka jest zależność pomiędzy zapewnianymi warunkami oraz podejmowanymi przez nauczyciela działaniami a poziomem uzdolnień twórczych uczniów?*

W odniesieniu do pierwszego problemu głównego wyłoniono dwie grupy problemów wraz z problemami szczegółowymi. Mając na uwadze problem drugi, można było ustalić kolejną grupę problemów szczegółowych. Ponieważ jednak należało się spodziewać, iż istnieje wewnętrzna współzależność między warunkami i działaniami (warunki wewnątrzpodmiotowe nauczyciela znajdują odbicie w podejmowanych działaniach), ewentualne pojedyncze korelacje między nimi a poziomem uzdolnień twórczych uczniów mogłyby okazać się korelacjami pozornymi. Wobec powyższego należało uwzględnić wszystkie zmienne jednocześnie (umożliwił to zastosowany model regresji wielokrotnej), co pozwoliło pozostawić problem główny nieuszczegółowionym.

Badania miały charakter dwuetapowy. W pierwszym etapie autorka starała się ustalić stan faktyczny w zakresie zapewnianych przez nauczycieli warunków oraz podejmowanych działań. Drugi etap natomiast związany był z

określeniem zależności pomiędzy ustalonym w pierwszej fazie sposobem realizacji zadań edukacyjnych przez nauczyciela (zapewniane warunki oraz podejmowane działania) a poziomem rozwoju uzdolnień twórczych dzieci. Podział taki ma określone konsekwencje w odniesieniu do sformułowanych hipotez. Otóż ustalono hipotezę w odniesieniu do problemu postawionego w drugim etapie — zmierzającym do rozpoznania zależności pomiędzy sposobem realizacji zadań edukacyjnych (zapewnianymi warunkami i podejmowanymi działaniami) przez nauczyciela a poziomem rozwoju uzdolnień twórczych dzieci. Nie uczyniono tego w przypadku problemów dotyczących pierwszego etapu pracy, który charakteryzował się podejściem nastawionym na uzyskanie wstępnego rozeznania i miał służyć opisowi pewnych zjawisk rzeczywistości edukacyjnej. W takiej sytuacji formułowanie hipotez mogłoby zawężyć perspektywę badawczą.

Oto przyjęta **hipoteza** ogólna:

Należy przypuszczać, że poziom uzdolnień twórczych uczniów jest tym wyższy, im:

— *lepsze warunki do uaktywniania potencjału twórczego zapewnia nauczyciel*

pojmowane w tych badaniach jako: wiedza nauczyciela na temat uzdolnień twórczych, poczucie satysfakcji z wykonywanej pracy oraz twórcza postawa nauczyciela,

— *wyższy jest stopień zaawansowania działań stymulujących rozwój uzdolnień twórczych*

rozumianych jako: stosowanie metod pobudzających twórczą aktywność dziecka (problemowych metod nauczania, zadań dywergencyjnych, pytań i poleceń inspirujących), wykorzystywanie środków dydaktycznych w sposób pobudzający operacje myślowe ucznia, podejmowanie dodatkowej pracy z dziećmi uzdolnionymi twórczo, kierowanie zespołem klasowym w sposób demokratyczny.

Dla potrzeb pracy badawczej autorka określiła następujące **zmiennie niezależne (X)**:

— *wiedza nauczyciela na temat uzdolnień twórczych,*

— *postawa twórcza nauczyciela,*

— *poczucie satysfakcji z wykonywanego zawodu,*

— *styl kierowania zespołem klasowym,*

— *aktywizujące metody nauczania, w tym: metody problemowe, zadania dywergencyjne, pytania inspirujące,*

— *środki dydaktyczne wykorzystywane przez nauczyciela w sposób niekonwencjonalny,*

— *dodatkowa praca z uczniem uzdolnionym twórczo,*

oraz **zmienną zależną (Y)**:

poziom rozwoju uzdolnień twórczych dziecka wyrażony przez poziom myślenia twórczego (dywergencyjnego), którego podstawowymi cechami są:

1) płynność (umiejętność wytwarzania dużej liczby pomysłów w krótkim czasie),

2) giętkość (umiejętność wytwarzania jakościowo różnych wytworów-pomysłów, dokonywania częstych zmian w kierunku myślenia),

3) oryginalność (zdolność do wytwarzania pomysłów nietypowych, zaskakujących; umiejętność wychodzenia poza stereotypowe rozwiązania).

Jako zasadniczą **metodę** przyjęto sondaż diagnostyczny. Podstawowymi **technikami** zastosowanymi w badaniach były: ankieta; obserwacja bezpośrednia, systematyczna, planowa (ukryta); wywiad skategoryzowany, jawny (indywidualny); analiza dokumentów; testy oraz techniki statystyczne (np. miary tendencji centralnej, miary rozproszenia, korelacja liniowa Pearsona, korelacje cząstkowe i semicząstkowe, model regresji wielokrotnej).

Do realizacji wybranych technik posłużyły następujące **narzędzia badawcze**:

1) kwestionariusz ankiety dla nauczycieli,

2) arkusz obserwacyjny nauczyciela,

3) kwestionariusz wywiadu dla dyrektorów szkół,

4) test *Szkice* — do badania zdolności dywergencyjnych (źródło: Guilford 1978, opracowanie W. Dobrołowicz),

5) test *Konsekwencje* — do badania zdolności dywergencyjnych (źródło: Guilford 1978; Szmidt, Bonar 1999),

6) kwestionariusz KANH II do badania twórczych postaw nauczycieli (źródło: Popek 2000),

7) 200 kaset VHS — każda z zarejestrowanym 90-minutowym materiałem lekcyjnym (razem zarejestrowanych 400 tradycyjnych jednostek lekcyjnych).

Badania zasadnicze przeprowadzono w czternastu wylosowanych szkołach podstawowych z terenu Częstochowy i powiatu częstochowskiego. Objęto nimi nauczycieli oraz uczniów klas I–III. Badana próba stanowiła łącznie 600 osób (w tym 100 nauczycieli i 500 uczniów).

UOGÓLNIENIA I WNIOSKI Z BADAŃ

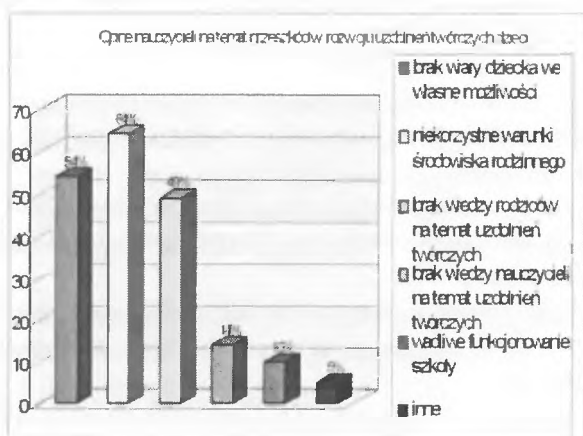
Analiza wyników badań umożliwiła sformułowanie uogólnień i wniosków, jak również postulatów w odniesieniu do praktyki szkolnej. Oto niektóre z nich:

W zakresie zapewnianych przez nauczyciela warunków (wewnątrzpodmiotowych) sprzyjających rozwijaniu twórczego potencjału, do których zaliczone zostały: wiedza na temat uzdolnień twórczych (znajomość czynników sprzyjających rozwojowi uzdolnień twórczych, metod diagnozowania

wskazanych uzdolnień, metod nauczania sprzyjających rozwojowi twórczego potencjału, znajomość literatury z zakresu pedagogiki i psychodydaktyki kreatywności), poczucie satysfakcji z wykonywanego zawodu oraz twórcza postawa, **ustalono, iż:**

1. Większość badanych nauczycieli (75%) nie zna literatury z zakresu problematyki twórczości.

2. Badani nie są świadomi barier i przeszkód w procesie tworzenia, upatrują głównych inhibitorów twórczego rozwoju w samym dziecku i jego rodzinie, nie dostrzegają natomiast wpływu środowiska szkolnego, nie czują się też współodpowiedzialni za hamowanie potencjalnej kreatywności uczniów. Opinie nauczycieli na temat przeszkód w rozwoju uzdolnień twórczych dzieci przedstawia wykres 1.



Wykres 1. Opinie nauczycieli na temat przeszkód w rozwoju uzdolnień twórczych uczniów

Źródło: badania własne

Przedstawiony wykres wskazuje, iż badani nauczyciele nie dostrzegają przeszkód dla twórczego rozwoju dziecka ani w instytucji, jaką jest szkoła, ani też w sobie samych. Główne przyczyny tego zjawiska umiejscawiają przede wszystkim w środowisku rodzinnym ucznia, wskazując na niekorzystne warunki (64%) i brak wiedzy rodziców na temat uzdolnień twórczych (49%). Duże znaczenie przypisują również hamującym proces twórczego rozwoju czynnikom wewnątrzpodmiotowym, podkreślając brak wiary dziecka we własne możliwości (54%). Wypowiedzi nauczycieli sugerują, że ich wiedza na temat czynników warunkujących proces tworzenia nie jest zadowalająca.

3. Badani posiadają fragmentaryczną wiedzę na temat kryteriów twórczości, często zdolności o charakterze odtwórczym utożsamiają z uzdolnieniami twórczymi, a proszeni o dokonanie oceny potencjału twórczego, dokonują oceny postępów dydaktycznych swoich uczniów.

4. Zdecydowana większość badanych (87%) nie orientuje się w metodach diagnozowania potencjalnej twórczości ucznia.

5. Nauczyciele nie są świadomi celowości stosowania metod rozwijających uzdolnienia twórcze uczniów.

Przedstawione argumenty stanowią podstawę do przyjęcia tezy, iż stan wiedzy badanych nauczycieli o uzdolnieniach twórczych, w tym mechanizmach ich rozwoju, metodach diagnozowania oraz sposobach stymulowania, jest niezadowalający.

6. Większość badanych (75%) ma poczucie satysfakcji z wykonywanego zawodu i utożsamia się z wybraną przez siebie profesją.

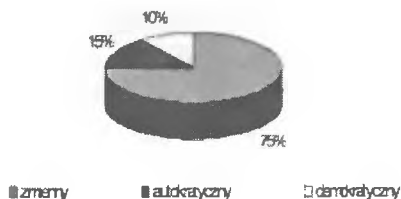
7. Prawie połowę badanych (49%) cechują postawy twórcze, 40% nauczycielek postawy odtwórcze, natomiast 11% badanych kobiet charakteryzuje mieszany typ postawy, który łączy porównywalne natężenie uzdolnień twórczych i odtwórczych.

Wobec powyższego można przyjąć tezę, iż badani nauczyciele nie zapewniają najlepszych warunków (wewnątrzpodmiotowych) do stymulowania uzdolnień twórczych uczniów.

W odniesieniu do podejmowanych przez nauczycieli działań (warunków w znaczeniu funkcjonalnym) na rzecz rozwoju uzdolnień twórczych uczniów ustalono, iż:

1. Większość badanych nauczycieli (75%) stosuje zmienny styl kierowania klasą szkolną, co oznacza, że w czasie obserwowanych 400 jednostek lekcyjnych (200 jednostek tematycznych) w porównywalnych proporcjach wystąpiły zarówno zachowania autokratyczne, jak i demokratyczne.

Wykres 2. Styl kierowania zespołem szkolnym



2. Nauczyciele zdecydowanie częściej stosują metody asymilacji wiedzy niż metody samodzielnego jej zdobywania. Metody podające stosowane są średnio około sześciu razy w ciągu jednostki tematycznej, natomiast metody problemowe pojawiają się na co trzeciej tematycznej jednostce.

3. Faktycznie stosowane przez badanych nauczycieli metody pracy pozostają w sprzeczności z deklarowanymi przez nich sposobami rozwijania uzdolnień twórczych; np. stosowanie metody inscenizacji deklaruje 78% badanych, a faktycznie stosuje ją zaledwie 12% nauczycieli.

4. Stawiane przez nauczycieli pytania (jako jeden ze sposobów aktywizowania dzieci na lekcji) dotyczą głównie faktów i skłaniają uczniów przede wszystkim do odtwarzania wiedzy. Pytania zmierzające do rekonstrukcji wiedzy pojawiają się średnio 34 razy w czasie trwania jednostki tematycznej, podczas gdy pytania o interpretację faktów lub wartościowanie zadawane są przeciętnie raz w czasie zajęć zintegrowanych stanowiących jednostkę tematyczną.

5. Nauczyciele kierują do uczniów polecenia sprzyjające w większości przypadków zapamiętywaniu i rekonstrukcji wiadomości — średnio pięć poleceń w jednostce tematycznej. Polecenia angażujące do wykorzystania wiedzy w sytuacjach problemowych, zachęcające do poszukiwania wielu rozwiązań pojawiają się średnio jeden raz w czasie trwania jednostki tematycznej.

6. Preferowaną przez nauczycieli formą organizacyjną pracy uczniów jest praca z całą klasą jednocześnie, czyli praca zbiorowa.

7. Środki dydaktyczne wykorzystywane są przez nauczycieli w sposób konwencjonalny, czyli mało angażujący ucznia do podejmowania działań (80,1% wszystkich zaobserwowanych przypadków). Wykorzystywanie środków w sposób pobudzający operacje myślowe ucznia, skłaniający do poznawczego wysiłku, inspirujący do samodzielnego dochodzenia do wiedzy pojawiało się ze zdecydowanie mniejszą częstotliwością (19,9% zaobserwowanych przypadków).

8. Pomimo składanych deklaracji nauczyciele nie podejmują dodatkowej pracy z dziećmi uzdolnionymi twórczo.

Analiza materiału badawczego pozwala wnioskować, iż nauczyciele nie podejmują właściwych działań na rzecz rozwoju uzdolnień twórczych uczniów.

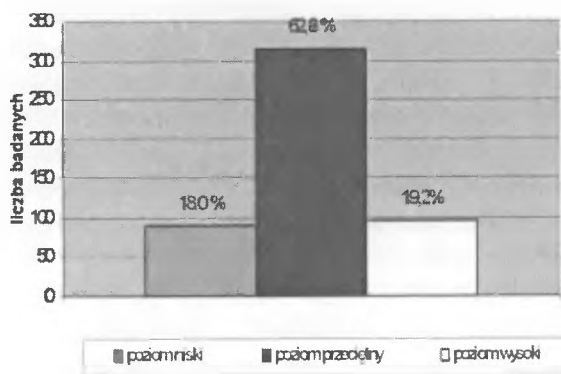
9. Poziom uzdolnień twórczych badanych dzieci (bez względu na przedział wiekowy) w zakresie płynności, giętkości i oryginalności myślenia jest przeciętny.

Płynność myślenia

W badaniach ustalono trzy poziomy płynności myślenia: niski, przeciętny i wysoki. Jako poziom przeciętny przyjęto obszar zmienności: średnia arytmetyczna plus minus jedno odchylenie ($\bar{X} \pm s$). Wartościom wyższym

przyporządkowany został poziom wysoki, natomiast wartościom niższym — poziom niski. Poziom płynności myślenia badanych uczniów z klas I–III przedstawia wykres 3.

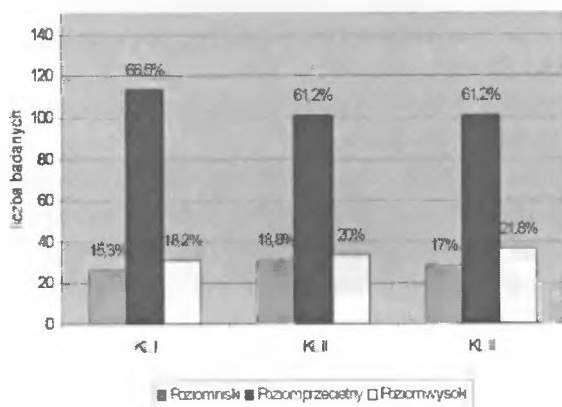
Wykres 3. Poziom płynności myślenia badanych uczniów



Źródło: badania własne

Najliczniejszą grupę wśród wszystkich badanych stanowią uczniowie osiągający przeciętny poziom uzdolnień twórczych w zakresie płynności myślenia (62,8%). Porównanie poziomu płynności myślenia uczniów w poszczególnych klasach ilustruje wykres 4.

Wykres 4. Porównanie płynności myślenia uczniów z klas I, II, III



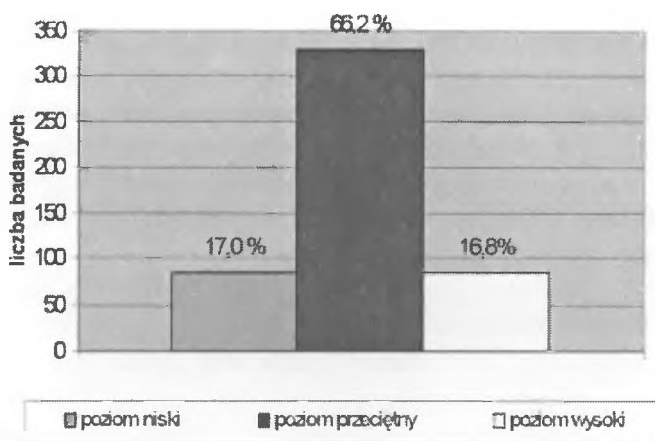
Źródło: badania własne

Można zauważyć, iż rozkład zmiennej w poszczególnych grupach wiekowych (klasy I, II, III) jest bardzo podobny. We wszystkich trzech klasach dominują uczniowie o przeciętnym poziomie płynności myślenia. Liczebność uczniów o niskim i wysokim poziomie płynności myślenia (podobnie jak w przypadku poziomu przeciętnego) jest porównywalna. Jedynie w klasie III zaznacza się niewielka przewaga (4,8%) uczniów o wysokim poziomie płynności myślenia nad uczniami, dla których charakterystyczny jest poziom niski.

Giętkość myślenia

W badaniach ustalono trzy poziomy giętkości myślenia: poziom niski, przeciętny i wysoki. Jako poziom przeciętny przyjęto obszar zmienności (podobnie jak w przypadku płynności): średnia arytmetyczna plus minus jedno odchylenie standardowe ($\bar{x} \pm s$). Wartościom wyższym przyporządkowany został poziom wysoki, natomiast wartościom niższym — poziom niski. Poziom giętkości myślenia uczniów z klas I–III przedstawia wykres 5.

Wykres 5. Poziom giętkości myślenia badanych uczniów

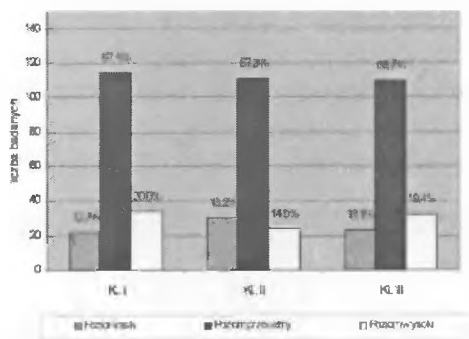


Źródło: badania własne

Najliczniejszą grupę wśród wszystkich badanych stanowią uczniowie osiągający przeciętny poziom uzdolnień twórczych w zakresie giętkości myślenia (66,2%). Odsetek uczniów osiągających wysoki oraz niski poziom płynności myślenia jest bardzo podobny (około 17%).

Porównanie poziomu giętkości myślenia uczniów w poszczególnych grupach wiekowych (przedziałach klasowych) przedstawia wykres 6.

Wykres 6. Porównanie poziomu giętkości myślenia uczniów klas I, II, III



Źródło: badania własne

Rozkład zmiennej w klasach I i III jest prawie identyczny. W klasach II zaobserwowano niewielki spadek poziomu giętkości myślenia (liczby uczniów o wysokim poziomie giętkości myślenia). W nieznaczny sposób wzrosła w klasach II liczebność uczniów, którzy charakteryzują się niskim poziomem giętkości myślenia.

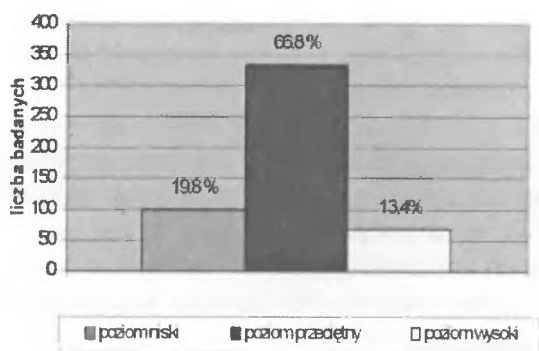
Oryginalność myślenia

Poziom oryginalności myślenia został wyznaczony w oparciu o średnią arytmetyczną z ocen sędziów przy uwzględnieniu wszystkich wykonanych zadań (pomysłów). Według wartości średniej arytmetycznej zostały wyszczególnione trzy przedziały: ≤ 1 , $(1; 1,5]$ oraz $> 1,5$, którym przyporządkowano:

- ≤ 1 — niski poziom oryginalności myślenia (pomysły szablonowe, kopiujące elementy najbliższego otoczenia, pojawiające się w badanej grupie z bardzo wysoką częstotliwością),
- $(1; 1,5]$ — przeciętny poziom oryginalności myślenia (pomysły ciekawe, wskazujące na umiętność wychodzenia poza stereotypowe rozwiązania, jednak pojawiające się w badanej grupie dość często),
- $> 1,5$ — wysoki poziom oryginalności myślenia (pomysły nietypowe, zaskakujące, występujące w badanej grupie sporadycznie).

Poziom oryginalności myślenia uczniów z klas I–III przedstawia wykres 7.

Wykres 7. Poziom oryginalności myślenia badanych uczniów

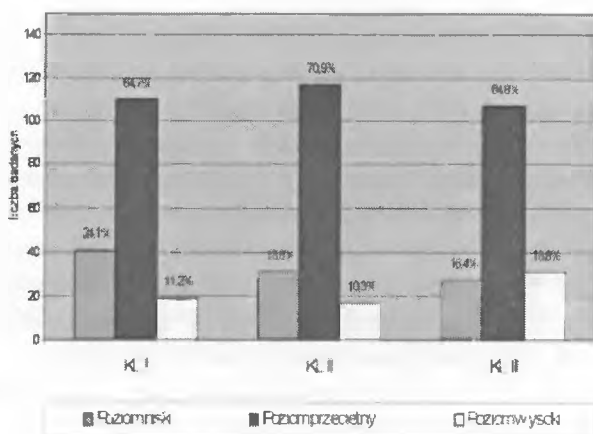


Źródło: badania własne

Wśród wszystkich badanych zdecydowanie najliczniejszą grupę stanowią uczniowie, których poziom oryginalności myślenia został uznany za przeciętny (66,8%). Druga pod względem liczebności jest grupa dzieci o niskim poziomie oryginalności myślenia (19,8%), natomiast najmniej liczna jest grupa reprezentowana przez uczniów, których charakteryzuje wysoki poziom oryginalności (13,4%).

Porównanie uczniów z poszczególnych przedziałów wiekowych pod względem poziomu oryginalności myślenia przedstawia wykres 8.

Wykres 8. Porównanie poziomu oryginalności myślenia uczniów z klas I, II, III



Źródło: badania własne

Przedstawione dane wskazują na zdecydowaną dominację (we wszystkich klasach) uczniów o przeciętnym poziomie w zakresie oryginalności myślenia. W klasie I i II najmniej liczne są grupy dzieci z wysokim poziomem oryginalności. Jednak w klasie III wzrasta odsetek dzieci z wysokim poziomem oryginalności myślenia, a maleje liczebność uczniów z poziomem niskim.

Podsumowując:

pomiar twórczego myślenia pozwolił ustalić, iż poziom uzdolnień twórczych badanych dzieci w zakresie płynności, giętkości oraz oryginalności myślenia jest przeciętny.

W odniesieniu do zależności pomiędzy zapewnianymi przez nauczyciela warunkami i podejmowanymi działaniami a poziomem uzdolnień twórczych uczniów określono siłę związku wzajemnego między tymi zmiennymi, obliczając dla każdej pary współczynnik korelacji liniowej Persony, i **ustalono, iż:**

1. Poziom uzdolnień twórczych uczniów (wyrażony płynnością, giętkością i oryginalnością myślenia) koreluje wysoko ($r > 0,5$) ze zmienną zależną *postawa twórcza nauczyciela* (współczynnik jest statystycznie istotny na poziomie istotności $p < 0,05$). Przeciętna siła związku ($0,3 < r < 0,5$) występuje w przypadku zmiennych: *styl kierowania zespołem klasowym, częstość stosowania metod problemowych, częstość formułowania zadań dywergencyjnych, częstość formułowania pytań inspirujących i niekonwencjonalne wykorzystywanie środków dydaktycznych* (współczynniki są statystycznie istotne na poziomie istotności $p < 0,05$). Analiza korelacyjna (korelacje cząstkowe i semicząstkowe) daje podstawy do przypuszczenia, że zmienne: *częstość stosowania metod problemowych, częstość formułowania zadań dywergencyjnych, częstość formułowania pytań inspirujących i niekonwencjonalne wykorzystywanie środków dydaktycznych* wykazują korelację z poziomem uzdolnień twórczych uczniów (wyrażonych przez płynność, giętkość i oryginalność myślenia) na skutek ich związku ze zmienną *postawa twórcza nauczyciela* oraz *styl kierowania zespołem klasowym*.

2. Ustalony na podstawie modelu regresji wielokrotnej związek funkcyjny między poziomem uzdolnień twórczych a zapewnianymi warunkami oraz podejmowanymi przez nauczyciela działaniami pozwala przyjąć, że zmienność poziomu uzdolnień twórczych uczniów wyjaśniona jest twórczą postawą nauczyciela i stylem kierowania zespołem klasowym, tzn. wyższego poziomu uzdolnień twórczych można się spodziewać u uczniów, którzy mają nauczycieli twórczych oraz kierujących klasą szkolną w sposób demokratyczny.

Na podstawie przeprowadzonych badań można sformułować następujące **wnioski w odniesieniu do praktyki edukacyjnej**, służące stymulowaniu uzdolnień twórczych uczniów:

1. Należy zwiększyć zainteresowanie nauczycieli potrzebą kreatywnego rozwoju dzieci i podnieść poziom ich wiedzy na temat uzdolnień twórczych (czynniki sprzyjające rozwojowi uzdolnień twórczych, metod ich diagnozowania, zasad, form i metod nauczania wspomagających ich rozwój) w ramach doskonalenia zawodowego. Służyć temu powinny zespoły samokształceniowe, lekcje pokazowe, seminaria, konferencje, rozpowszechnianie odpowiednich opracowań metodycznych itd. Uświadomienie sobie przez pedagogów istnienia twórczości jako możliwego do wykorzystania filaru rozwoju dziecka może przyczynić się do zmian w podejściu do wykonywanej pracy, uczniów i edukacji.

2. Należy kształtować postawy twórcze nauczycieli, które ułatwiają podejmowanie odpowiednich działań motywujących wewnątrznie uczniów oraz pozwalają na organizowanie sytuacji dydaktycznych wykorzystujących aktywność i samodzielność dzieci w procesie kształcenia uzdolnień twórczych. Kreatywność można stymulować w ramach doskonalenia zawodowego (np. treningi twórczego myślenia). Również przy naborze kandydatów do zawodu nauczycielskiego należy brać pod uwagę cechy osobowościowe, w tym postawy twórcze, a w procesie kształcenia w szkołach wyższych przyszłych pedagogów zapoznawać ze współczesnymi tendencjami w kształceniu i zwracać większą uwagę na stymulowanie dociekliwości, kreatywności i krytycyzmu.

3. Należy pozwalać uczniom na współdecydowanie o przebiegu procesu dydaktycznego (styl demokratyczny). Konieczna jest taka organizacja zajęć szkolnych, która pozwoli uczniom na współudział w ich przygotowaniu, kierowaniu nimi i ocenianiu własnych osiągnięć.

4. Istnieje potrzeba wykorzystywania w większym stopniu metod problemowych i eksponujących, a także aktywizowania uczniów poprzez formułowanie pytań inspirujących i zadań dywergencyjnych.

5. Należy łączyć ze sobą trzy formy organizacyjne pracy uczniów: pracę jednostkową, zbiorową i grupową. Mając na uwadze stymulowanie uzdolnień twórczych uczniów, szczególną uwagę należy zwrócić na wykorzystanie walorów dydaktycznych pracy grupowej.

6. Nauczyciele, wykorzystując dostępne im środki dydaktyczne, powinni pamiętać o zachęcaniu uczniów do wysiłku poznawczego i doskonaleniu dywergencyjnego myślenia poprzez tworzenie autentycznych sytuacji problemowych. Stosowanie pomocy dydaktycznych w sposób pobudzający operacje myślowe ucznia skłania jednocześnie do podejmowania działań, które umożliwiają bezpośrednie poznawanie rzeczywistości i sprzyjają samodzielnemu dochodzeniu ucznia do wiedzy.

7. W praktyce edukacyjnej należy zwrócić większą uwagę na dzieci posiadające wybitne uzdolnienia w zakresie twórczego myślenia. Uczniom

uzdolnionym trzeba stawiać wyższe wymagania, które byłyby adekwatne do ich rzeczywistych możliwości. Doskonalenie uzdolnień twórczych powinno być wsparte przez odpowiednie ćwiczenia w toku nauki szkolnej (indywidualizacja procesu kształcenia), ale także przez dodatkowe zajęcia pozalekcyjne (np. warsztaty twórczego myślenia, kluby dyskusyjne).

Przytoczone powyżej postulaty stanowią zespół częściowych tylko założeń pozwalających na poszukiwanie charakterystyki współczesnego nauczyciela. Niniejsza praca nie pozwala udzielić odpowiedzi na pytanie, kim ma być nowoczesny pedagog w reformującej się szkole; stanowi jedynie próbę wskazania problemu i otwarcia dyskusji na temat nauczyciela, który pełniąc swą zawodową rolę, nie zapominałby o potrzebie rozwijania twórczych uzdolnień wychowanków. Zadaniu takiemu może sprostać pedagog:

- otwarty na poznanie i przekształcanie otoczenia,
- oryginalny i kierujący się heurystycznymi regułami myślenia,
- świadom tego, że wiedza operatywna jest wartością i nie stanowi zbędnego balastu w umyśle młodego człowieka.

Rozstrzygająca zatem jest tu twórcza postawa nauczyciela. Ponadto nauczyciel winien rozumieć, że jego praca to rodzaj służby — jak podkreśla Karol Wojtyła — służby miłości do prawdy i do tych, którym ją przekazuje. Ona bowiem pozwala wykreować człowieka twórczego i innowacyjnego (Wojtyła 1989). Czy jednak nauczyciel odnajdzie ową miłość w sobie i innych? Czy w polskiej szkole jest dla niej miejsce?

MONIKA ADAMSKA-STARON

SAMOKSZTAŁTOWANIE W ŚWIADOMOŚCI MŁODZIEŻY. AKTUALNY I ANTYPYPOWANY WIZERUNEK

KILKA SŁÓW O TYM, DLACZEGO WARTO SPEŁNIAĆ „WŁASNĄ LEGENDĘ”

„Każdy z nas we wczesnej młodości wie dobrze, jaka jest jego Własna Legenda. W tym okresie życia wszystko jest jasne, wszystko jest możliwe, ludzie nie boją się ani pragnień, ani marzeń o tym, co chcieliby w życiu osiągnąć. Jednak w miarę upływu czasu jakaś tajemnicza siła stara się dowieść za wszelką cenę, że spełnienie Własnej Legendy jest niemożliwe” (Coelho 1995, s. 51). Człowiek zaczyna uzależniać swoje myślenie od myślenia innych ludzi, zapomina o „Własnej Legendzie”, zaczyna kroczyć drogą wskazaną przez innych, zaczyna działać na znak, na sygnał światła:

„oto sygnał abym spał
oto sygnał abym jadł
oto sygnał bym się śmiał
oto sygnał abym czekał czekał czekał na
naaaa nowy znak na naaaa nowy znak
(...) stoję czekam na kolejny znak
nim postawię krok notuję znak (...)” (Ciechowski 1984).

By nie stać się taką „zwnątrzsterowną” osobą, ważne jest, aby wziąć ster życia we własne ręce, spełniać „Własną Legendę”, stać się osobowością pełną wewnętrznej siły, „mieć odwagę tę osobowość ekspresjonować (...), przekształcać zakorzenioną w sobie agresję w twórcze działania” (Maleńczuk, cyt. z wywiadu *W poszukiwaniu samego siebie*, Kraków 2003), a jednocześnie uczyć się współpracować z drugim człowiekiem.

Dostrzeżenie „natury” człowieka w tym między innymi, że jest on bytem wolnym, dysponującym zdolnością autodeterminacji, samokształtowania się, samorealizacji — nic jest wynalazkiem czasów najnowszych (Schulz 2004, s. 120). Od dawna też wiadomo pedagogom, że człowiek, wychodząc poza krąg własnych potrzeb, ku światu obiektywnemu, pełniej realizuje swoją egzystencję (Nowak 2004). Na ścieżce transcendencji „ja” poszukuje on i odwołuje się do nowego języka budowanego na podstawie racjonalnego

jądra starych kategorii, „wychodzi” poza krąg własnego bytu, by znów do niego powrócić, by „naprawdę być”, to znaczy tworzyć „Własną Legendę” poprzez świadome jestestwo, świadome życie na pograniczu: „wnętrze-zewnątrze”, „bycie — tu — oto lub bycie wobec” (zob. Sawicki 1998).

Człowiek rozumie siebie wówczas, gdy odniesie się do siebie, do świata, do rzeczy, „z których nigdy przedtem nie zdawał sobie sprawy: myśli, idei, pojęć, słów, obrazów, błędzących odczuć, urywków opowiadań, głosów szmerzących w pustej przestrzeni, dziwnych, niedokończonych kombinacji wydarzeń wpływających do (...) świadomości i wypływających z niej” (Wilber 1991, s. 117).

Samokształtowanie — rozumiane przeze mnie jako samodzielna aktywność człowieka skierowana na własny rozwój (fizyczny, psychiczny, umysłowy, duchowy) poprzez realizację indywidualnych potencjałów, urzeczywistnianie wartości, poprzez wrażliwość, nastrój na spotkanie, dialog, poznanie (nastrój budzi egzystencjalne otwarcie), współpracę z innymi ludźmi, wzajemne porozumiewanie się poprzez rozpoznawanie i tolerowanie różnic, które znajdują się pomiędzy nami, twórczą postawę wobec siebie i świata (zob. też Matwijów 1994) — może pomóc człowiekowi w zrozumieniu jęgo bycia w świecie, w budowaniu jęgo „Własnej Legendy”.

Poszukiwanie samego siebie, tego, co w człowieku jest autentyczne, a co jest grą, teatrem, swoistą maską aktora popisującego się przed publicznością dla pokłasku, gdzie „owca” i „wilk” w tym samym partycypują doświadczeniu, może zaprowadzić człowieka do miejsc wolnych od wszelkich sprzeczności, może uwolnić go od poczucia samotności, zagubienia, lęku, „od grozy zubożenia” (zob. Wojtyła 2000; Fromm 1991). To mozolne poszukiwanie odsłania nowe przestrzenie osobowości w nieoczekiwanych sytuacjach, przeżyciach, miejscach — „odkrywając samych siebie poprzez praktyki twórcze, sięgamy do pokładów mózgowych, których na co dzień nie potrafimy wydobyć, poznajemy własne korzenie” (Malczuk, cyt. z wywiadu *W poszukiwaniu samego siebie*, Kraków 2003), miłość stanowi źródło wciąż odradzającego się wewnętrznego bogactwa człowieka (Wojtyła 2000, s. 110).

Zainteresowanie problematyką samokształtowania — widoczne we współczesnej literaturze: pedagogicznej, psychologicznej czy dydaktycznej (Wojnar 1992, 1998, 2000; Suchodolski 1975, 1976, 2000; Półturzycki 1999; Matwijów 1994; Fromm 1991; Dąbrowski 1979, 1986) — budzi optymizm. Warto bowiem pisać o samokształtowaniu, o pozytywnych konsekwencjach tego procesu, inspirować. Jednak mimo większej uwagi skoncentrowanej wokół omawianego zagadnienia stosunkowo rzadko problematyka ta była (jest) przedmiotem konkretnych

badania. Dlatego też uznałam, że istnieje potrzeba dalszej penetracji tego zagadnienia, kontynuowania, intensyfikowania istniejących już prac oraz odkrywania nowych jego przestrzeni. Stąd pomysł podjęcia próby badawczej mającej na celu uzyskanie wiedzy o tym, jakie wyobrażenia o samokształtowaniu mają uczniowie szkół średnich.

TEORETYCZNE PODSTAWY SAMOKSZTAŁTOWANIA (W ZARYSIE)

Przestrzeń dotycząca problematyki samokształtowania rozciąga się na wszystkie sfery i płaszczyzny istnienia człowieka: fizyczną, psychiczną, umysłową, duchową, jego byt indywidualny i byt zbiorowy. Konkretnie propozycje uwikłane są w różnorodne konteksty natury ontologicznej, epistemologicznej, aksjologicznej. Konsekwencją tego stanu rzeczy jest powstanie zróżnicowanych koncepcji i teorii (zob. m.in.: Izabela Moszczeńska, Adolf Dygasiński, Janusz Korczak, Władysław Okiński, Halina Radlińska, Maria Librachowa, Antoni Bolesław Dobrowolski, Stanisław Baley, Józef Pieter, Czesław Maziarz, Wincenty Okoń, Bogdan Suchodolski, Józef Półturzycki, Stanisław Pacek, Zofia Matulka, Stanisław Palka, Irena Jundził, Jan Maciejewski, Bogusława Matwijów, Irena Wojnar).

Dlatego też zakres pojęcia „samokształtowanie” nie jest jednoznaczny i definiuje się je zależnie od dziedziny, kierunku, nurtu badań pedagogicznych (zob. Matwijów 1994) — tak jak badania w każdej innej dyscyplinie humanistycznej cechuje określone myślenie przedmiotowe. Jeśliby przywołać w tym miejscu rozważania Krystyny Zamiary (Zamiara 2001) na temat owego myślenia, to według tej autorki w obrębie szeroko rozumianej humanistyki istnieją odmienne wizje zjawisk ludzkiego świata. Podziały sprawiają, że jest rzeczą niezwykle trudną, o ile w ogóle wykonalną, nakreślenie jedności świata humanistycznego określonego przedmiotowo. Samokształtowanie wydaje się na terenie dyscypliny pedagogicznej przykładem potwierdzającym tezę cytowanej autorki.

Odnosząc się do przyjętego przeze mnie rozumienia pojęcia „samokształtowanie”, powiem, że wykorzystując dwa odmienne sposoby konceptualizacji tego zjawiska, sposoby, które uświadomiłam sobie w późniejszych etapach pracy nad podjętym przeze mnie tematem badawczym, można mówić o samokształtowaniu „wchodzącym” w układ: jednostka ludzka – społeczeństwo – kultura. Problem tkwi jednak w tym, jak ów układ jest interpretowany. Mianowicie chodzi o dwa wzajemnie wykluczające się humanistyczne punkty widzenia, także obecne w refleksji pedagogicznej. Pierwszy Krystyna Zamiara określa jako indywidualno-podmiotowy, drugi — „ponadjednostkowy”. Przyjęcie jednego lub drugiego punktu widzenia

(w drugim wyróżnia się różne jego wersje, w tym dopuszczające i uznające rolę jednostek ludzkich) determinuje odmienne cechy konstytutywne określonego zjawiska. Przykładem niech będą definicje, określenia **samokształtowania**, jakie stworzyli autorzy reprezentujący różne kierunki, nurty i dyscypliny pedagogiczne.

O **samokształtowaniu** można mówić, gdy „samodzielna aktywność edukacyjna człowieka nastawiona jest na pełny rozwój samego siebie, a zwłaszcza osobowe «ja», poprzez realizację indywidualnych potencjałów, urzeczywistnianie wartości i twórcze działania zewnętrzne” (Matwijów 1994, s. 115), gdy podmiot sam wytycza sobie cel, motywem zaś jest jakaś potrzeba bądź odczuwany brak czegoś. Im bogatsze i silniejsze są potrzeby odczuwane przez człowieka, tym bogatsza i bardziej różnorodna jest aktywność własna, która przejawia się w następujących formach:

- aktywność samozachowawcza,
- aktywność samourzeczywistnieniowa,
- aktywność samokształceniowa,
- aktywność samowychowawcza (Jundził 1975).

Aktywność typu samozachowawczego występuje wówczas, gdy człowiek z pełną świadomością dba o własne zdrowie, uprawia sport, unika wszystkiego, co może szkodzić jego zdrowiu i życiu (Tamże).

Drugi rodzaj aktywności — **samourzeczywistnienie** — określany jest między innymi jako dążenie do potwierdzenia własnej wartości, do stawania się człowiekiem wartościowym (Tamże), jako umiejętność przeżywania swego życia w pełni (McIlbruda 1977).

Mnogość ujęć samokształcenia po niezbędnych uproszczeniach można sprowadzić do dwóch: węższego i szerszego rozumienia. W pierwszym przypadku autorzy definicji utożsamiają samokształcenie z samodzielnym zdobywaniem wiedzy, umiejętności, sprawności (Matulka 1983; Pacek 1982; Jundził 1975), z rozwijaniem zdolności myślenia, wyrobieniem w sobie krytycyzmu, zmysłu obserwacji i logicznej analizy (Moszczeńska 1907), z samodzielnym poszukiwaniem źródeł informacji, a następnie samodzielnym opanowywaniem tych informacji (Palka 1986), z procesem równorzędnym nauczaniu i uczeniu się, z osiąganiem wykształcenia poprzez działalność, której treść, cele, warunki i środki ustala sam podmiot (Okoń 1987), z rozwijaniem dyspozycji instrumentalnych — inteligencji, wiedzy, umiejętności, sprawności i nawyków (Pacek 1982). W tym sensie samokształcenie sprowadza się do wywoływania zmian w sferze umysłowej — do samodzielnego nauczania i uczenia się, do wzbogacania zasobów własnej wiedzy, do umiejętnego operowania tą wiedzą i do kształtowania różnorodnych umiejętności.

W drugim przypadku samokształcenie to nie tylko samodzielne zdobywanie wiedzy i sprawności, ale również samodzielne kształtowanie własnych

przekonań, postaw, cech charakteru, realizowanie wartości i ideałów. samodzielne uczenie się z ogólną tendencją samowychowawczą, to całokształt procesów autokreacyjnych (Pólturzycki 1983, 1999; Baley 1965). Określenia te sytuują samokształcenie blisko następujących terminów: **samoaktywizacja, samorealizacja, samostwarzanie się**, najczęściej rozumianych jako rozszerzenie „ja”, wzbogacanie sfery działalności, podniesienie poziomu autokontroli o odpowiedzialność, proces samookreślenia społecznego i moralnego (Rogers 1978; Kon 1987).

Samowychowanie również jest zaliczane do terminów o niejednorodnym zakresie znaczeniowym. W węższym sensie samowychowanie rozumiane jest jako świadome i dobrowolne kształtowanie cech kierunkowych osobowości: przekonań, postaw, cech charakteru, jednostkowego systemu wartości (Dygański 1889; Spasowski 1923; Pacek 1982; Pietrański 1977; Dudzikowa 1985), poszerzanie i nabywanie samowiedzy, jako oddziaływanie na samego siebie w celu uzyskania poczucia wspólnoty i duchowego obcowania z kręgami społecznymi (rodziną, narodem, ludzkością). W zbliżonym sensie samodzielna aktywność wychowawcza bywa określana również takimi terminami, jak: **autokreacja, tworzenie samego siebie, stawanie się sobą**. W szerszym ujęciu samowychowanie oznacza integralny proces rozwoju osobowości, przekształcanie osobowości po linii idealnego „ja”, aktualizowanie wiedzy i umiejętności, kształtowanie własnej drogi życia, nieskrępowany i pełny rozwój odrębności osobniczej, indywidualny rozwój w sferze fizycznej, psychicznej, umysłowej i duchowej zgodny z własną naturą, wolą; oznacza respektowanie prawa do samodzielnych wyborów, świadome podejmowanie wszelkich decyzji i działań, które przyczyniają się do rozwoju osobowości, drogi życiowej, kariery (zob. Pietrański 1988; Matwijów 1994; Muszyński 1978) — w tym znaczeniu samowychowanie bliskie jest terminom takim, jak: **kierowanie własnym rozwojem, samorzutny rozwój, samodoskonalenie**.

Z zaprezentowanego przeglądu terminów najczęściej stosowanych w literaturze przedmiotu wynika, iż samodzielna aktywność człowieka skierowana na własny rozwój przybiera różnorodne kształty definicyjne, tym samym obejmując swym zakresem różnorodne treści.

ŚWIADOMOŚĆ OTWARTA KLUCZEM DO TWORZENIA „WŁASNEJ LEGENDY”

Kim jestem? Kim chcę być? Kim mogę być? To pytania najczęściej stawiane przez młodych ludzi w okresie adolescencji (zob. Debcsse 1996), kiedy świadomość znajduje się na poziomie egzystencjalnym, poziomie „centaura” albo wizjonersko-logicznym — „jego logika nie polega na dzie-

leniu, lecz włączaniu, integrowaniu, tworzeniu sieci połączeń, łączeniu (...) nazywam to «centaurem», co symbolizuje połączenie, (ale nie utożsamianie) ciała — umysłu” (zob. Wilber 1991, s. 221). Na tym poziomie świadomości „człowiek rozwija w sobie umiejętność silnej i trwałej introspekcji” (Tamże), doświadcza nagłego wglądu we własną świadomość i zdaje sobie sprawę z osobistej obecności na świecie oraz z faktu, że jest odpowiedzialny za swoje czyny (Gutek 2003).

W ogólnym rozumieniu świadomość nakierowana jest przede wszystkim na poznanie, przeżywanie otaczającej rzeczywistości oraz ustosunkowanie się do niej, natomiast dzięki samoświadomości jednostka odczuwa siebie jako indywidualną istotę wyodrębnioną z przyrody i społeczeństwa, może spojrzeć na swój wewnętrzny świat z pozycji obserwatora (zob. Niebrzydowski 1976). Świadomość pozwala człowiekowi ustosunkować się do życia, dzięki niej może odnieść się on do tego wszystkiego, co bezpośrednio na niego oddziałuje, może ustosunkować się do konkretnych rzeczy, zdarzeń, zjawisk — ale w tym przypadku człowiek nie jest w stanie spojrzeć na rzeczywistość i własne w niej życie z pozycji obserwatora. Taką możliwość stwarza świadomość refleksyjna, otwarta. Dzięki niej człowiek jest w stanie zerwać bezpośrednie związki, które łączyły go z otaczającym światem. Dopiero wówczas może on doświadczyć pustki duchowej, sceptycyzmu, ale jednocześnie poczucia sensu życia, jego pełni i radości. Dzięki tej świadomości każda aktywność człowieka może być rozpatrywana nie tylko jako ustosunkowanie się do konkretnych faktów z życia, ale jako ustosunkowanie się do życia jako całości (zob. Rubinsztejn 1962), wszystkiego, co egzystencjalne, „odziedziczone wraz z samym istnieniem: śmiertelności, skończoności, integralności, znaczenia w życiu” (Wilber 1991). Im bardziej będzie rozwinięta świadomość refleksyjna, egzystencjalna, otwarta, tym większa będzie niezależność osoby od wpływów otoczenia, tym bardziej człowiek będzie podmiotem swego życia, będzie zmierzać w stronę przekroczenia małego „ja”, indywidualnego „ja”, osobistego ego — skupionego na sobie (zob. Tamże) — w stronę duchowego rozwoju.

Etap egzystencjalny to jeszcze nie czas „wielkich, mistycznych poszukiwań transcendentального «Ja» przez duże «J», takiego samego u wszystkich ludzi. To poszukiwanie «ja» przez małe «j», nie absolutnego Ja” (Tamże).

By rozwój „ja” mógł postępować, „ja musi opuścić niższy etap, przestać się z nim utożsamiać, po to, by zrobić miejsce dla nowego, wyższego etapu. Innymi słowy, musi odciąć się od niższego etapu, utożsamiać się z wyższym, a potem zintegrować wyższy z niższym”, na każdym etapie musi sobie poradzić z zadaniami, w obliczu których staje (Tamże, s. 217).

Poszukując siebie samego, człowiek nie może mieć świadomości zamkniętej, zawężonej, zamglonej, skoncentrowanej tylko na samym sobie.

W otwarciu się świadomości, w jej rozluźnieniu tkwi możliwość przekroczenia małego „ja”, poszukiwania transcendentnego „Ja” przez wielkie „J”, rozwoju duchowego (zob. Tamże).

POTOCZNOŚĆ JAKO PEDAGOGICZNE MEDIUM SAMOKSZTAŁTOWANIA

Wyobrażenia można traktować jako bardzo specyficzny składnik wyposażenia świadomości, jako czynnik umiejscawiania się człowieka w świecie przyrody, społeczeństwa i kultury. Są one częścią myślenia potocznego, wiedzy potocznej, ogólniej: potoczności, mają również swoje miejsce „(...) w hierarchii różnych obrazów rzeczywistości pomiędzy teoriami i opisami naukowymi a ideologiami i innymi konstrukcjami poznawczymi” (Szczepański 1995).

Człowiek tworzy je już we wczesnym dzieciństwie, a dalsze etapy życia pozwalają na ich rozwijanie. Wyobrażenia są zjawiskiem indywidualnym, są rezultatem procesu wyobrażania — generowania obrazów. W literaturze pedagogicznej i psychologicznej (zob. Górniewicz 1996) wyróżnia się kilka stadiów tworzenia wyobrażeń: „Najpierw w wyobraźni dokonuje się proces analizy, kawałkowania tego, co stanowi zawartość doświadczenia, pamięci, tego, co aktualnie znajduje się w zmysłach. Następnie rozczłonkowane elementy «dostraja» się do siebie według pewnych reguł, które są właściwe tylko danej jednostce, aby w etapie trzecim powstał nowy twór mający jakieś znaczenie, jakąś wartość dla podmiotu. Istotą procesu wyobrażania jest to, iż każdy jego nowy produkt stanowi od razu element, który może być wykorzystany w tworzeniu następnych wyobrażeń” (Tamże, s. 10).

Wyobrażenia o samokształtowaniu osadziłam w kategorii potoczności, a ściślej — w obszarze, który jest „specyficznym dla codzienności sposobem doświadczania rzeczywistości” (Anusiewicz 1992, s. 13–14). Doświadczając świata, uczestnicząc w nim czynnie lub biernie (biernie, ale jako przeżywający obserwator), zdobywamy o nim wiedzę. Wiedza ta jest wiedzą zdroworozsądkową, potoczną (Lewicka 1993). Teresa Hołówka (Hołówka 1986) pisze, iż rozsądek buduje wiedzę „twardą”, a myślenie potoczne dostarcza nam zasobu przeświadczeń, przed-założeń. Wyznawanie wiedzy zdroworozsądkowej wpływa z potrzeby uporządkowania świata, gdy jest to ważne, a odwołanie do nauki zbyt trudne. Świat zdroworozsądkowy tworzą często półprawdy, prawdy banalne bądź pocieszające złudzenia, ale to właśnie nasz umysł tak ten świat odbiera. Często świat ten stoi w sprzeczności z myślą „wysoko wykwalifikowaną, gdyż nie ma jej kompetencji i nie może udzielać odpowiedzi na specyficzne niekiedy pytania” (Gurycka 1994,

s. 11), ale może zaspokajać potrzeby natury emocjonalnej, intelektualnej, społecznej, dając wówczas odpowiedź na pytania, na które nie odpowie nauka, religia czy ideologia ze względu na obowiązujące w nich rygory logiczne i metodologiczne (w nauce), brak empirycznej sprawdzalności (religia), ograniczenia wynikające z gry interesów (ideologia).

Za podstawę teoretycznej użyteczności kategorii „potoczność” uznaje jej „egzystencjalny” charakter. W takim rozumieniu najistotniejsza jest funkcja, jaką pełni potoczność, a „funkcja ta polega na zapewnieniu spójności symbolicznego uniwersum człowieka”, co oznacza, że czyni świat zrozumiałym (Niżnik 1991, s. 160).

Optyka pierwotnych modalnych wyobrażeń o edukacji, o samokształtowaniu w pedagogice i filozofii wychowania jest często pomijana, a nawet deprecjonowana (zob. Leppert 1996, Schulz 2003). Większość tekstów naukowych traktujących o potocznej perspektywie zwykłego człowieka spotykamy w filozofii, socjologii, antropologii, rzadko w pedagogice. A przecież „wizja świata zawarta w potocznych wyobrażeniach zostaje w sposób uściślony i metodyczny rozwinięta przez naukę, filozofia natomiast wyciąga z nauki ostateczne konkluzje oraz poddaje ją bezustannej krytycznej refleksji” (Leppert 1996).

Pedagogika będąca nauką o wychowaniu, operując naukowym aparatem pojęciowym, nie zawsze „trafia” w doświadczenie człowieka, a doświadczenie nas wszystkich osadza się między innymi w języku (zob. Galarowicz 1993), nie zawsze stanowi medium, które łączy ludzi, na przykład wychowanków – wychowawców profesjonalistów, rodziców – wychowawców profesjonalistów, we wspólnym celu wychowania. Komunikacja pomiędzy wskazanymi podmiotami często sprowadzana jest do wymiany słów, o ile nie jest jednokierunkowa (monolog pedagoga), jej język nie ma nośnika znaczeń jak najbardziej adekwatnie opisujących obraz odmiennej rzeczywistości (Ablewicz 2003). Dlatego też, by nie było rozbieżności pomiędzy naukowo wygenerowanymi celami wychowania a światem życia codziennego, pedagogika jako nauka powinna liczyć się z myśleniem potocznym — wiedzą potoczną — z językiem potocznym i to nie tylko dzieci, ale i rodziców (lokalnych społeczności). Sensem poznania pedagogicznego — pisze Krystyna Ablewicz (Tamże) — nie jest tylko rozwijanie wiedzy, linearne sięganie i sprawdzanie, na co jeszcze stać ludzką myśl, radość ludzkiego odkrycia, ale również służba dziecku. Nie można zatrzymać się tylko na poziomie wartości użytecznych, funkcjonalnych (a tym samym przedmiotowych), trzeba wejść wyżej — na poziom wartości duchowych (etycznych). Człowiek służyć może np. swoją zdolnością przewidywania, swoją mądrością. „Służba ta podlega tym samym zasadom co inne wartości duchowe: jest realizowana bezinteresownie — co oznacza uwzględnienie także porażki,

i bezwzględnie — to znaczy, że swój sens może uzasadnić sama w sobie i dla siebie i w nim odnaleźć własną transcendencję. W takim znaczeniu należy rozumieć żywe zainteresowanie pedagogiki doświadczeniem potocznym człowieka i realiami jego codziennego życia: indywidualnego i społecznego” (Tamże, s. 23).

METODOLOGICZNE PODSTAWY BADAŃ

Społeczne zróżnicowanie kulturowe (odmienność norm, reguł, idei funkcjonujących w określonej grupie społecznej) i językowe pociąga za sobą różnorodność obrazów rzeczywistości społecznej, a w konsekwencji zróżnicowanie zawartej w nich wiedzy — wiedzy potocznej, dotyczącej określonych zjawisk, w tym wiedzy o samokształtowaniu (zob. Marody 1987; Jaworska 1999). **Celem** przeprowadzonych przeze mnie badań było uzyskanie wiedzy o tym, jakie wyobrażenia o samokształtowaniu mają uczniowie kończący szkoły średnie.

Tak ujęty cel główny wyznaczył następujące cele szczegółowe:

1. W płaszczyźnie diagnostycznej (poznawczej): rekonstrukcja wiedzy potocznej uczniów szkół średnich na temat samokształtowania, w tym:

— zrekonstruowanie systemów pojęciowych stosowanych przez badaną młodzież,

— poznanie różnic w przedstawionych obrazach,

— poznanie metaforycznego obrazu samokształtowania.

2. W płaszczyźnie prognostycznej: sformułowanie wniosków z badań dla praktyki badawczej oraz edukacyjnej.

Wobec powyższego **problem główny**, którego rozwiązaniu posłużyły przeprowadzone przeze mnie badania, przybrał postać następującego pytania: **jakie wyobrażenia o samokształtowaniu występują w świadomości uczniów szkół średnich?**

Podjmując się tego zadania — szukając odpowiedzi na główne pytanie — obrałam eksploracyjny (zob. Konarzewski 1991) oraz hermeneutyczny kierunek badawczej podróży (zob. Such 1975, s. 15). Podejście eksploracyjne charakteryzuje się tym, iż nie stawia się na wstępie ścisłej hipotezy — to raczej ogólna idea czy intencja badawcza wyznacza plan badań. Faza interpretacji wyników zaliczana jest tutaj do najintensywniejszej i najbardziej kreatywnej pracy myślowej (zob. Konarzewski 1991). Podejście hermeneutyczne wiąże się z próbą odczytania i zrozumienia sensów określających samokształtowanie, zawartych (zakodowanych) w werbalnych i plastycznych narracjach uczniów czwartych klas szkół średnich.

Przyjęłam stanowisko antynaturalizmu ontologicznego i paradygmatu humanistycznego, uznając podmiotowy charakter przedmiotu moich badań i nie rezygnując z metod zaliczanych do tradycji „scjentyistycznej”. Zwolennicy uwzględniający czynnik podmiotowy mogą korzystać z metod typu „scjentyistycznego” lub (i) hermeneutycznego (zob. Buchowski 1990).

Pochodną założeń ontologicznych i przyjętego paradygmatu jest pozycja epistemologiczna badacza. Uznaje, iż wiedza jest to, co pochodzi z osobistych doświadczeń badacza — doświadczenie rozumiane jest tutaj jako doświadczenie wartości społecznych i określanie własnego do nich stosunku (zob. „idea pośredniości”, Znaniecki 1934; Jankowska 2001), z „doświadczenia zastępczego badacza” — oznacza ono rekonstrukcję systemu twórczego przez innych (zob. Hałas 1991) z analizy danych wyrażonych przez uczestników życia społeczno-kulturowego w między innymi ekspresjach werbalnych (na przykład w wywiadach, autobiografiach, poezji, sztuce dramatycznej, scenariuszach), ekspresjach obrazowych (na przykład plastycznych: rzeźbie, ilustracji), muzycznych czy behawioralnych (zob. Znaniecki 1934; Jankowska 2001).

Przyjęte tu podejście odkrywa jeden z możliwych wariantów badanego zjawiska, który, moim zdaniem, wcale nie należy do oczywistych i jest bogaty w implikacje.

Za najbardziej adekwatne do przyjętych założeń ontologicznych i epistemologicznych, obranej strategii badawczej oraz podjętej problematyki uznałam **metody**: hermeneutyczną z odpowiadającymi jej opisowo-interpretacyjnymi analizami tekstów kultury: ekspresji werbalnych i plastycznych (Pilch 1998), oraz metodę sondażu diagnostycznego (Kamiński 1971).

Tekst to system znaków. Znaki stanowią część kultury i dużo mówią o ich twórcach, a także o świecie, w którym żyją bądź żyli. Jakościowa analiza ułatwia badaczowi ich odczytanie, pozwala uporządkować określony tekst pod kątem zawartych w nim myśli, zrekonstruować przekonania, jakimi posługują się ich autorzy dla określenia badanego zjawiska, wydobyć ukryte w nim założenia, zinterpretować kluczowe kategorie pojęciowe (Pilch 1998).

Istotną cechą sondażu diagnostycznego jest możliwość badania konkretnego zjawiska społecznego. Siła tej metody badawczej tkwi w „intuicji badacza konstruującego ze znanych modeli metod badawczych najbardziej właściwy dla danego przedmiotu badań i danej problematyki badawczej” (Kamiński 1974, s. 55).

Konstruując **narzędzia badawcze**, inspirowałam się między innymi pomysłami badawczymi Romana Lepperta — w przypadku badań o charakterze ilościowym — oraz Małgorzaty Piaseckiej i Teresy Jaworskiej — w przypadku badań o charakterze jakościowym.

Do rekonstrukcji wiedzy potocznej badanych uczniów na temat samokształtowania posłużyły mi:

1) ekspresje pisemne i plastyczne na temat „Moje wyobrażenia o samokształtowaniu”, „Moja definicja samokształtowania”, „Wymyśl symbol określający samokształtowanie”,

2) testy: test twierdzeń (oznaczony symbolem TT) — składający się z 52 przekonań, oraz test niedokończonych zdań (oznaczony symbolem TNZ) — składający się z 10 niedokończonych zwrotów.

Zastosowane **narzędzia badawcze** uaktywniły u badanej młodzieży odmienne procesy psychiczne. Test niedokończonych zdań oraz ekspresje werbalne i plastyczne wymagały samodzielnego zwerbalizowania oraz zakodowania sensów dotyczących omawianej i badanej kwestii — wyobrażeń o samokształtowaniu. Test twierdzeń zaktywizował procedury ewaluatywne, które pozwalają ocenić przedstawione przekonania.

Wybór badanej przeze mnie **grupy — uczniów IV klas szkół średnich** — jest celowy. Uczniowie na tym szczeblu edukacyjnym i na tym poziomie rozwojowym osiągnęli pewną dojrzałość psychiczną, posiadają odpowiednie przygotowanie intelektualne, motywacje i zainteresowania poznawcze (Debessé 1996), weszli w okres egzystencjalny, w którym młody człowiek orientuje się, że istnieje w świecie jako odrębne „ja”, doświadcza nagłego wglądu we własną świadomość i zdaje sobie sprawę z osobistej obecności w świecie oraz z faktu, że jest odpowiedzialny za swoje czyny (Gutek 2003), może też z dużą dozą realizmu i obiektywizmu określić następstwa swojego postępowania w postaci sukcesów i porażek, bardziej realnie i obiektywnie dostrzega i ocenia swoje możliwości. Okres przedmaturalny, w którym się znajduje, sprawia, że stoi on przed wyborem dalszej drogi życiowej, poszukuje odpowiedzi na pytania egzystencjalne: kim być?, jak żyć?, w jakie sprawy warto się angażować?

Reasumując, uczniowie czwartych klas szkół średnich znajdują się na poziomie takiej dojrzałości, której podstawą jest samodzielność (zob. Debessé 1996; Łukaszewski 1984; Projekt Reformy 1998). „Samo-dzielność” buduje byt osobowy „określany per se — przez się, dzięki sobie w sposób niepodmienny, niepowtarzalny” (Ablewicz 2003, s. 162). W „samo-dzielności” można wyróżnić byt i wartość. „Człowiek sam jako byt i dzielność jako sposób istnienia tego bytu. Człowiek poprzez dzielne przewycięzanie swej samotności uzyskuje siebie dla siebie” (Tamże, s. 162).

Badaniem objęłam 107 uczniów, wśród badanej młodzieży było 59 kobiet i 48 mężczyzn w wieku 18–19 lat.

Materiał badań stanowiły: dane uzyskane w wyniku ekspresji pisemnych, dane uzyskane w wyniku ekspresji plastycznych oraz dane uzyskane za pomocą testów: testu twierdzeń i testu niedokończonych zdań. A ponie-

waż badacz nie ma możliwości przedstawienia odbiorcom wszystkich danych, konieczne jest ich zredukowanie. W tej sytuacji zasadą staje się prezentacja dokładnego opisu tego, co jest badane, a niekoniecznie wszystkich danych, które były i są studiowane. Czynności redukcji i porządkowania materiału oznaczają selekcję i interpretację (zob. Kawecki 1996).

W badaniach uzyskałam dwa rodzaje danych: jakościowe oraz ilościowe. Jednak w artykule tym relację z badań zawężyłam do przedstawienia wniosków z analiz jakościowych. Czytelnika zainteresowanego pozostałymi konstatacjami odsyłam do książki *Samokształtowanie w świadomości młodzieży. Aktualny i antycypowany wizerunek*.

RELACJA Z JAKOŚCIOWYCH ANALIZ WYNIKÓW BADAŃ WŁASNYCH

Celem badań jakościowych nie jest weryfikacja pre-ustanowionych idei, lecz odkrywanie tych, które prowadzą do wglądu w studiowane zjawiska (zob. Tamże).

W tym kontekście ujawnia się kilka stanowisk, w tym dwa wiodące. Pierwsze charakteryzuje się odejściem od jakiegokolwiek analizy danych — badacz gromadzi dane i prezentuje je w taki sposób, „aby mówiły same za siebie”. Drugie — dostarczeniem dokładnego opisu badanego zjawiska. A jeszcze inne związane jest z dążeniem badacza do budowania teorii. Badacz uznaje wyższość rozwoju teoretycznie zorientowanych interpretacji w odsłanianiu rzeczywistości. Budowanie teorii odbywa się poprzez interpretowanie danych, gdyż muszą one być konceptualizowane, a pojęcia odnoszone do teoretycznego objaśniania rzeczywistości (która nie może być znana faktycznie, ale zawsze jest interpretowana) (zob. Tamże).

Odkrycie nowych przestrzeni samokształtowania oraz przypomnienie zapomnianych umożliwiła mi analiza ekspresji werbalnych i plastycznych, którą przeprowadziłam w oparciu o propozycje jakościowej analizy tekstu Mirosławy Marody, Teresy Bauman, Marka Czyżewskiego i Alicji Rokuszewskiej-Pawełk — w przypadku ekspresji werbalnych, oraz w oparciu o model warstwowej struktury dzieła plastycznego Stanisława Popka (Poppek 1999, s. 122–123; zob. też Limont 1996; Piasecka 2001) — w przypadku ekspresji plastycznych. Dokonałam swoistej kompilacji owych propozycji, tym samym sytuując podjęte przeze mnie czynności analizowania danych blisko drugiego stanowiska.

Wyobrażenia o samokształtowaniu osadziłam w kategorii potoczności. Konsekwencją potoczności jest myślenie potoczne, natomiast zróżnicowana wiedza potoczna jest efektem owego myślenia (zob. Such 1997; Niżnik

1991; Ziółkowski 1978; Hołówka 1986). Wiedza potoczna kształtuje się w toku naturalnego rozwoju, podczas interpersonalnych spotkań, na drodze kontaktów osoby z obiektem wiedzy. Wiedza taka kryje w sobie przekonania o świecie, które implikują określone działania i postawy w codziennym życiu, indywidualne systemy wartości, cechy osobowości, potrzeby, wpływa ona na wyobrażenia określonych zjawisk, między innymi samokształtowania, czyni świat zrozumiałym. Różnorodność wiedzy potocznej można rozpatrywać w trzech wymiarach. „Są to: wymiar treści, wymiar organizacji znaczeń i wymiar poziomu konstruowania znaczeń” (Marody 1987, s. 191). Analizy ekspresji werbalnych zawęziłam do wymiaru treści. W wymiarze treściowym zróżnicowanie językowe przejawia się w zróżnicowaniu systemów pojęciowych wykorzystywanych do opisu określonego fragmentu rzeczywistości społecznej (Tamże). Natomiast analizy ekspresji plastycznych zawęziłam do treści przedstawieniowej na linii realistyczny – metaforyczny (symboliczny) (por. Piasecka 2001). Przypomnę, iż model warstwowej struktury dzieła plastycznego Stanisława Popka obejmuje trzy warstwy: treść przedstawieniową, treść formalną, treść aksjologiczną.

Rekonstruowania systemów pojęciowych stosowanych przez badaną młodzież dla określenia pojęcia „samokształtowanie”, odsłaniania metaforycznego myślenia o samokształtowaniu, odczytywania znaczeń zawartych w wypowiedziach dokonywałam w myśl idei: „Kto tekst czyta, jest autorem odczytania — to, co czyta, jest przezeń napisane” (Bauman 1995). Takie działanie „jest aktem twórczym i zdarzeniem bez precedensu” (Tamże), czyni z tekstów „teksty na wolności” (Szahaj 1994), wpisuje się w hermeneutyczną strategię interpretacyjną — akcentującą tekst i interpretatora (Tamże). Strategia ta pozwala interpretatorowi wyjść poza tzw. intencje autora (co nie oznacza ignorowania tych intencji — zob. ks. Tischner 1989), gdyż, jak pisze Hans Georg Gadamer — „nie da się przekładać tekstu z języka na język, nie mówiąc samemu” (Gadamer 1976).

WNIOSKI

Zgromadzone przeze mnie dane empiryczne dały przesłanki do udzielenia odpowiedzi na główne pytanie problemowe: jakie wyobrażenia o samokształtowaniu mają uczniowie szkół średnich? Poczynione w tym kierunku badania oraz analizy danych pozwoliły na sformułowanie kilku istotnych ustaleń. Najważniejsze z nich przedstawię w następującej kolejności:

1. Wnioski z badań — aktualny wizerunek.
2. Wnioski z badań dla praktyki badawczej.
3. Wnioski z badań dla praktyki edukacyjnej.

Ad. 1. Wnioski z badań — aktualny wizerunek

Wyobrażenia o samokształtowaniu — jak już wcześniej wspominałam — osadziłam w kategorii potoczności. Co może oznaczać „potoczność” w zastosowaniu do nauki, wiedzy o świecie, edukacji?

Perspektywa potoczna jest charakterystyczna dla powszednich, całościowych doświadczeń życiowych, rozwojowych i edukacyjnych człowieka. „Doświadczenia życiowe” w literaturze przedmiotu określane są jako ogół przeżyć i doznań ludzkich uczestniczących w cyklu życiowym (Tamżc). Źródłem tych doświadczeń są głównie pierwotne grupy społeczne: rodzina, sąsiedzi, rówieśnicy, czyli tzw. edukacja spontaniczna, ale i instytucjonalna (dotychczasowa kariera szkolna). Relacje edukacyjne w obszarze wspomnianych grup uwikłane są w kontekst życia ich uczestników i zawiązują się w ramach łączącego ich stosunku pokrewieństwa. Na poziomie mikro (rodzina) mowa o relacjach „rodzice – dzieci”, na poziomie makro: „pokolenie dorosłych – pokolenie dorastających” (zob. Schulz 2003). To właśnie z punktu widzenia osobistych doświadczeń życiowych wyniesionych z różnego czasu, z różnej pozycji: osoby wychowywanej i wychowującej, tworzą się potoczne wyobrażenia, potoczna wiedza o świecie, o wychowaniu, o samokształtowaniu.

W kontekście otrzymanych wyników mogę powiedzieć, iż badani uczniowie używali różnorodnych pojęć określających samokształtowanie. Różnorodność ta jest wynikiem odmiennych doświadczeń życiowych, rozwojowych, społecznych i edukacyjnych badanych uczniów. Wyobrażenia na temat samokształtowania mają więc różną genezę, niejednorodny stopień wyartykułowania i prawomocności, zawierają wiele wyrażen wartościujących, stanowią egzemplifikację refleksyjnego ustosunkowania się do tematu, są efektem wewnętrznych przemysłów związanych ze złożonością i wielowymiarowością omawianego zagadnienia.

I. SYSTEMY POJĘCIOWE STOSOWANE PRZEZ UCZNIÓW DLA OKREŚLENIA POJĘCIA „SAMOKSZTAŁTOWANIE” — WNIOSKI Z BADAŃ NA PODSTAWIE ANALIZ EKSPRESJI WERBALNYCH

Analiza zgromadzonych tekstów na temat „Moja definicja samokształtowania” i „Moje wyobrażenia o samokształtowaniu” polegała między innymi na próbie odczytania i zrozumienia zwerbalizowanych wyobrażeń dotyczących samokształtowania, na uporządkowaniu treści pod kątem zawartych w nich myśli i wydobyciu kluczowych pojęć. W wyniku podjętych przeze mnie zabiegów badawczych mogę powiedzieć, że dokonując rekonstrukcji systemów pojęciowych stosowanych przez badaną młodzież na określenie pojęcia „samokształtowanie”, odczytałam następujące kategorie pojęciowe:

podmiot samokształtowania, cel samokształtowania, uzasadnienia samokształtowania, programy samokształtowania, sposoby i środki oraz warunki samokształtowania.

Spśród 107 prac wszystkie opowiadały o podmiocie i celach samokształtowania, 42 ekspresje — o podmiotach, celach i sposobach samokształtowania, a tylko w 25 wypowiedziach doszukałam się treści denotujących zakres takich pojęć, jak: podmiot, cele, uzasadnienia, warunki, sposoby i środki samokształtowania. Efekty przedstawiam poniżej.

1. Podmiot samokształtowania

Pojęcie podmiotu w literaturze przedmiotu ma wiele odcieni i barw. Wieloaspektowość podmiotowości rozważana jest z różnych perspektyw: biologicznej, społecznej, intelektualnej, aksjologicznej czy też integralnej. Podniesienie rangi podmiotowości człowieka wymaga od niego samego świadomego kierowania sobą, swoją drogą życiową. Używając terminu „podmiot”, mam na myśli określenie wspólnym mianem bohaterów samokształtowania.

Za podmiot samokształtowania badani najczęściej uznawali osoby samodzielnie się rozwijające, kształtujące swoją osobowość, własne „ja”, samodzielnie zdobywające wiedzę, rozwijające własną inteligencję, charakteryzujące się określonymi cechami osobowościowymi, dążące do osiągnięcia sukcesu i określonej pozycji w społeczeństwie, świadome siebie i miejsca w świecie.

Podmiot konstytuujący się w sobie według badanych to:

• ujęcie integralne:

- „osoba rozwijająca siebie najpełniej jak to możliwe (...)”,
- „(...) osoba w pełni rozwijająca samą siebie, swoją osobowość, intelektualną, duchową i emocjonalną sferę (...)”,
- „(...) osoba, która podczas kontaktu z innymi ludźmi, innymi osobowościami kształtuje swoją osobowość, pracuje nad sobą, nieustannie poprawia swój charakter, wyrabia sobie opinie na różne tematy, pogłębia swoją wiedzę, intelekt, rozwija swą duchowość”,

• ujęcie rekonstrukcyjne:

- „(...) osoba doskonaląca siebie, pracująca nad sobą, mająca na celu uświadomienie sobie swoich słabych i mocnych stron, dążąca do ich uporządkowania bądź zmiany (...)”,

- „(...) ktoś, kto kształtuje samego siebie, swój charakter, swoją osobowość (...) ma wpływ na samego siebie, nie ulega wzorcom, ogółowi (...)”,

• ujęcie intelektualne:

- „(...) osoba zdobywająca wiedzę we własnym zakresie”,
- „(...) osoba zdobywająca wiedzę o sobie i o świecie, niepodlegająca jakimkolwiek naciskom (...)”.

Podmiot samokształtowania utożsamiany jest tutaj z bogatą i różnorodną osobowością, na którą badani patrzą przez pryzmat wielu warstw istnienia człowieka, m.in. intelektualnej, psychicznej, duchowej, wolicjonalnej, emocjonalnej, bądź tylko przez pryzmat jednej z nich. Charakterystyki podmiotu samokształtowania układają się w trzy portrety:

1. Integralny — podmiotem samokształtowania jest osoba kierująca swoją aktywność na integralny rozwój, dążąca do wykorzystania w ciągu całego swojego życia okazji do aktualizowania wiedzy o sobie i o świecie, uczestnicząca i współpracująca z innymi, próbująca zrozumieć Innego, ucząca się pokojowego rozwiązywania konfliktów. Z tej perspektywy podmiot samokształtowania można określić zgodnie z filozofią Emmanuela Mounicra jako „przekraczanie siebie” w myśl zasady transpersonalizacji: przekraczania swej osobowości; cechuje go „wyjście poza siebie” i oddanie się do „dyspozycji drugiego”, spotkanie (dialog) z „Drugim”, rozumienie siebie, zobaczenie siebie „z punktu widzenia innego podmiotu”.

2. Intelektualny — podmiotem samokształtowania jest osoba rozwijająca swój intelekt, pogłębiająca i poszerzająca swoją wiedzę o sobie i o świecie, pozyskująca środki rozumienia, by samodzielnie interpretować otaczającą rzeczywistość.

3. Rekonstrukcyjny — podmiotem samokształtowania jest osoba pogłębiająca swoje życie osobowe, poszukująca swojego powołania, doskonaląca się, dążąca do tego, by być coraz lepszym człowiekiem. Najpopularniejsze terminy to: **pracowanie** nad sobą, **kształtowanie** osobowości, charakteru, **rozwijanie** zainteresowań, **polepszanie** siebie, **wyzbywanie** się cech negatywnych, **nabywanie** pożądanych cech, **formowanie**. Czynności te skierowane są na rozwój i doskonalenie dyspozycji kierunkowych jednostki: cech charakteru, postaw, wartości i ideałów, przekonań, motywacji, potrzeb (zob. Pacek 1982). W tym przypadku zwerbalizowane przez badanych wyobrażenia o podmiocie samokształtowania skoncentrowały się na osobie, która dąży do doskonalenia siebie, pracy nad sobą, swoim charakterem, która kształtuje swoją osobowość oraz reguluje własne postępowanie w taki sposób, aby osiągnąć stawiane sobie cele, urzeczywistniać zaakceptowane wartości; to osoba, która ustosunkowuje się do własnego rozwoju i świadomie interweniuje w ten proces, odkrywa siebie, a następnie wartościuje, by w konsekwencji próbować „coś” w sobie zmienić, zabiegać o wewnętrzny rozwój, włączając się w twórcze i społecznie potrzebne działania oraz rozwijając swoje umiejętności konstrukcyjno-decyzyjne.

Podmiot-animator

W wyobrażenia o podmiotach samokształtowania wpisują się osoby inspirujące młodych ludzi do podjęcia aktywności samokształtującej, podej-

mujące się roli sokratycznie zorientowanego animatora, który ożywiłyby u nich tego typu potrzebę. Animacja (animacja oznacza przywrócić życie, „dać duszę”; zob. Bernard 1998) implikuje trzy ściśle powiązane ze sobą procesy:

- proces odkrywania,
- proces tworzenia związków (ludzi pomiędzy sobą, u podstaw których leży wzajemne zrozumienie i porozumienie),
- proces twórczości (kreacji) przejawiający się w inicjatywie i odpowiedzialności działania twórczego (Bernard 1998, s. 344).

Animatorem dającym „wzajemność uobecniania” okazał się dla badanej młodzieży:

- **ktos z bliskiego otoczenia:** rodzice, przyjaciele, koledzy, ale również
- **osobowe „ja”:** „ja sam”, „on sam” — formowanie siebie jest z jednej strony początkiem, źródłem możliwości doświadczenia „Drugiego”, z drugiej — jego ostatecznym horyzontem (zob. Ablewicz 2003); osobowe „ja” będące jednocześnie dla samego siebie podmiotem-animatorem jawić się może jako osoba posiadająca własną dynamikę, zaangażowana w proces życia według immanentnej dynamiki własnej, sama sobie tworzy — według swych sił — własną tożsamość duszy (zob. Tamże),
- **osoba sukcesu:** „osoba, która «coś» w życiu osiągnęła”, „znany malarz”, „ktoś znany”, „idol”,
- **autorytet moralny:** „Jan Paweł II”, „Matka Teresa”, „Jezus Chrystus”, „Bóg”, „autorytet moralny”, „mistrz duchowy”,
- **intelektualista:** „człowiek mądry”, „osoba ambitna”, „osoba inteligentna i samodzielna”, „osoba mądra”.

2. Cele samokształtowania

Zwerbalizowane wyobrażenia badanych dotyczące celów samokształtowania odnoszą się do realizacji świadomie wybranego ideału, do dokonywania zmian rekonstrukcyjnych w obrębie własnej osoby, do przekształcania osobowości po linii idealnego „ja”, urzeczywistniania wartości, poszukiwania własnej tożsamości, pogłębiania swojej wiedzy, samodzielnego uczenia się, zdobywania i usprawniania różnych umiejętności umysłowych — ogólnie nazywanych dyspozycjami instrumentalnymi (zob. Pacek 1982), dążenia do pełni szczęścia. Zatem podmiot może: rozwijać samego siebie we wszystkich sferach istnienia (ujęcie integralne), dokonywać zmian w swojej osobowości (ujęcie rekonstrukcyjne), rozwijać sferę umysłową (ujęcie intelektualne).

Samokształtowanie może być również celem samym w sobie: „(...) jest celem życia, dając przyjemność w szukaniu celu, a nie w jego osiągnięciu (...)”, „(...) samokształtowanie jest celem samym w sobie dla każdego

człowieka, to jest bardzo ważne i istotne w dzisiejszych czasach (...)", jak też jest środkiem do osiągania innych wartości: „(...) zdobywania wiedzy, poszerzania zainteresowań dla potrzeb własnych, jak i otoczenia”.

Znamienną cechą większości wypowiedzi jest radość z poszukiwania celów, ich osiągania, jak też z drogi do nich wiodącej.

Przedstawione cele mają różnorodną treść, niejednorodną rangę i stopień złożoności. Są ogólne i szczegółowe, bezinteresowne i utylitarne, społeczne i indywidualne, odnoszące się do integralnego rozwoju człowieka bądź do wybranych aspektów ludzkiej działalności.

Poniżej przedstawiam kilka wybranych przykładów:

— „(...) dążenie przez całe życie do pełni własnego szczęścia, dążenie do tego, co pragnę osiągnąć poprzez ciągłą naukę i bieżące życie w większym gronie społeczeństwa” — **ujęcie integralne**,

— „(...) kształcenie dobrych cech i silnej woli, kształtowanie swojej osoby (...)” — **ujęcie rekonstrukcyjne**,

— „(...) kreowanie swojej wiedzy i pogłębianie jej na różne sposoby, nie tylko w okresie nauki szkolnej, ale i przez całe życie (poświęcanie wolnych chwil na naukę) (...)” — **ujęcie intelektualne**.

3. Uzasadnienia samokształtowania

Argumenty, dla których warto podejmować aktywność samokształtującą w ujęciu badanych, to między innymi:

• integralny charakter uzasadnień:

— „(...) daje możliwość ciągłego rozwijania siebie (...), stajemy się mądrzejsi i możemy lepiej zrozumieć postępowanie innych”,

— „(...) rozwija osobowość i kształtuje własną sylwetkę człowieka (...)”,

— „(...) wpływa pozytywnie na jego (człowieka) rozwój (...). trzeba poznawać i zgłębiać wiedzę w dobrym kierunku”,

— „(...) (człowiek) aktywnie patrzy na świat (...), by wzmocnić wiarę we własne siły, umiejętności i pozycję w społeczności”,

— „(...) wpływa pozytywnie na jego (człowieka) rozwój (...), staje się lepszym człowiekiem”,

— „(...) sprzyja rozwojowi twórczości artystycznej, jak i osobowości człowieka”,

— „(...) to droga prowadząca do uzyskania świadomości, ta z kolei jest jedyną ścieżką do szczęścia (...)”,

— „(...) jest celem życia”,

— „(...) rozwija człowieka, jest czymś bardzo ważnym”.

Wyobrażenia te sytuują się bardzo blisko bieguna indywidualnej pełni, wyrażają chęć realizacji zarówno „zadań osobistych”, jak i „ponadindywidualnych”.

Dzięki samokształtowaniu człowiek rozwija się, samorealizuje, nie stoi w miejscu, wpływa pozytywnie na swój rozwój i relacje ze światem zewnętrznym, może rozwijać się zgodnie ze swoimi ideałami, może osiągnąć szczęście, może być mądrzejszy i lepszy dla siebie i innych, człowiek nie stanie się osobą zewnątrzsterowną, będzie mógł sam kierować swoim życiem, realizować się w zgodzie z własną wolą, naturą, potencjałem, powołaniem. Badani podkreślają duchowy charakter istnienia człowieka. Rozwój duchowy wiązą oni ze wzrostem samoświadomości zmierzającej do uzyskania wewnętrznej harmonii, dzięki której człowiek staje się lepszy i bliżej poznaje samego siebie — „by wzmocnić wiarę we własne siły, umiejętności i pozycję w społeczeństwie”.

Samokształtowanie jest wartością samą w sobie, „to podstawa życia” i „cel życia”.

• **adaptacyjny charakter uzasadnień:**

- „(...) ponieważ możemy się wyzbyć negatywnych cech (...)”,
- „(...) jest przydatne na co dzień i w przyszłości”,
- „(...) ponieważ jest potrzebne dla każdego człowieka, przydaje się w życiu (...)”,
- „(...) aby być kimś, mieć pieniądze, robić karierę (to droga do kariery)”,
- „(...) by nie mieć kłopotów w dorosłym i samodzielnym życiu”,
- „(...) to jeden z najlepszych sposobów na umocnienie swojej pozycji w społeczeństwie”,
- „(...) by «nowe ja» nie kolidowało z otoczeniem”,
- „(...) by od początku być porządnym obywatelem, mieć i rozwijać swój nowy charakter (...)”,
- „(...) to jest bardzo ważne i istotne w dzisiejszych czasach, w ten sposób decydujemy o swojej przyszłości, każdy człowiek powinien pielęgnować w sobie ten element”,
- „(...) jest potrzebne każdemu człowiekowi do życia z satysfakcją”,
- „(...) niejednokrotnie może przydać się w życiu (...) aby osiągnąć założone cele”.

Wspólną cechą przekonań zaliczonych do tej grupy wyobrażeń jest przydatność zdobytych w procesie samokształtowania umiejętności, wiedzy, „nowego ja” na co dzień i w przyszłości, „by nie mieć kłopotów w dorosłym i samodzielnym życiu”. W tak sformułowanych przez badaną młodzież uzasadnieniach znajduje odzwierciedlenie myślenie jednokierunkowe — „jako jej asymilacja do nagromadzonego dziedzictwa kulturalnego” (Myślakowski 1965, s. 210), „by nowe ja — jak to określił jeden z uczniów — nie kolidowało z otoczeniem”.

4. Programy samokształtowania

W analizowanych wypowiedziach odnalazłam treści wskazujące na programy samokształtowania. W zakres tej kategorii wpisują się: program sensu stricto, środki i sposoby oraz warunki samokształtowania — 42 ekspresje.

Porządkując treści w obrębie kategorii program sensu stricto, wyróżniłam trzy grupy programów, które określiłam jako:

- 1) integralne pojmowanie programów samokształtowania,
- 2) kierunkowe pojmowanie programów samokształtowania,
- 3) intelektualne pojmowanie programów samokształtowania.

Odczytane programy w większości stanowiły konkretyzację zwerbalizowanych wcześniej celów samokształtowania. W konsekwencji są one zróżnicowane zarówno pod względem treści, zakresu, jak i stopnia złożoności. Oto wybrane przykłady.

Ujęcie integralne:

— „(...) to droga, w której stajemy się lepsi i poznajemy samych siebie, polega na dążeniu do poznania własnej osoby i byciu kimś lepszym, zdobywaniu wiedzy (...)”,

— „(...) polega na samodzielnym dochodzeniu do coraz wyższych poziomów rozwoju osobowego i na uczeniu się, zdobywaniu doświadczenia”.

U podłoża wyróżnionych wypowiedzi leżą przekonania o integracyjnym charakterze samokształtowania, wzbogacaniu siebie w zakresie całego bytu. Podmiot (cielesno-duchowy) zaangażowany w tego rodzaju uczestnictwo jest zdolny do działania w sposób rozumny, świadomościowy, dobrowolny i społeczny, jest otwarty na swoje potrzeby, ale i potrzeby drugiego człowieka. Rozwijając swoje talenty, potencjalne możliwości, zdolności, kształtując swoją osobowość, pogłębiając swoją wiedzę, człowiek ma szansę na pełną samorealizację, samourzeczywistnienie się, zrozumienie siebie i otaczającego świata.

Ujęcie rekonstrukcyjne:

— „(...) polega na nieustannym poprawianiu swojego charakteru, wyrażaniu opinii na różne tematy, wyrabianiu osobowości, proces, który następuje podczas kontaktu z innymi ludźmi, innymi osobowościami” (M-62),

— „(...) ogół czynności mających na celu udoskonalenie własnego charakteru” (M-105),

— „(...) polega na kształtowaniu samego siebie według jakiegoś wzoru, ideału, który człowiek chce osiągnąć (...)” (M-98),

— „(...) polega na kształtowaniu samego siebie, nie pod przymusem, (...) robieniu rzeczy, które sprawiają przyjemność, ale i w jakiś sposób rozwijają osobowość, charakter”,

— „(...) polega na indywidualnym kształtowaniu samego siebie (...)”,

— „(...) ogół czynności mających na celu udoskonalenie własnego charakteru”,

— „(...) polega na dążeniu do samorealizacji, rozwijaniu swoich zainteresowań, planów (...) pracy nad swoim charakterem”,

— „(...) polega na tworzeniu samego siebie, swojego charakteru, zwłaszcza w młodym wieku”.

Pojęcia kluczowe dla tej grupy to: „kształtowanie”, „tworzenie”, „doskonalenie” samego siebie, osobowości, swojego charakteru, poglądów. Aktywność samokształtująca człowieka jawi się tutaj jako działalność świadoma, celowa, bez przymusu — dobrowolna, koncentruje się na realizowaniu celów związanych z samodzielną aktywnością człowieka nastawioną na rekonstrukcję własnej osoby. W wypowiedziach dominują propozycje indywidualnego przekształcania samego siebie.

Ujęcie intelektualne:

— „(...) polega na rozwoju intelektualnym, dążeniu do zdobywania wiedzy, rozwijaniu zainteresowań (...)”,

— „(...) polega na kreowaniu swojej wiedzy i pogłębianiu jej na różne sposoby, nie tylko w okresie nauki szkolnej, ale przez całe życie (...)”,

— „(...) polega na uczeniu się przez całe życie (...)”.

Rozwój intelektualny stanowi tutaj główną bazę dla tworzenia programów samokształtowania. W opinii badanej młodzieży aktywność intelektualna pozwala podmiotom lepiej zrozumieć różnorodne aspekty otoczenia, w jakim żyją, rozbudza zainteresowania i krytycyzm, umożliwia odkrywanie rzeczywistości dzięki niezależności sądów.

5. Sposoby i środki samokształtowania

Podejmowanie przez człowieka aktywności samokształtującej jest tak naprawdę wyborem własnego rozwoju „w ogóle”. Trzeba się jednak liczyć z tym, że człowiek nie ma i nie będzie miał wiedzy pełnej, zdolnej uchronić go od możliwych błędów. Właściwe planowanie własnego rozwoju oraz odpowiedni dobór sposobów i środków mogą je zminimalizować.

Badana młodzież wymieniała w swoich pracach następujące sposoby samokształtowania:

— „(...) poprzez oglądanie programów dydaktycznych, czytanie gazet, książek, słuchanie radia, wycieczki”,

— „(...) poprzez czytanie książek naukowych, oglądanie filmów naukowych, dokumentalnych, poprzez kontakt z ciekawymi ludźmi intelektualnie (...)”,

— „(...) poprzez obserwację i wyciąganie wniosków z każdej sytuacji, która dotyczy nas samych oraz innych (...)”,

— „(...) poprzez ciągłą naukę i bieżące życie w większym gronie społeczeństwa (...)”,

— „(...) poprzez odkrywanie i pielęgnowanie samego siebie (...)”.

Inne sposoby to: spotkania i rozmowy z ciekawymi, mądrymi, inteligentnymi ludźmi, wycieczki, obserwowanie siebie.

Najczęściej wskazywany sposób to czytanie książek. Książki (literatura piękna, fachowa) dostarczają wiedzy ogólnej, rozwijają wyobraźnię, kształtują światopogląd. Dostarczają też wiedzy związanej z kształtowaniem samego siebie w takim sensie, jaki interesuje badaną młodzież, mogą stanowić pomoc merytoryczną — dotyczącą klasyfikacji cech osobowości, celów życiowych, jak i metodologiczną — dotyczącą narzędzi diagnozy cech osobowości, potrzeb rozwojowych, schematów ułatwiających projektowanie, ćwiczeń w planowaniu, testów, metodyki oceny własnego rozwoju.

Inny dość często wskazywany sposób i środek samokształtowania to słuchanie radia, oglądanie TV (na przykład programy edukacyjne), korzystanie z internetu i czytanie prasy.

Wspólnym mianownikiem zwerbalizowanych wyobrażeń dotyczących sposobów i środków samokształtowania jest możliwość gromadzenia za ich pomocą odpowiednich informacji służących samopoznaniu, a dalej — samokształtowaniu człowieka; pozwalają one na odkrywanie nowych przestrzeni własnej tożsamości, zdolności, umiejętności, cech charakteru, postaw, zachowań, pomagają w kształtowaniu umiejętności wyciągania wniosków, w budowaniu swoich przekonań o rzeczywistości, zdobywaniu wiedzy o sobie i o świecie, uczeniu się wartościowania zjawisk, faktów, a także budowaniu poczucia własnej wartości, nadawaniu sensu życiu i działalności, uświadamianiu siebie, w ogólnym rozwoju człowieka.

6. Warunki samokształtowania

Z ekspresji werbalnych daje się wyodrębnić warunki konieczne do zaistnienia samokształtowania, a są nimi: dobrowolność, brak przymusu, dobra wola — „(...) gdy samemu się chce (...)”, „(...) gdy wypływa to z wolnej woli, bez przymusu (...)”; silne i pozytywne motywacje, bo jak pisze jedna z autorek: „(...) bez nich nie ma sensu”; samodzielność — „(...) gdy sami je podejmujemy (...) bez nacisku”; młody wiek — „(...) w młodym wieku, żeby od początku być «porządnym» obywatelem (...)”, „(...) wówczas gdy podejmuje je młody człowiek, który zaczyna wchodzić w dorosłe życie (...)”; dojrzałość osobowa — „(...) gdy podejmuje je osoba dojrzała (świadoma swojej tożsamości, potrzeb, inteligencji) (...)”.

Samokształtowanie wymaga dwóch wyraźnych czynników poprzedzających. Są to: rozbudzenie motywacji do samodzielnej aktywności oraz odpowiednio przygotowanie merytoryczne.

Samokształtowanie może być inicjowane i rozwijane w warunkach zarówno o charakterze indywidualno-podmiotowym, jak i społecznym. Zaangażowanie się jednostki w praktykę samokształtującą pozwala jej na realizowanie celów osobistych oraz pokazuje, jak dalece jej życie

powiązane jest z ponadindywidualną rzeczywistością. W kształtowaniu samego siebie człowiek osiąga „integrację wolności i służby, osobistych potrzeb i zaangażowania się, samotności i wspólnoty” (Maslow 1962, s. 192).

II. SPOSOBY MYŚLENIA O SAMOKSZTAŁTOWANIU — WNIOSKI NA PODSTAWIE ANALIZ EKSPRESJI WERBALNYCH

Dalsza analiza wypowiedzi pozwoliła na poczynienie kolejnych konstatacji. Pojęcie samokształtowania ujmowane jest:

- 1) na linii: cel – środek – rezultat — **samokształtowanie jako zadanie** oraz
- 2) jako nieustający proces rozwoju człowieka — **samokształtowanie jako proces**.

Ad. 1. Z tej perspektywy samokształtowanie rozumiane jest przede wszystkim teleologicznie i prakseologicznie — jako planowa aktywność człowieka zorientowana na osiągnięcie pożądanego stanu rzeczy ujmowanych na linii: cele — środki — wyniki. Wypowiedzi badanej młodzieży charakteryzuje myślenie bardziej konkretne niż ogólne. Samokształtowanie osadza ona w konkretnej rzeczywistości, np. konkretny podmiot (lub podmioty), konkretne cele, środki, rezultaty. Względem tak określonego samokształtowania zbliżony sens — w literaturze przedmiotu — posiadają terminy takie, jak samokształcenie, samowychowanie, samocdukcja (w węższym zakresie).

Oto kilka wybranych wypowiedzi:

- „(...) samokształtowanie to dążenie do osiągnięcia dużej wiedzy i samodzielności, chęć bycia lepszym (...)”.
- „(...) dążenie do celu, kształtowanie wiedzy człowieka (...)”.
- „(...) samokształtowanie to samodzielna praca nad sobą w zdobywaniu lub pogłębianiu wiedzy w ciągu całego życia (...)”.
- „(...) to kształtowanie swojej osobowości. Próbujeś stawiać się lepszy, dbać o siebie i innych ludzi; robisz to, by móc być kiedyś kimś, mieć pieniądze, to droga do kariery”.
- „(...) samokształtowanie to ogół czynności mających na celu udoskonalenie własnego charakteru, jego owocem powinno być wyzbycie się cech negatywnych lub chociażby wyzbycie się ich częściowe”.

Ad. 2. W tym ujęciu badani osadzają samokształtowanie w ogólniejszej klasie zjawisk, mianowicie tych, które składają się na powstanie, funkcjonowanie i rozwój człowieka. W najszerszym rozumieniu samokształtowanie może jawić się tutaj jako szczególna forma inkulturacji. Partnerami w procesie samokształtowania mogą być różne podmioty: pojedyncze oso-

by, społeczeństwo jako całość, poszczególne grupy społeczne oraz instytucje formalne. W wypowiedziach tej grupy uczniów ujawnia się „myślenie na głos”, otwarte, ogólne — w przypadku formułowania celów, programów samokształtowania, oraz niedookreślone, niezakończone — w przypadku formułowania rezultatów:

— „(...) to proces trwający przez całe życie i nie jest skończony, obejmujący rozwój intelektualny, jak i duchowy człowieka; ma charakter indywidualny, dla każdego oznacza co innego. przebiega w inny sposób i zależy od tego, jakimi wartościami człowiek kieruje się w życiu; samokształtowanie polega więc na ciągłym wyborze tych wartości przez każdego z nas (...)” (M-90),

— „(...) to droga, w której stajemy się lepsi i poznajemy samych siebie (nieustannie) (...)” (M-97),

— „(...) to naturalny proces, który towarzyszy przez całe życie (...), to rozwój psychiczny i fizyczny (...)” (M-67),

— „(...) to proces, w którym uczestniczy więcej niż jedna osoba — zainteresowana, to kształtowanie siebie jako osoby (...)” (K-17),

— „(...) to proces, w którym realizuje się na różnym etapie rozwoju odmienne cele, zdobywa doświadczenie, umiejętność pokonywania przeszkód ze świadomością bycia człowiekiem (...)” (K-22),

— „(...) to droga prowadząca do uzyskania świadomości, ta z kolei jest jedyną ścieżką do szczęścia (...)” (K-36).

III. CECHY SAMOKSZTAŁTOWANIA — WNIOSKI NA PODSTAWIE ANALIZ EKSPRESJI WERBALNYCH I PLASTYCZNYCH:

- świadomość,
- dobrowolność,
- samodzielność (podmiot sam ustala cele, treści, metody, środki, warunki, czas i miejsce),
 - autonomiczność (wobec edukacji z zewnątrz),
 - ciągłość (trwanie przez całe życie),
 - integralność (procesów samokształcenia i samowychowania),
 - dynamizm (struktur wewnętrznych — rola — „ja”),
 - holizm (wszystkie sfery istnienia człowieka),
 - sensowność,
 - twórczość (jedność intelektu i intuicji),
 - etapowość (strukturalność),
 - heterogonia celów (por. też Matwijów 1994).

IV. METAFORYCZNY OBRAZ SAMOKSZTAŁTOWANIA — WNIO- SKI Z ANALIZ EKSPRESJI WERBALNYCH I PLASTYCZNYCH

W każdym języku funkcjonują metafory. Pokazują one, jak człowiek spostrzega świat oraz jaki jest ich wpływ na jego spostrzeganie. Rzeczy widzimy nie takimi, jakimi są, ale takimi, jakie jawią się w naszym doświadczeniu (Lakoff, Johnson 1988). Zrozumienie nośników — wiedzy, kodowania informacji, symbolizacji i metaforyzacji doświadczeń — jest istotną sprawą, gdyż nie tylko opisują one stan rzeczy, ale również mogą mieć siłę sprawczą, pod warunkiem że zaczniemy je zauważać i pojmować (Tamże). Symbole towarzyszyły człowiekowi od zarania dziejów, były swoistymi komunikatami, które chroniły, ostrzegały, wyrażały uczucia itp. W nowym tysiącleciu nadal spełniają funkcję osobliwych przekazów i nadal są potrzebne. Ryszard Łukaszewicz pisze: „Jeżeli i dziś nie wystarczy żyć i trzeba żeglować, to chyba nadal potrzeba symboli, obrazów i metafor „Gwiazdy Polarnej»?” (Łukaszewicz 2000).

Badaniom nad myśleniem metaforycznym przypisuje się istotne znaczenie dla rozwoju człowieka (Limont 1996). Metafora implikuje sposób myślenia i postrzegania określonych zjawisk, jest utożsamiana nie tylko ze swoistym sposobem mówienia i myślenia, ale jest również właściwością języka potocznego (Johnson, Lakoff 1988). George Lakoff i Mark Johnson (Tamże) uzasadnili powyższą tezę następująco: rozumowanie i wnioskowanie w większości przypadków opierają się na metaforycznych podstawach, połączenie rozumu i wyobraźni ujawniające się w myśleniu metaforycznym znacznie rozszerza granice ludzkiego rozumienia, poznania siebie i rzeczywistości. Wiele spośród przyjętych przez nas wyobrażeń o zjawiskach i przedmiotach uznawanych za oczywiste jest metaforycznych. nawet wówczas gdy nie traktujemy ich jako takich. Metafora jest zatem nie tylko istotą języka, i to w dodatku języka artystycznego, jest także związana z procesami myślenia, z funkcjonowaniem poznawczym człowieka, z jego wyobraźnią. Zdolność twórczej wyobraźni jest jedną z podstawowych zdolności człowieka, wokół której rozwija się osobowość. Człowiek, będąc istotą myślącą, rozumną, twórczą, o bogatej wyobraźni, stworzył i stwarza wszystko, co go otacza — owo „wszystko” stanowi produkt ludzkiej wyobraźni i twórczości opartej na wyobraźni (Wygotski 1971).

Metafora rozumiana jako nicograniczenie obrazowa forma języka pokonuje „bariery pojęciowe kodu”, służy „wyrażeniu niewyraźnego” (Dobrzyńska 1994), dzięki czemu świat staje się ludziom bliższy. Samokształtowanie jako wieloaspektowe zagadnienie łatwiej jest pojąć za pomocą metafor. To one przez swoją powtarzalność i systematyczne występowanie w określonych konstelacjach potrafią łączyć najprostsze ludzkie doświadczenia

z abstrakcyjnymi pojęciami, ich użycie implikuje sposób myślenia i sposób postrzegania określonych zjawisk przez badane podmioty (zob. Johnson, Lakoff 1988; Dobrzyńska 1994; Limant 1996).

METAFORYCZNY OBRAZ SAMOKSZTAŁTOWANIA NA PODSTAWIE ANALIZ EKSPRESJI WERBALNYCH

Analiza ekspresji werbalnych koncentrowała się głównie na treści przedstawieniowej. Na podstawie tego materiału dokonałam kwalifikacji wypowiedzi pod względem uzyskanego poziomu interpretacji tekstu: na linii symboliczny – realistyczny lub metaforyczny – realistyczny (por. Piasecka 2001).

Poziom symboliczny przenosi w sferę znaku i szuka sensu poza tym, co zostało przedstawione, a konkretną treść utworu ujmuje jako symbol treści ukrytej (zob. Guttmejer 1982; por. Muszyńska 1999).

Poziom metaforyczny przenosi w sferę wyobraźni i rozumu, pokonuje „bariery pojęciowe kodu”.

Poziom realistyczny to taki, w którym nie wychodzi się poza dosłowność tekstu i traktuje świat przedstawiony jako rzeczywisty.

Kwalifikacja wypowiedzi odbywała się w oparciu o następujące kryteria:

- metafory obiektywne,
- metafory bezpośrednie,
- metafory synestetyczne,
- metafory afektywne (zob. Limont 1996).

Najczęściej powtarzającymi się konstelacjami metafor były obiektywne, bezpośrednie i synestetyczne. Najpopularniejsze okazały się metafory przestrzenne — zaliczane do obiektywnych, bezpośrednich i naturalnych — wywodzące się od „ruchu”. Przykładami mogą być następujące wypowiedzi:

— „(...) samokształtowanie to dochodzenie do coraz wyższych poziomów w uczeniu się, zdobywaniu doświadczenia (...)”,

— „(...) samokształtowanie to droga prowadząca do uzyskania świadomości, ta z kolei jest jedyną ścieżką do szczęścia, to próba najlepszego wyboru i doskonalenia go (...) jest spacerem, marszem, a nawet biegiem w kierunku samorealizacji (...)”,

— „(...) to odkrywanie i pielęgnowanie samego siebie”,

— „(...) każdy człowiek powinien pielęgnować w sobie ten element (...)”,

— „(...) to droga do kariery (...)”,

— „(...) samokształtowanie to droga, w której stajemy się lepsi i poznajemy samych siebie (...)”.

Wśród wyszczególnionych wyróżnia się metafora „DROGI” — samokształtowanie to „droga do świadomości”, „droga do kariery”, „ścieżka do

szczęścia”, „droga, w której lepiej poznajemy siebie”. Nośnikiem metaforycznym jest „droga”, sednem samokształtowanie, „droga”, którą człowiek podąża, by osiągnąć „szczęście”, „karierę”, „poznanie samego siebie”, „roz-wój samego siebie”. Nośnik i sedno są częściami składowymi jednego paradygmatu mającego cechy wyróżniające.

Metaforyka podróżowania łączy w sobie czynności „dochodzenia”, „doj-ścia”, „poruszania się” CZYNNIE po „DRODZE” do PRZODU, by stać się LEPSZYM, by POSZERZAĆ swoje perspektywy. Mamy tu do czynienia z ustawieniem horyzontalno-wertykalnym (poszerzanie perspektyw od lewa do prawa oraz od najniższej do najwyższej). Przykładem wertykalnego metaforyzowania może być wypowiedź jednej z uczennic: „(...) samo-kształtowanie to dochodzenie do coraz wyższych poziomów w uczeniu się, zdobywaniu doświadczeń”. Kierunek do PRZODU, w GÓRĘ zawsze niósł ze sobą dodatnie wartości. Zatem samokształtowaniu przypisywane jest tutaj pozytywne znaczenie. Ruch, który towarzyszy wykonywanym „czynnościami”, kojarzy się z dynamizmem, aktywnością, napędza, akceleruje. Można przypuszczać, iż badanym osobom samokształtowanie tak właśnie się jawi: dynamicznie — „jest spacerem, marszem, a nawet biegiem w kierunku samorealizacji” — jak to określiła jedna z respondentek.

Cytowane wcześniej nośniki metaforyczne typu: „dochodzenie”, „doj-ście”, „poszerzanie”, a także „odkrywanie”, „wyrabianie osobowości” czy „praca nad samym sobą”, „praca nad swoim charakterem, swoją osobowością”, „maszerowanie” należą do najmniej zauważalnych, naturalnych, oczywistych i zrozumiałych.

Kolejna grupa metafor bezpośrednich to metafory „nieruchome”, statyczne: „samokształtowanie to podstawa życia”. Nośnikiem metaforycznym jest „podstawa” sugerująca stabilność, poczucie bezpieczeństwa, solidność. Aktywność samokształtująca może być rozumiana przez autorkę wspomnianego wyrażenia metaforycznego jako fundament dla rozwoju człowieka, jego osobowości, jako zjawisko sprzyjające poczuciu bezpieczeństwa, harmonijnego współistnienia z innymi ludźmi, samorealizacji dającej satysfakcję z siebie i z życia.

Często w przypadku wielowarstwowych, wieloaspektowych zjawisk, do jakich niewątpliwie należy samokształtowanie, ludzie stosują metafory typu określone zjawisko-organizm, przypisując mu naturalne, niespołeczne pochodzenie oraz autoteliczny tryb funkcjonowania. Część odszukanych przeze mnie metafor wpisuje się w konwencję przedstawionego transformowania. Samokształtowaniu badani przypisują czynności typu: pielęgnowanie, które jest charakterystyczne dla organizmów biologicznych, wraz z przynależnym tej retoryce determinizmem — „(...) samokształtowanie to pielęgnowanie samego siebie (...)”, „każdy człowiek powinien pielęgno-

wać w sobie ten element”. Nośnikiem metaforycznym jest pielęgnowanie — czynność odnosząca się między innymi do opieki nad dziećmi, przykładem mogą tu być wyrażenia zaczerpnięte z książek — poradników dla młodych mam: „Małe dziecko należy pielęgnować (...)”, czy też odnosząca się do uprawy roślin: „Jak pielęgnować krzewy róż”. Pielęgnowanie kojarzy się z subtelnym działaniem odwołującym się do ważnych rzeczy.

Konstatując, wyobrażenia o samokształtowaniu zwerbalizowane przez badanych uczniów za pomocą metafor, kierują nasze myślenie o tym zjawisku DO PRZODU, DO GÓRY, to znaczy w stronę jego pozytywnego postrzegania. Samokształtowanie utożsamiane jest z drogą do szczęścia, kariery, określane spacerem, marszem, a nawet biegiem w stronę samorealizacji, która daje człowiekowi satysfakcję i zadowolenie, ma dla niego duże znaczenie: „każdy człowiek powinien pielęgnować w sobie ten element”, gdyż dzięki niemu „dochodzimy do coraz wyższych poziomów w uczeniu się, zdobywaniu doświadczenia”; samokształtowanie stanowi „podstawę” życia człowieka, na której powstaje „indywidualny świat” jednostki, dając jej poczucie bezpieczeństwa — wówczas żyje ona własnym, autonomicznym rytmem — i jednocześnie poszukując harmonii z „Drugim”.

Metaforyczne myślenie badanych o samokształtowaniu sytuuje się blisko pojmowania go jako procesu, a powstały obraz jest dla tej grupy charakterystyczny.

METAFORYCZNY OBRAZ SAMOKSZTAŁTOWANIA NA PODSTAWIE ANALIZ EKSPRESJI PLASTYCZNYCH

Znaki wizualne: symbole – metafory – metonimie, komunikujące określone treści, związane są między innymi z aktywnością umysłu (zob. Limont 1996). Obrazy umysłowe są efektem wewnętrznego zjawiska. W procesie ekspresji podlegają one uporządkowaniu, przybierają właściwy kształt i określoną strukturę. „Umysł nieświadomy poszukuje ładu archetypowego, wewnętrznego porządku, który znajduje swoją ekspresję we wzrokowo-przestrzennych formach o charakterystycznej kompozycji i symbolicznych barwach” (Tamże, s. 105).

Symboliczność odkryta w ekspresjach plastycznych, przejawiająca się w symbolach jaźni, oraz metaforyczność stanowiąca rodzaj sprzężenia mechanizmów świadomych i nieświadomych charakteryzowały się najczęściej mandalicznymi kształtami. Mandala — symbol jaźni jednoczący pozostające w niezgodzie konfliktowe elementy psychiki, transformujący je na wyższy poziom syntezy. Najprostszy kształt mandali to okrąg z wpisanym krzyżem, składa się z czterech części zorganizowanych symetrycznie wokół centralnego punktu przypominającego koło z czterema szprychami (zob. Pascal 1998, s. 92).

Ekspresje plastyczne opowiadające o samokształtowaniu, powstałe w wyniku wewnętrznych przemyśleń, poszukiwań wewnętrznego ładu, angażując świadomy i nieświadomy umysł (zob. Limont 1996), przywołują pozytywne skojarzenia typu: DO PRZODU, DO GÓRY, W STRONĘ SŁOŃCA, łącząc samokształtowanie z:

— **rozwojem duchowym, równoważeniem przeciwstawnych i komplementarnych energii**, transformacją umysłu nieświadomego w świadomy, dążeniem do wewnętrznej harmonii (kwiat lotosu, chiński symbol tai-chi-tu),

— **źródłem nieustającego rozwoju człowieka, jednostki** (symbole i metafory: słońce, droga, koło),

— **zjawiskiem przeobrażania się, przemiany, nieustannego indywidualnego stawania się** (motyl, koło, znak nieskończoności),

— **dążeniem do samodoskonalenia, do doskonałości** (koło),

— **refleksyjnym charakterem życia, poczuciem bezpieczeństwa, stabilności** (człowiek w owalu, kole — przywołujące życie prenatalne).

Samokształtowanie wyrażone symbolem i metaforą utożsamiane jest najczęściej z nieustającym procesem rozwoju człowieka, ale jest również łączone z działaniem mającym swój finał w osiągnięciu konkretnego celu, np. kariery, sukcesu, pieniędzy. Nie jest procesem izolowanym, człowiek żyje wśród ludzi i pragnie ich bliskości, dąży do zgodnego z nimi współistnienia.

* * *

Zwerbalizowane wyobrażenia o samokształtowaniu są odzwierciedleniem jednostkowych doświadczeń badanej młodzieży. Złożoność treści implikuje wielość obrazów samokształtowania: integralne, rekonstrukcyjne czy intelektualne ujęcia podmiotów, celów, uzasadnień, programów samokształtowania, zwolenników receptywnego czy ekspresywnego funkcjonowania człowieka w społeczeństwie, metaforycznego myślenia o samokształtowaniu. Różnorodność ta prowadzi do wniosku, iż młodzież zamieszkująca tę samą rzeczywistość fizyczną i społeczną żyje w światach, w których mają miejsce odmienne zjawiska, w których przebieg określonych wydarzeń może mieć różne przyczyny. Różnice te nie są — jak zauważa Mirosława Marody — „różnicami odcieni, są różnicami rzeczywistości” (Marody 1987, s. 212).

Jednak bez względu na tę różnorodność wyobrażenia o samokształtowaniu badanej młodzieży emanują pozytywną energią, twórczą mocą, otwartością, wyznaczają kierunek ku GÓRZE, do PRZODU, by stawać się LEPSZYM, by POSZERZAĆ swoje HORYZONTY, by rozwijać samego siebie w dialogu

z drugim człowiekiem. Człowiek kształtuje swoją tożsamość nie poprzez naśladownictwo, lecz negocjuje ją w toku nieustannego dialogu, czasami zaś w walce z tymi rodzajami tożsamości, które usiłują przypisać nam inni. Także wtedy, gdy wyrastamy z pewnych autorytetów, nadal prowadzimy z nimi wewnętrzny dialog. Bowiem człowiek „(...) formuje swą tożsamość nie w odosobnieniu, lecz w równoprawnym dialogu z innym” (zob. Taylor 1996, s. 32–33). Nawet cremita czy niezrozumiany przez współczesnych artysta prowadzą swoisty dialog wewnętrzny z innym, na przykład z Bogiem czy też z potencjalnym, przyszłym odbiorcą (Szkolut 2003, s. 327). Tak rozumiane samokształtowanie sprzyja rozwojowi osobowości „właściciela określonej świadomości”, przekraczaniu samego siebie, wejściu na wyższy poziom świadomości, na duchową drogę rozwoju.

Ad. 2. Antycypowany wizerunek — wnioski dla praktyki badawczej

Wnioski wysunięte z badań implikują konsekwencje dla praktyki badawczej. Mianowicie kierują uwagę na zagadnienia, które wymagają dalszego zainteresowania. Badawcze eksploracje swym zasięgiem mogą obejmować następujące obszary:

1. Psychologiczno-pedagogiczny, dotyczący prawidłowości rozwojowych człowieka, jego możliwości autoregulacyjnych kształtowania samoświadomości i samowiedzy, zdolności samoaktualizacji swych wewnętrznych potencjalności bycia sobą — uwzględniającej osobę w procesie jej stawiania się, doskonalenia, spełnienia.

2. Filozoficzno-pedagogiczny, odnoszący się do zagadnień antropologiczno-aksjologicznych, u podstaw których tkwią: przesłanki ontologiczne, powiązania i zależności między człowiekiem a światem, rola wartości w kształtowaniu się bytu ludzkiego, dostarczających wiedzy między innymi o osobie, autonomii osoby i jej usytuowaniu w świecie, o urzeczywistnianiu możliwości osoby, o zaangażowaniu w tworzenie samego siebie, o dialogu z drugim człowiekiem — osobowa struktura człowieka i jego osobowe istnienie stały się kluczem interpretacyjnym, podstawą waloryzacji osoby jako ontologicznego źródła ludzkiego „ja” i jego elementu tożsamościowego, źródła podmiotowości człowieka i układu odniesienia jego czynów.

3. Społeczno-pedagogiczny, odnoszący się do problematyki społeczno-kulturowych analiz rozwoju autorefleksji człowieka, rozwoju jego autobiografii, czego podstawą jest odwoływanie się do zasady łączenia własnego „ja” z grupowym „my”, do personalistyczno-moralnego wymiaru pedagogiki kultury, co dostarcza wiedzy o rozwoju bogatej wewnętrznie jednostki, ale także do przeświadczenia, że owo „wewnętrzne, kreatywne bogactwo jednostek konieczne jest do przetrwania i rozwoju świata” (zob. Wojnar 2003, s. 35), wiedzy o mechanizmach społecznych, która pozwala odkryć sposoby wolnego autonomicznego kształtowania siebie samego bez ryzyka alienacji bądź zniewolenia społecznego (Berger 1988).

Ad. 3. Antycypowany wizerunek — wnioski dla praktyki edukacyjnej

Edukacja powinna wspierać procesy autoedukacji i samorealizacji, tworzącą aktywność, twórcze postawy, odwagę, podkreślać podmiotowy wysiłek człowieka w osiąganiu samowiedzy, autonomii, umiejętności kierowania sobą we współpracy z innymi (zob. Nalaskowski 2002; Śliwerski 2005; Lewowicki 1993, 1997; Rubacha 2004; Kwieciński 1996; Witkowski, Hejnica-Bezwińska 2000; Rudkowiak 1996; Szkudlarek 1999; Wojnar 2000; Suchodolski 2000; *Leksykon* 2000; Pluta 1999; Szmidt 2007), gdyż współcześnie działanie człowieka w jakiegokolwiek płaszczyźnie uzależnione jest nie tylko od dobrej znajomości realiów życia i procesów w nim zachodzących, ale również od ustawicznego pogłębiania wiedzy o świecie i o sobie, od stosunku do samego siebie i odpowiednich postaw interpersonalnych. Dziś nie wystarczy zgromadzić w swoim początkowym okresie życia tyle różnych rodzajów wiedzy, by móc z nich korzystać w sposób ciągły. Istnieje potrzeba nieustannego uzupełniania i wzbogacania wiedzy, rozwijania swoich umiejętności, wykorzystywania odpowiednich możliwości w rozwiązywaniu podstawowych kwestii życiowych oraz zawodowych, uczestniczenia i współpracy z innymi, dążenia do wspólnoty i duchowego obcowania z nimi. Postęp cywilizacji możliwy jest dzięki zagwarantowaniu i egzekwowaniu autonomii społeczeństw, akceptowaniu i respektowaniu prawa do tożsamości kulturowej oraz autonomii jednostek mających osobisty wpływ na własną drogę życiową. Brak możliwości samorealizacji jednostek sprowadza uczenie i wychowanie tylko do procesu zachowawczego, w którym niedostatki w edukacji są wyraźnie widoczne i zdecydowanie hamują rozwój jednostek, społeczeństw, cywilizacji (zob. Botkin, Elmondjra, Malitza 1982).

Uwzględnianie samodzielnej aktywności człowieka skierowanej na własny rozwój w dialogu z „Innym” poprzez edukację wyznacza określoną praktykę edukacyjną i niesie ze sobą pozytywne efekty, pozytywną siłę:

1. W sferze świadomości człowiek może: „przybliżyć się” do myślenia o samokształtowaniu jako procesie umożliwiającym mu uświadamianie sobie siebie, własnych przeżyć, realne oddziaływanie na siebie, wyładowywanie realnych sił z osobowego „ja”, jego rozumności i wolności, samoświadomości i samostanowienia; w konsekwencji człowiek ustosunkowuje się do siebie. tzn. wartościuje własną osobę, po czym rozwija swoje umiejętności konstrukcyjno-decyzyjne (projekcyjne), szukając odpowiedzi na chociażby takie pytania, jak: jaki chciałbym być?, jak żyć?, jakie realizować cele? Zatem człowiek, określwszy siebie, próbuje się doskonalić, rozwijając swoją duchowość, psychikę, ale i zmysłowość. włączając się w otaczającą rzeczywistość. Wybiera on odpowiedni dla siebie styl życia, tym samym nadając mu odpowiedni „znak jakości”.

2. W sferze poznawczo-intelektualnej człowiek może: pozyskać środki rozumienia, umiejętnie wykorzystywać w ciągu całego swojego życia oka-

zje do aktualizowania, pogłębiania i wzbogacania wiedzy o sobie i świecie; poznać i opanować narzędzia wiedzy pozwalające mu zrozumieć rzeczywistość, samodzielnie interpretować odbierane bodźce, nie pozwolić zamknąć się w encyklopedycznych, uporządkowanych wiadomościach. Samokształtowanie może stać się jednocześnie środkiem i celem życia ludzkiego: środkiem — ponieważ uczy rozumieć otaczający świat na tyle, na ile jest to konieczne, by żyć godnie, rozwijać swoje zdolności i komunikować się, natomiast celem — „ponieważ jego istotą jest radość, jaką daje rozumienie, poznawanie, odkrywanie” (Delors 1998, s. 86). Proces uczenia się nigdy nie jest zakończony, pierwszą edukację można uznać za pomyślną, jeżeli przerodzi się ona w stałą potrzebę kontynuowania nauki, zdobywania wiedzy, samodzielnego rozwijania samego siebie.

3. W sferze działaniowej człowiek może: stosować w praktyce zdobytą wiedzę, oddziaływać na swoje środowisko; uczestniczyć i współpracować z innymi, dążyć do wspólnoty i duchowego obcowania z innymi. Celem jest nie tylko zdobycie kwalifikacji zawodowych, lecz także kompetencji umożliwiających radzenie sobie w różnych sytuacjach życiowych, osobistych, zawodowych; zdobywa się wiedzę przydatną w ramach rozmaitych społecznych przeżyć, nadarzających się doświadczeń.

W przypadku braku troski o własny rozwój, braku zaangażowania się w formowanie samego siebie w dialogu z „Innym” człowiek może:

1. W sferze świadomości: nie mieć świadomości samego siebie, nie rozumieć własnego życia, jego uwarunkowań i możliwości formowania go przez samego siebie, przygotowania, podejmowania i ułatwiania realizacji kroków związanych z kierowaniem własnym życiem i rozwojem (zob. Pietrański 1988), nie mieć wpływu na własny rozwój — może spowodować, że stanie się osobą zewnątrzsterowną.

2. W sferze poznawczo-intelektualnej, nie rozwijając swojego zaplecza intelektualnego, nie buduje własnej reprezentacji otoczenia, a tym samym zamyka sobie drogę do aktywnego działania opartego na jej elementach (zob. Mieszalski 1999); może nie uruchomić krytycznego myślenia oraz niezależności sądów, by samemu decydować o słuszności podejmowanych działań w różnych okolicznościach życia.

3. W sferze działaniowej: nie mieć wpływu na współkreowanie otaczającej rzeczywistości, mieć trudności w dostosowaniu się do nieustannych zmian, jakie w niej zachodzą, biernie uczestniczy w świecie kultury, nieświadomościowo, nieinterpretatywnie.

* * *

Człowiek powinien być odważny w myśleniu i w swojej aktywności, powinien chcieć się rozwijać, umieć się dziwić. „Zdziwienie, zaskoczenie, zdumienie to reakcje, których nie dyktowało nam ani doświadczenie przeszłości, ani przewidywanie tego, co być może. To jądro rzeczywistości kalejdoskopowej, w której nic się nie powtarza i nic się nie da przewidzieć. Bratem zdziwienia jest zachwyt, czyli zdziwienie obudowane pozytywnymi emocjami. Stąd z kolei już blisko do zielonych liści, przebarwiających się jesienią drzew, galopującego łosia czy też smaku prostej potrawy. O ile zdziwienie ma charakter poznawczy i polega na odkryciu jakiejś nowej prawdy, to zachwyt osadzony jest w estetyce, w indywidualnym poczuciu piękna jako wartości” (Nalaskowski 2006, s. 105).

Na samokształtowanie nigdy nie jest za późno, tak jak nigdy nie jest za późno na zdziwienie, zachwyt, odkrywanie nowych pasji, poszukiwanie nowych przestrzeni samorealizacji, poszukiwanie „Własnej Legendy”. Każdy badacz, odkrywca, ciekawy siebie i świata człowiek z natury rzeczy powinien mieć w sobie permanentną wewnętrzną motywację do nieustannego rozwijania siebie. Szkoła, choćby na poziomie uniwersyteckim, pozostaje tylko szkołą, która daje podstawy, pokazuje, być może i inspiruje. Resztę trzeba zrobić samemu.

„Jeśli szanujesz dzień dzisiejszy, możesz go uczynić lepszym. A kiedy ulepszysz teraźniejszość, wszystko to, co nastąpi po niej, również stanie się lepsze” (Coelho 1995, s. 119)¹.

¹ Niniejszy tekst powstał w oparciu o książkę napisaną na podstawie rozprawy doktorskiej pod tym samym tytułem, opublikowaną przez Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Promotorem pracy był prof. UO dr hab. Andrzej Pluta, przewodnik doktorski przeprowadzony został w Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.

EDWARD SZKODA

MATEMATYKA — NASZA (NIE)DOSTRZEGALNA KULTURA

Znaczenia matematyki dla rozwoju ludzkości na ogół nikt nie podważa. Jednak stosunek wielu ludzi do niej nie jest jednoznaczny. Z jednej strony często gloryfikuje się matematykę, powtarzając stwierdzenie niemieckiego matematyka Carla Friedricha Gaussa, iż matematyka jest królową nauk, co nie do końca jest uzasadnione, gdyż to filozofii należy się ta godność. Z drugiej zaś strony wiele wykształconych osób (zwłaszcza humaniści i artyści) bez żenady przyznaje się do ignorancji w dziedzinie matematyki, określając swoją jej znajomość jako bardzo małą. Ciągłe też odżywa spór o to, czy egzamin z matematyki powinien być obowiązkowy na maturze.

Te fakty skłoniły autora niniejszego tekstu do pewnych rozważań na temat matematyki, przede wszystkim w kontekście kulturowym.

Zasadniczo podjęto dwa problemy:

- próbę zdefiniowania pojęcia „kultura matematyczna”,
- określenie (na podstawie przeprowadzonego sondażu) tego, jaki jest stosunek przyszłych nauczycieli do matematyki.

Tytuł tegoż opracowania jest świadomą trawestacją tytułu, jakiego użył Allen Hammond (Hammond 1978, s. 15).

CZYM JEST MATEMATYKA

Słowo „matematyka” pochodzi od greckiego *mathema*, które oznacza naukę, wiedzę, poznanie i jest związane z terminem *manthano* tłumaczonym jako „uczyć się przez rozmyślanie” (Ciesielski, Pogoda 2005, s. 16).

Dawniej powszechnie utożsamiano matematykę jedynie z arytmetyką i geometrią. Do dziś w popularnych encyklopediach określana jest ona jako nauka o wielkościach, czyli o stosunkach ilościowych i formach przestrzennych. Z czasem do obszaru jej zainteresowań dodano również inne problemy.

Obecnie nie ma definicji matematyki, która by zadowoliła wszystkich. Ponadto stosowniej byłoby mówić o zespole nauk matematycznych, a nie

o matematyce w liczbie pojedynczej. Np. angielski odpowiednik rzeczownika *matematyka* występuje wyłącznie w liczbie mnogiej. Z pewnością można twierdzić, że matematyka jest nauką ścisłą opartą na dedukcji (łac. *deductio* — wyprowadzenie), czyli metodzie dochodzenia do wniosków w oparciu o prawa logiki w sposób absolutnie pewny (w przeciwieństwie do nauk przyrodniczych czy dziedzin humanistycznych, w których występuje element indukcji prawd ogólnych z doświadczeń szczegółowych). Matematyka jest też teorią aksjomatyczną, co znaczy, że spośród jej pojęć są wyodrębniane pojęcia pierwotne, których nie definiujemy, zaś spośród jej twierdzeń są wyodrębnione aksjomaty, których nie dowodzimy. Rozwój teorii aksjomatycznej odbywa się na drodze dedukcji, która prowadzi do nowych twierdzeń. Aksjomaty opisują podstawowe właściwości pojęć pierwotnych. Wszystkie pojęcia pierwotne i wszystkie aksjomaty stanowiące tzw. aksjomatykę są wyraźnie wymienione.

Przedmiotem matematyki są stosunki i relacje zachodzące pomiędzy odpowiednio definiowanymi obiektami abstrakcyjnymi, takimi jak zbiory, zbiory liczb, figury geometryczne czy przestrzenie.

Aksjomatyzując pewną dyscyplinę matematyczną, można to zrobić w różny sposób, przyjmując różne układy pojęć pierwotnych i aksjomatów. To, co w jednej aksjomatyce jest pojęciem pierwotnym, w innej wymaga określenia. Podobnie jest z twierdzeniami przyjętymi za aksjomaty. W tym sensie można mówić o różnych teoriach aksjomatycznych tej samej dyscypliny matematycznej.

Najogólniej mówiąc, matematyka to gałąź wiedzy, której cel można określić jako badanie konsekwencji przyjętych założeń. Jedynym formalnym wymogiem dotyczącym założeń jest ich niesprzeczność (co jest równoważne istnieniu modelu, w którym te założenia są spełnione). W matematyce rozważa się przede wszystkim założenia dotyczące pojęć, które bezpośrednio lub pośrednio wywodzą się z intuicji związanych ze zbiorami, relacjami, liczbami i przestrznią.

Niektórzy uważają, że matematyka bliższa jest w swojej konstrukcji sztuce niż naukom przyrodniczym i widzą w niej spontaniczną realizację intelektu. W szczególności nie można przecenić inspiracji matematycznych w architekturze. Nie tylko inspirujące, ale również deskryptywne znaczenie ma matematyka w muzyce. Ścisłe są też związki matematyki z filozofią. Dotyczą one zarówno problemów epistemologicznych (np. natura poznania matematycznego matematyki, jej stosowalność w badaniu rzeczywistości empirycznej, kwestia prawdziwości w matematyce), jak i problemów ontologicznych (np. pytanie o naturę obiektów matematycznych, problem ich istnienia, problem nieskończoności).

Mimo iż matematyka ma jednolitą strukturę wynikającą z jej dedukcyjnego charakteru, obecności języka teorii mnogości oraz wzajemnego od-

działywania jej rozmaitych części i metod, to w jej obrębie można wyróżnić pewne działy o specyficznych pojęciach i problemach. Tradycyjnie wyróżniano: logikę matematyczną, algebrę, geometrię i analizę matematyczną. Współcześnie matematykę dzieli się na kilkanaście lub kilkadziesiąt działów. Np. na międzynarodowym Kongresie Matematycznym w Berlinie w 1998 roku wyróżniono ich 17, a miesięcznik „Mathematical Reviews” podaje ich 45 (*Wielka Encyklopedia* 2003, s. 116, 117). Warto wymienić m.in. teorię prawdopodobieństwa i statystykę matematyczną, topologię, analizę funkcjonalną, analizę numeryczną z teorią obliczeń, teorię gier, teorię sterowania i optymalizacji.

W POSZUKIWANIU DEFINICJI „KULTURY MATEMATYCZNEJ”

Zdefiniowanie pojęcia kultury matematycznej nastręcza wiele problemów. Nie ma wątpliwości, że matematyka odegrała istotną rolę w powstaniu dorobku materialnego i duchowego ludzkości. Jej rola w kulturze techniczno-użytkowej jest oczywista. Silne są też związki matematyki ze sztuką. Ponadto matematyka „przenika właściwie do wszystkich dziedzin życia, lecz dzieje się to w sposób mało widoczny na pierwszy rzut oka; nie zawsze uświadamiamy sobie ten fakt w dostatecznym stopniu” (Pelczar 2000, s. 7).

O ile w literaturze przedmiotu jest sporo opracowań syntetycznych obrazów różnych kultur, to wzmianek o matematyce jest w nich bardzo mało lub wręcz ich nie ma. Podobna „pustka panuje z drugiej strony w historii matematyki. Tam, gdzie powinna być ona ukazana na szerokim kulturowym tle, znajdujemy zwykle jedynie kilka banalnych uwag odbiegających od głębi innych fragmentów”. Są od tego jednak wyjątki — nieliczne i, niestety, niewydane po polsku. Zresztą w wydaniach np. anglojęzycznych często już w samym tytule używa się pojęcia „kultura matematyczna”, ale nie podejmuje się próby jego definiowania. Podobnie rzecz się ma w przypadku polskich opracowań. Zdaniem Jana Waszkiewicza dzieje się tak, gdyż „zbyt mało jest humanistów zdolnych kompetentnie wypowiedzieć się o matematyce”, a ponadto „tylko nieliczni matematycy są zdolni akceptować standardy naukowości odbiegające od matematycznych rygorów i włączyć się w nurt współczesnych badań antropologicznych” (Waszkiewicz 2005, s. 2).

Poszukując „gotowej” definicji kultury matematycznej, natknąłem się na tekst Marka Kordosa. Twierdzi on, że odpowiedzi na pytanie, co to jest kultura matematyczna, udzielił w połowie VI wieku p.n.e. Pitagoras. Odpowiedź ta brzmiała: „Sens istnienia człowieka polega na poszukiwaniu harmonii, którą się utrzymuje wszystko, nie wyłączając bogów”. Kultura matematyczna zaś to umiejętność zogniskowania życia wokół tych poszu-

kiwań, które wówczas nazwane zostały matematyką. Tenże autor rozważa, czy owa harmonia (jego zdaniem przedmiot badań matematyki) jest tworem realnym, czy też idealnym (Kordos 1998, s. 15). Nie wdając się w te rozważania, wydaje się, że ta definicja nie może nas zadowalać choćby z dwóch powodów: 1) matematyka nie może uzurpować sobie prawa do wyłączności zajmowania się harmonią, 2) współczesna matematyka formułuje wnioski, które czasami „psują” odczucie harmonii, np. twierdzenie Gödla o niezupełności teorii matematycznych lub twierdzenie Tarskiego o niedowodliwości.

Sięgnijmy zatem do pierwowzoru terminu „kultura”. Oznaczał on uprawę roli (łac. *agri cultura*), ale już w starożytności zaczęto stosować określenia *kultura umysłowa* i *kultura duchowa*. Marek Ciceron używał terminu *cultura animi*, co dosłownie znaczyło uprawę umysłu. Można by więc przyjąć, że kultura matematyczna to „uprawa umysłu dokonująca się poprzez poznawanie matematyki, stosowanie metod matematycznych i tworzenie-odkrywanie matematyki”. Ponieważ jednak mamy tu do czynienia z wartościującym (Nowicka 2003, s. 57) rozumieniem kultury (czyżby wynikało stąd, że „nieuprawiający umysłu” w ten sposób kultury matematycznej nie posiadają?), więc i taka definicja nie zadowala. Tym bardziej, że kultura matematyczna nie powinna być pojmowana w kategoriach kultury wysokiej, a więc elitarnej. Tak twierdzi np. A. Bishop (Bishop 1997, s. 17–20).

Ponieważ matematyka ma charakter czynnościowy, może należałoby kulturę matematyczną rozumieć zachowaniowo. Dostosowując definicję kultury w tym ujęciu, podaną przez Antoninę Kłoskowską (Kaczmarek, Grad 1999, s. 13), otrzymujemy: „Kultura matematyczna to względnie zintegrowana całość obejmująca zachowania ludzi przebiegające według wspólnych dla zbiorowości społecznej wzorów wykształconych na gruncie matematyki oraz zawierających wytwory takich zachowań”. Takie ujęcie pomija kryjące się za działaniami kulturowymi idee i normy. W odniesieniu do kultury matematycznej jej zachowaniowe ujęcie zubożyłoby ją, gdyż nie objęłoby np. kształtowania się u ludzi idei czasu i przestrzeni w oparciu o ich matematyczne (liczne) abstrakty.

Z kolei w koncepcji mentalistycznej kultura matematyczna sprowadzałaby się do „ponadindywidualnej społecznej rzeczywistości myślowej, a więc świata idei, norm, reguł i wartości wygenerowanych przez matematykę”. W tym ujęciu kultura matematyczna jest czymś, czego ludzie muszą się uczyć, w przeciwieństwie do tego, co biologicznie dziedziczą (Tamże, s. 14). Przy takiej konstatacji pojawia się pytanie o rolę genetycznej schedy człowieka dokonującego jednej z najważniejszych w matematyce umiejętności — abstrahowania.

Nie można także pominąć społeczno-regulacyjnej koncepcji kultury Jerzego Kmity. Według niej „kultura to ponadindywidualna rzeczywistość

myślowa złożona z dwojakiego rodzaju przekonań: 1) normatywnych, wyznaczających pewne stany rzeczy jako cele do realizacji oraz 2) dyrektywalnych, ustanawiających środki i czynności prowadzące do tych celów. Sądy dyrektywne ustalają odpowiednie związki determinacyjne między danymi działaniami a ich efektami” (Tamże, s. 15). Historyczny rozwój matematyki potwierdza powstawanie takich dwojakich przekonań w związku z tą dyscypliną.

Poszukując definicji kultury, którą można by „przystosować” do określenia terminu „kultura matematyczna”, nie sposób nie wykorzystać najczęściej pojawiającej się w słownikach i leksykonach. Po takim „przystosowaniu” otrzymamy następujące określenie: „Kultura matematyczna to ogół duchowego i materialnego dorobku ludzkości wytworzonego w kolejnych etapach rozwoju matematyki, nieustannie utrwalany i wzbogacany”. Przyjmując tak szeroką definicję, trzeba zauważyć, że w skład kultury matematycznej wchodzi cały dorobek matematyki jako nauki, a więc w szczególności wszystkie teorie matematyczne z ich aksjomatyką, skonstruowanymi pojęciami pochodnymi, wywiedzionymi twierdzeniami, a także egzemplifikacje tych pojęć i twierdzeń oraz sposoby wnioskowania przyjęte w teoriach matematycznych. Z całą pewnością w skład kultury matematycznej wchodzi też zastosowania teorii matematycznych poza „czystą” matematyką, zarówno te o charakterze prakseologicznym, jak i te, które służą opisowi i formalizacji problemów różnej skali i rangi, tj. problemów różnych dyscyplin naukowych i szeroko rozumianej sztuki, ale także problemów życia codziennego ludzi. Na bazie tak szerokiej definicji rodzi się pytanie o zakres materialnych desygnatów pojęcia „kultura matematyczna”. Gdyby włączyć do niego wszystkie wytwory, do kreacji których zastosowano wiedzę matematyczną, to okazałoby się, że znikoma ich część jest „wolna od matematyki”. Z całą pewnością do materialnych desygnatów pojęcia „kultura matematyczna” należy całe „oprządkowanie” pomagające stosować matematykę w praktyce, poczynając od linealu, cyrkla i abakusa, po kalkulator i wysoko specjalistyczne programy komputerowe.

Jak widać z powyższego, niezmierznie trudno jest „wypreparować” z ogólnych definicji kultury oryginalną definicję kultury matematycznej. Być może należy zrezygnować z jej konstruowania i ograniczyć się do przybliżenia tego pojęcia przez opis jej składników.

Nie można też przemilczeć relacji między kulturą matematyczną a kulturą masową. Na pewno w jakimś stopniu matematyka jest obecna w kulturze masowej. Język matematyki jest przecież swoistym „esperanto”, którym ludzie mogą porozumiewać się ponad barierami kulturowymi.

Przytoczę jeszcze spostrzeżenie Alana Schoenfelda: „Interakcje i poczucie społeczności — kultura matematyczna — są częścią tego, co podtrzymuje

matematykę. Udział w tej kulturze jest sposobem na zrozumienie, czym jest matematyka”. A dalej, opisując swoje doświadczenia w zakresie akulturacji matematyki, autor zwierza się: „Udało mi się stworzyć mikrokosmos kultury matematycznej. Matematyka stała się medium. Rozmawialiśmy o matematyce. Czuliśmy matematykę” (Schoenfeld 1987, s. 212, 213).

Pojęcie „kultura matematyczna” bywa też używane w odniesieniu do jednostki, grup społecznych lub całych społeczności. W tym przypadku chodzi m.in. o stopień doskonałości, sprawności w opanowaniu umiejętności matematycznych.

Kultura matematyczna jednostki to: 1) zespół właściwości charakteryzujących postawę wobec matematyki, na którą składa się stan świadomości matematycznej jednostki, a kształtuje ją zasób wiadomości z zakresu różnych dyscyplin matematycznych (wiedza nieuświadomiona, intuicyjna oraz wiedza świadoma), a także poglądy na temat matematyki, zwłaszcza przekonania i oceny emocjonalne; 2) umiejętności praktyczne obejmujące: posługiwanie się językiem matematyki (czytanie tekstu matematycznego oraz wypowiedzi ustne i pisemne w języku matematyki), dostrzeganie problemów wewnętrznych i zewnętrznych matematyki, rozwiązywanie ich metodą matematyczną, matematyzację oraz tworzenie-odkrywanie matematyki. Wymienione wyżej problemy zewnętrzne matematyki to te, które powstają w wyniku jej przenikania do innych nauk i dziedzin życia. Philip Davis i Reuben Hersh zaliczają do nich m.in.: użyteczność matematyki, modelowanie matematyczne, estetyczną atrakcyjność matematyki oraz mistycyzm kształtu i liczby (Davis, Hersh 1994, s. 65–91). Najważniejsze z problemów wewnętrznych matematyki to: abstrahowanie, uogólnianie, formalizacja, dowodzenie, a także posługiwanie się symboliką i językiem matematyki oraz kwestie nieskończoności i istnienia obiektów matematycznych (Tamże, s. 110–152).

Wyjaśnienia wymagają terminy „metoda matematyczna” i „matematyzacja”.

Zasadniczym elementem metody matematycznej jest logika. Wiąże się to z rozumowaniem dedukcyjnym. Ale obok logiki w metodzie matematycznej istotną rolę pełnią również: intuicja, ogromna wyobraźnia, konstrukcja i analiza oraz uogólnianie i indywidualizowanie (Ciesielski, Pogoda 2005, s. 16, 17).

Matematyzację natomiast rozumie się jako ujmowanie czegoś metodami matematycznymi, wprowadzanie do innych nauk pojęć i metod matematycznych.

STOSUNEK PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI DO MATEMATYKI

Badania sondażowe diagnozujące stosunek przyszłych adeptów zawodu nauczyciela do matematyki zostały przeprowadzone w styczniu i marcu 2007 roku.

Techniką sondażu była ankieta. Objęto nią 186 studentów (78 — studiów dziennych i 108 — studiów zaocznych) II i III roku pedagogiki Instytutu Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu Opolskiego. Respondenci są studentami specjalności kształcenie wczesnoszkolne i terapia pedagogiczna, czyli osobami, których zadaniem w przyszłości będzie m.in. edukacja matematyczna uczniów.

Tabela 1. Rozkład odpowiedzi na pytanie: „Czy lubisz matematykę?”

Odpowiedź	Studenci studiów stacjonarnych		Studenci studiów niestacjonarnych		Razem	
	n	%	n	%	n	%
Zdecydowanie tak	10	13	6	6	16	8
Tak	18	23	24	22	42	23
Trudno powiedzieć	24	31	30	28	54	29
Nie	14	18	40	37	54	29
Zdecydowanie nie	12	15	8	7	20	11

Źródło: badania własne

Emocjonalny stosunek studentów do matematyki wyrażony został w odpowiedziach na pytanie: „Czy lubisz matematykę?” (tabela 1). Większość (40%) zapytanych nie lubi matematyki. Taką postawę częściej przyjmują studenci zaoczeni. Natomiast studiumujący na studiach dziennych dwukrotnie częściej deklarują zdecydowaną niechęć do matematyki, ale także większy odsetek tej grupy to miłośnicy matematyki.

Na emocjonalny stosunek dorosłych do matematyki z pewnością wpływ mają trudności, na jakie natknęli się oni w trakcie jej poznawania w szkole. Poproszono więc respondentów o podanie tych umiejętności, których opanowanie sprawiło im najwięcej wysiłku lub okazało się wręcz niemożliwe. W odpowiedzi wymieniono: rozwiązywanie zadań tekstowych (65%), posługiwanie się językiem i symboliką matematyki (55%), zapamiętywanie i interpretację wzorów (37%), zapamiętywanie i rozumienie pojęć matematycznych (34%), przeprowadzanie dowodów (23%) i wykonywanie obliczeń (17%). Znamienne jest to, że od większości badanych nie wymagano samodzielnego dowodzenia. Z kolei 8% ankietowanych twierdzi, że opanowanie jakiejkolwiek umiejętności matematycznej sprawiło im dużą trudność lub okazało się niemożliwe. Niektórzy respondenci wskazali przyczyny wyżej wymienionych trudności. Są to: mała atrakcyjność matematyki, negatywne do niej nastawienie,

złe prowadzenie zajęć przez nauczyciela albo... lenistwo i niechęć do podjęcia wysiłku intelektualnego.

W kontekście powyższych opinii interesująca jest samoocena zakresu kompetencji matematycznych ankietowanych. Stosowne dane zebrano w tabeli 2.

Tabela 2. Samoocena zakresu kompetencji matematycznych

Zakres	Studenci studiów stacjonarnych		Studenci studiów niestacjonarnych		Razem	
	n	‰	n	‰	n	‰
Bardzo szeroki	10	13	2	2	12	6
Szeroki	16	20	32	30	48	26
Przeciętny	30	39	54	50	84	45
Wąski	18	23	11	10	29	16
Bardzo wąski	4	5	9	8	13	7

Źródło: badania własne

Najczęściej wskazywany przeciętny zakres kompetencji rozumiany był jako „wystarczający do rozwiązywania problemów życia codziennego”. Na uwagę zasługuje też fakt, że około 1/3 studentów pozytywnie ocenia swoje kompetencje, a 1/4 jest przeciwnego zdania.

Istotnym elementem stosunku do matematyki jest postrzeganie jej przydatności „w życiu codziennym” (tabela 3).

Tabela 3. Ocena przydatności kompetencji matematycznych w życiu codziennym

Ocena	Studenci studiów stacjonarnych		Studenci studiów niestacjonarnych		Razem	
	n	‰	n	‰	n	‰
Pozytywna	48	62	49	45	97	52
Brak jednoznacznej oceny	4	5	23	21	26	14
Negatywna	26	33	36	34	63	34

Źródło: badania własne

Połowa respondentów (częściej studiujący stacjonarnie) docenia posiadanie kompetencji matematycznych. Podkreśla się przede wszystkim znacze-

nie matematyki w kształtowaniu logicznego myślenia. Studenci (zwłaszcza studiujący zaocznie) dostrzegają pragmatyczną rolę takich kompetencji, jak: wykonywanie obliczeń przy planowaniu budżetów domowych, symulacja skutków operacji finansowych, posługiwanie się dokumentacją techniczną, np. budowlaną, czy też korzystanie z przepisów kulinarnych.

Z kolci respondenci, którzy wyrazili ocenę negatywną, argumentowali, że na co dzień wystarczające są: wykonywanie działań w zakresie liczb całkowitych, rozumienie pojęcia ułamka i wykonywanie obliczeń procentowych. Zaznaczono, że wymienione czynności rachunkowe można wykonywać z użyciem prostych i powszechnie dostępnych kalkulatorów. Kilka osób podkreśliło znaczenie wyobraźni przestrzennej, ale jednocześnie te same osoby sceptycznie odniosły się do tezy, że tę wyobraźnię można kształtować na zajęciach z geometrii. Jako zupełnie nieprzydatne w życiu codziennym uznano umiejętności z zakresu m.in.: trygonometrii, rachunku różniczkowego oraz rachunku prawdopodobieństwa.

Umiejętnością, której przydatności nie kwestionowano, jest wykonywanie różnych obliczeń. Badani wykonują je często tradycyjnie, tj. sposobem pisemnym (68%) lub pamięciowo (37%). Ponad 4/5 respondentów do obliczeń wykorzystuje kalkulatory, ale tylko 13% przyznaje, że potrafi używać tzw. pamięci kalkulatora. Tylko 16 ankietowanych (9%) zadeklarowało korzystanie z programów komputerowych (wymieniono program Excel), ale miało to miejsce w związku z ich pracą zawodową. W większości studenci nie odczuwają potrzeby posługiwania się bardziej zaawansowanymi technikami uzyskiwania i przetwarzania danych liczbowych. Być może dlatego, że nie uświadamiają oni sobie konieczności pracy badawczej w zawodzie nauczyciela.

Elementem sondażu było też pytanie o zasadność obowiązkowego zdawania egzaminu z matematyki na maturze. Opinie w tej kwestii zestawiono w tabeli 4.

Tabela 4. Rozkład odpowiedzi na pytanie: „Czy matematyka powinna być obowiązkowym przedmiotem maturalnym?”

Odpowiedź	Studenci studiów stacjonarnych		Studenci studiów niestacjonarnych		Razem	
	n	%	n	%	n	%
Tak	8	10	6	6	14	8
Nie mam zdania	2	3			2	1
Nie	68	87	102	94	170	91

Źródło: badania własne

Są one zdecydowanie negatywne. Co więcej, prawie nikt z zapytanych nie miał problemu z zajęciem stanowiska. Argumentowano następująco: nie

wszyscy są w stanie sprostać wymogom programowym z matematyki nawet na poziomie podstawowym, większość ludzi nie ma uzdolnień matematycznych, matematyka stanowi problem dla humanistów. Pojawiło się też dość zabawne uzasadnienie: „Nie, gdyż mnie, humaniście, ocena z matematyki mogłaby zapaskudzić świadectwo maturalne!”. Wśród uzasadnień obowiązkowej matury z matematyki znalazły się: edukacja matematyczna jest najlepszą formą kształtowania logicznego myślenia, nabycie odpowiednich kompetencji matematycznych ułatwia lub wręcz warunkuje poznanie wielu ciekawych dziedzin wiedzy. Argumentem „za” była też (słuszną skądinąd) opinia, że w Polsce zbyt wiele osób wybiera studia humanistyczne.

Ankietowanych zapytano też wprost, jak rozumieją pojęcie „kultura matematyczna”. Prawie połowa badanych odpowiedziała, że nie rozumie tego pojęcia. Niektóre osoby dodawały, że rozumieją je intuicyjnie, ale nie potrafią tego sensownie wyartykułować. 12 respondentów (7%) stwierdziło, że nie spotkali się z takim pojęciem w literaturze i w związku z tym rezygnują z prób tworzenia własnych definicji.

Odpowiedzi pozostałych zawierały wiele ciekawych określeń, m.in.: „[kultura matematyczna to] umiejętność wykorzystania wiedzy matematycznej”, „wszystko to, co jest związane z tworzeniem matematyki i ludźmi, którzy ją tworzyli”, „kultura związana z elektroniką, liczbami, cyframi” oraz „trend w sposobie życia ludzi spowodowany skomputeryzowaniem i wszechobecną elektroniką, które wymuszają posługiwanie się na co dzień nowymi technikami”. Inni respondenci utożsamili kulturę matematyczną z umiejętnością: logicznego myślenia, posługiwania się słownictwem matematycznym, przekazywania wiedzy matematycznej lub po prostu z wykształceniem matematycznym. Jeden z ankietowanych stwierdził, że „tak, jak kultura fizyczna pozwala ćwiczyć ciało, kultura matematyczna oznacza ćwiczenie umysłu”. Z kolei inny uważa, że „kultura matematyczna jest najbardziej uporządkowaną i poukładaną”.

ZAKOŃCZENIE

Podsumowując powyższe rozważania, można wysnuć następujące wnioski. Nie jest łatwo zdefiniować pojęcie „kultura matematyczna” zarówno w znaczeniu ogólnym, jak i w odniesieniu do jednostki, grup lub społeczeństw. Być może kultura matematyczna to kultura ukryta. Warto jednak poczynić dalsze próby zdefiniowania tego pojęcia oraz podjąć problematykę uczestnictwa w tej kulturze.

Odnosząc się do wyników sondażu przeprowadzonego wśród potencjalnych nauczycieli, trzeba skonstatować, że ich stosunek do matematyki jest

bardzo ambiwalentny. Większość po prostu nie lubi matematyki. Wynika to przede wszystkim z trudności, jakie sprawia nauka tego przedmiotu w szkole średniej. Niemniej samoocena zakresu własnych kompetencji matematycznych nie jest u respondentów zbyt surowa, gdyż najczęściej oceniano ten zakres jako przeciętny. Jednocześnie ankietowani doceniają posiadanie kompetencji matematycznych, ale przede wszystkim w ich pragmatycznym wymiarze. Nie widzą jednak sensu w nabywaniu kompetencji, z których nie można bezpośrednio skorzystać na co dzień.

Taki stosunek przyszłych nauczycieli do matematyki musi niepokoić. Zadaniem większości z nich będzie przecież edukacja dzieci na etapie kształcenia zintegrowanego, którego istotną i integralną częścią jest edukacja matematyczna.

Ponadto ujawniona niechęć wobec matematyki potwierdza utrwalanie się w Polsce złej struktury kształcenia na poziomie wyższym — kształcimy zbyt dużo humanistów. Ciągłe jeszcze zbyt mało jest specjalności łączących kształcenie politechniczne, ekonomiczne lub przyrodnicze ze współczesną humanistyką.

KRZYSZTOF NIEWIADOMSKI

OSOBOWOŚĆ NAUCZYCIELA W OCZACH UCZNIÓW — WSTĘPNA ANALIZA BADANIA

NIECO HISTORII

Już od wieków wielu myślicieli i postępowych działaczy społecznych przypisywało wysoką rangę zawodowi nauczycielskiemu. Spośród nich można wymienić Stanisława Staszica, czołowego przedstawiciela obozu reform w okresie Sejmu Czteroletniego, Komisję Edukacji Narodowej, która utworzyła osobny „stan akademicki”, wyznaczając mu poważne obowiązki, ale i przyznając określone prawa i przywileje, Ewarysta Estkowskiego, założyciela Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, wydawcę „Szkoły Polskiej”. Ostatni z nich jest przykładem na to, że wiek XIX przyniósł ze sobą pogłębione refleksje nad zawodem nauczyciela. Powstały wówczas dzieła i rozprawy związane z osobą nauczyciela, co doprowadziło do wyodrębnienia się subdyscypliny pedagogiki — pedeutologii.

W okresie międzywojennym podstawowy nurt badań pedeutologicznych oparty był na założeniu, że czynności nauczania i wychowania zależne są od cech osobowości nauczyciela. Różne też były wówczas poglądy na genecę cech charakteryzujących osobowość nauczyciela. Jedni (np. Jan Władysław Dawid, Zygmunt Mysłakowski, Mieczysław Kreutz) twierdzili, że są to cechy wrodzone, a jeśli nabyte, to we wczesnym dzieciństwie, natomiast inni (Stefan Szuman, Stefan Baley) twierdzili, że w te cechy można wyposażać nauczyciela w procesie kształcenia. Twórca polskiej pedeutologii, Jan Władysław Dawid, głosił, iż miłość do wychowanków jest podstawą efektywności pracy i motorem samokształcenia (Dawid 2002). Do postulowanych cech oprócz więzi emocjonalnej z uczniem zaliczał także skłonność do społecznego działania i takie zalety etyczne, jak: obowiązkowość, poczucie odpowiedzialności, sprawiedliwość i odwagę moralną. Inny pogląd na zagadnienie talentu pedagogicznego miał Stefan Szuman. Jego zdaniem uzdolnienia pedagogiczne mogą być różne i zależą od całego splotu okoliczności zewnętrznych i czynników osobistych.

Stefan Baley poddał krytyce koncepcję idealnych cech nauczyciela. Twierdził, iż osobowość takiego wychowawcy musiałaby posiadać wszystkie do-

datnie cechy w stopniu ponadprzeciętnym, co jest nicosięgalne, gdyż różne zespoły cech dodatnich wykluczają się czasem wzajemnie, a więc kreślone w ten sposób sylwetki nauczyciela mogą być wewnętrznie sprzeczne.

W latach sześćdziesiątych XX wieku widać wyraźny odwrót od koncepcji osobowościowego wzoru nauczyciela i przeniesienie punktu ciężkości na jego wykształcenie i przygotowanie do realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych. Obecnie, w okresie radykalnych przemian, władze oświatowe, rodzice i sami uczniowi stawiają nauczycielowi coraz to nowe wymagania dydaktyczne, wychowawcze i osobowościowe. Oczekiwania wobec współczesnego nauczyciela dotyczą dojrzałej postawy i coraz bardziej efektywnego działania wychowawczego oraz mistrzostwa dydaktycznego. Łatwo stąd wywnioskować, że w obecnym czasie niezwykle ważne wydaje się znalezienie nowego modelu nauczyciela — nauczyciela nowej epoki, nauczyciela przyszłości, takiego, który sprosta nowym edukacyjnym wyzwaniom.

Można oczekiwać, iż racjonalnym efektem tych poszukiwań będzie przekonanie, że stworzenie uniwersalnego wzoru nauczyciela, a więc sporządzenie listy zawierającej te i tylko te cechy osobowości oraz wiadomości i umiejętności, których posiadanie jest konieczne i wystarczające dla osiągnięcia dobrych wyników w zawodzie nauczycielskim, nie jest możliwe.

Wynika to z wielu dość oczywistych przyczyn, chociażby tylko z różnic w pojmowaniu roli i funkcji nauczyciela na różnych szczeblach i poziomach edukacji.

OSOBOWOŚĆ NAUCZYCIELA

W literaturze psychologicznej najczęściej można spotkać trzy grupy poglądów dotyczących osobowości nauczyciela (Berryman 2002):

- to pewne predyspozycje do zawodu, w skład których wchodzi zarówno cechy biologiczne, jak i wykształcone na ich bazie,
- to pewien obserwowany stan ogólnych cech ludzi zatrudnionych czy przygotowujących się do wykonywania tego zawodu,
- to zespół cech wymaganych czy pożądanых.

Istnieje pewna grupa pożądanых cech osobowości wspólnych dla wszystkich nauczycieli, ale są również takie, które szczególnie powinny charakteryzować np. nauczycieli przedmiotów technicznych. Jeśli np. ktoś pozbawiony jest wyobraźni przestrzennej, to nie może właściwie rozumieć istoty budowy czy działania wielu urządzeń technicznych, a tym bardziej uczyć tego innych. Fakt ten jest zbyt często bagatelizowany, co szczególnie wyraźnie widoczne jest w doborze kandydatów do zawodu. Łatwiej jest zrozumu-

mieć, że muzykowi potrzebny jest słuch muzyczny niż że nauczycielowi np. wyobraźnia przestrzenna.

Można mówić o potencjalnych możliwościach „wyuczalności” wszystkiego przez wszystkich, ale też nie trzeba nikogo specjalnie przekonywać, że najczęściej osiągane są wyniki przeciętne. Nie podważa to oczywiście indywidualnych przypadków znanych z historii, a raczej z anegdot historycznych, mówiących o tym, jak ludzie o określonych nawet ułomnościach osiągalni doskonale wyniki poprzez pracę nad sobą. Współczesne życie, szczególnie jego tempo i nastawienie na osiąganie pozytywnego wyniku w krótkim czasie, stwarza sytuację, w której następuje celowy dobór ludzi do pełnienia określonych zadań i ról. Z jednej strony mówi się więc o ogromnych możliwościach poznawczych, przystosowawczych, twórczych jednostki, z drugiej — w praktyce największe szanse mają ci, którzy te zdolności posiadają szybciej i łatwiej w podobnych warunkach.

Cechy pożądane mogą w naturalny sposób występować u człowieka, jak też w pewnym zakresie mogą być wypracowane poprzez ćwiczenie, trening.

Nie ma ogólnej zgody co do znaczenia samego pojęcia „osobowość”. Dla niektórych „mieć osobowość” to reprezentować coś swoją osobą, dla innych to tyle co jakaś uderzająca cecha człowieka, jak w wyrażeniu „ona ma taką artystyczną osobowość”. Psychologowie zaś definiują osobowość jako względnie stały wzorec emocji, motywów i postępowania odróżniający jednego człowieka od drugiego. Psychologów interesuje także pytanie, w jaki sposób osobowość się rozwija, a więc dlaczego niektórzy ludzie stają się wstydlivi, inni zaś wrażliwi, a także próbują przewidywać, w jaki sposób ludzie o określonych cechach osobowości zarcagują na różne wymagania życiowe (Rathus 2004). Każdy na podstawie własnego doświadczenia może wskazać „dobrego” czy „gorszego” nauczyciela. Co charakteryzuje nauczyciela, który wywarł na ucznia taki wpływ, że ten chętnie wspomina go również po skończeniu szkoły? Czy „dobry nauczyciel” jest predestynowany do pracy w szkolnictwie na podstawie określonych cech osobowości? Na przełomie XIX i XX wieku brakowało jeszcze mierników pozwalających w sposób zadowalający opisywać inteligencję i inne cechy osobowości, dlatego w czasie pierwszych badań po prostu proszono uczniów o scharakteryzowanie „najlepszych nauczycieli” (Kratz 1896). W późniejszych badaniach wykorzystywano już wyszkolonych obserwatorów. Z ich protokołów można się dowiedzieć, że istnieje sześć najbardziej widocznych cech skutecznego nauczyciela, wśród których wymieniana się m.in.: zdolność oceny, samokontrolę, zdolność do entuzjazmu, charyzmę, umiejętność przystosowywania się (Charters, Waples 1992).

Nowe pomysły badawcze pojawiły się dopiero w połowie XX wieku, gdy upowszechnił się pogląd, który można wyrazić: „Bardziej liczy się to, co nauczyciel czyni, niż to, kim jest” (Medley 1979). Studentowi pedagogiki

w niewielkim stopniu pomaga informacja, jaki powinien być. Bardziej korzystne będzie zapoznanie go z tym, co czynią skuteczni nauczyciele. Takie postępowanie zakłada jednak istnienie odpowiedniej wiedzy. Badania skutecznych nauczycieli (Shulman 1986) doprowadziły do odkrycia, że ich działania dydaktyczne są, po pierwsze, określone przez ugruntowane umiejętności zawodowe, po drugie zaś przez ogólną wiedzę pedagogiczną, która wymyka się w pewnym stopniu opisowi naukowemu. Dobry nauczyciel dysponuje głęboką wiedzą przedmiotową. Istotny jest tu nie tylko aspekt ilościowy, to znaczy liczba znanych mu faktów, ale również stopień organizacji tej wiedzy. Wiedza fachowa — mniej lub bardziej rozległa, lepiciej lub gorzej zorganizowana — stanowi dopiero jeden, choć niezbędny warunek nauczania.

Komponentem wpływającym na to, jak się naucza, są właściwości zachowania nauczyciela. Podobnie jak uczniowie, nauczyciele znacznie różnią się między sobą stylami nauczania, osobowością, indywidualnymi zainteresowaniami, oczekiwaniami itd. Literatura na temat efektywności nauczania potwierdza związki między poszczególnymi zmiennymi opisującymi zachowania nauczycieli a osiągnięciami uczniów, dotyczy to np. takich zakresów pracy nauczyciela, jak kierowanie klasą, organizacja lekcji, prezentowanie materiału. Jednakże zachowania nauczycieli, jeśli mają prowadzić do zamierzonych efektów, muszą być dostosowane do różnic między uczniami. Niektóre metody są skuteczne przy realizacji pewnych celów w odniesieniu do pewnego typu uczniów, a mogą okazać się mniej efektywne do innych celów i dla innych uczniów (Englert 1984).

KULTURA A OSOBOWOŚĆ

„Chociaż jednostki mogą reagować w określony sposób na poszczególne sytuacje, ich osobowości są kształtowane przez doświadczenia związane ze sposobem życia ich społeczeństw jako całości. Wraz z rozwojem badań nad osobowością pojęcie kultury nabrało pierwszorzędного znaczenia dla psychologów, podobnie jak dla socjologów i antropologów” (Linton 2000, s. 45).

Pomimo trudności i ograniczeń w badaniach antropologicznych uczeni są zgodni co do tego, że:

- normy osobowości różnią się w rozmaitych społeczeństwach,
- członkowie każdego społeczeństwa wykazują zawsze indywidualne odmiany osobowości,
- we wszystkich społeczeństwach można znaleźć wiele takich samych skal zmienności i wiele podobnych typów osobowości.

Kto miał możliwość zetknięcia się ze społeczeństwem innym niż własne, nie będzie wątpił w to, że normy osobowości są w rozmaitych społeczeństwach różne. Każde społeczeństwo ma swój własny typ osobowości podstawowej i własny szereg osobowości statusowych różniących się pod pewnymi względami od tych, które występują w innym społeczeństwie. Normy osobowości różnią się w rozmaitych społeczeństwach w związku z różnymi doświadczeniami, jakich ich członkowie nabywają w wyniku kontaktów ze swoimi kulturami (Tamże).

Ogólnie rzecz biorąc, różnice osobowości stwierdzono między przedstawicielami kultur kolektywistycznych i indywidualistycznych. W kulturach kolektywistycznych z reguły uważa się potrzeby grupy za ważniejsze od potrzeb jednostki. Ta orientacja przeważa w kulturach azjatyckich, afrykańskich, latynoamerykańskich, arabskich. I przeciwnie, w krajach o kulturze indywidualistycznej, takich jak Stany Zjednoczone, Wielka Brytania, Kanada czy Australia, podkreśla się znaczenie jednostki, nawet kosztem innych ludzi. W krajach kolektywistycznych ludzie cenią sobie skromność, otaczają szacunkiem rodzinę i dążą do utrzymania porządku społecznego, ich mieszkańcy są bardziej skłonni do troszczenia się o innych, nawet o cudzoziemców. W krajach indywidualistycznych ludzie cenią sobie wolność osobistą, równość i własne zadowolenie. Powyższe rozróżnienie bywa często używane do objaśniania wskaźników przestępczości, które w krajach o kulturze indywidualistycznej są wyższe. W kulturach kolektywistycznych sprawowana jest większa kontrola społeczna nad jednostką, a działania przestępców odbijają się nie tylko na nich samych, lecz także na ich rodzinach. W sytuacji kiedy globalna ekonomia zmusza kultury kolektywistyczne, aby dostosowały swój styl pracy i system wartości do tych uznawanych w kulturach indywidualistycznych, rosną w nich wskaźniki przestępczości i innych patologii społecznych (Strom 2000). Obraz siebie u przedstawicieli kultur indywidualistycznych i kolektywistycznych jest różny. Ludzie z krajów indywidualistycznych opisują „ja” jako zespół cech, jako istniejące niezależnie od grupy, ludzie z krajów kolektywistycznych postrzegają „ja” w relacji do specyficznych sytuacji i kontekstów. Oznacza to, że w tym typie kultury inni ludzie stanowią część definicji „ja”. Różnice kulturowe wywierają też wpływ na zachowanie jednostek i ich obraz siebie (Kosslyn, 2006).

Amerykanie są bardziej skłonni wzmacniać poczucie tożsamości, własnej wartości poprzez zachowania o charakterze indywidualistycznym, natomiast Japończycy — poprzez zachowania o charakterze kolektywistycznym. W kulturze kolektywistycznej znaczenie jednostki zależy od sieci powiązań społecznych. Ważne nie jest „ja”, lecz „my”. Każda kultura jest nie tylko zintegrowaną całością, lecz posiada własne reguły uczenia się. Są one wzmacniane przez wzory ogólnej organizacji. Zasadniczym elementem

zrozumienia kultury różnej od naszej własnej jest nauczanie się zasad jej organizacji, a przede wszystkim zapoznanie się ze sposobem, w jaki członkowie tej właśnie kultury uczą się owych wzorów i reguł. Nie jest to możliwe, jeśli trwamy przy modelu przechowywanym w naszej kulturze.

Na przykład w społeczeństwach, które uznają młodzież za odrębną kategorię i wyznaczają jej czynności stosownie do jej możliwości, okres ten przemija bez stresu lub prawie bez stresu i szok dla osobowości przy przejściu od ról dziecięcych do ról życia dorosłego jest nieznaczny. Społeczeństwa, które raczej ignorują szczególne właściwości wieku młodzieńczego, mają do wyboru dwa sposoby radzenia sobie z tą sytuacją. Mogą rozszerzać kategorię wieku dziecięcego, przypisywane jej postawy i wzory jawnego zachowania, tak by obejmowały młodzież, lub włączyć młodzież do młodszych grup wieku kategorii dorosłych. W obydwu przypadkach młodzież stanowi problem dla siebie i innych. Jeśli oczekuje się od młodzieńca, że będzie przestrzegał dziecięcych wzorów posłuszeństwa i zależności, to albo staje się on złym dzieckiem, zbuntowanym przeciwko autorytetom, albo poddaje się i utrwała w sobie te wzory tak mocno, że w przyszłości z wielkim trudem weźmie na siebie odpowiedzialność osoby dorosłej i jej inicjatywę. Jeśli zaś oczekuje się, że od momentu dojrzewania będzie postępował wedle wzorów dorosłych, poczuje się zmuszony do takich form zachowania, które w najwyższym stopniu nadwerężają jego możliwości lub nawet je przekraczają. Chociaż społeczeństwo formalnie może zaliczać go do mężczyzn, przez długi czas będzie pozostawał drugorzędny członkiem tej kategorii, mniej wartościowym w porównaniu z innymi jej członkami, a wskutek tego będzie podlegał wszelkiego rodzaju frustracjom. Istnieje chyba tylko jedna możliwość gorsza od obydwu tych metod — niedookreślenie społecznej roli młodzieży. Od młodzieży żądamy na przemian dziecięcego posłuszeństwa i uległości oraz inicjatywy i brania na siebie odpowiedzialności, które wynikają z pozycji dorosłych. Rezultaty takiego niekonsekwentnego traktowania są nazbyt dobrze znane wszystkim, którzy studiowali psychologię osobowości. Przypisywanie jednostkom określonych wzorów kulturowych na podstawie ich specjalizacji zawodowych ma na ogół dość ograniczony charakter (Linton 2000).

Roli nauczyciela przypisuje się przeważnie wysoki status w większości społeczeństw, stawiając jednocześnie bardzo wysokie wymagania merytoryczne i osobowościowe. W społeczeństwach o wysokim rozwoju ekonomicznym wymagania te mogą być adekwatne do zewnętrznego wsparcia pracy nauczyciela. to znaczy: odpowiednie kształcenie i doskonalenie, właściwe przygotowanie obiektów, pomoce dydaktyczne, gratyfikacja za pracę. W społeczeństwach ubogich przypisywanie nauczycielom i wymaganie od nich idealistycznych cech osobowości prowadzić

może do utraty poczucia własnej wartości, sprawstwa i stresogenności w tej grupie zawodowej.

BADANIE

Od osobowości, kompetencji i kreatywności nauczyciela zależą między innymi losy społeczności, w której żyje. Ważne jest więc to, kto pracuje w tym zawodzie, jak kształci się nauczycieli, jak postrzegani są oni przez różne środowiska. Ważna wydaje się opinia najbardziej zainteresowanych pracą nauczycieli, czyli uczniów. Jakkolwiek poglądy uczniów nie zawsze muszą zgadzać się z poglądami ekspertów z zakresu edukacji nauczycieli, to mogą one w istotny sposób wskazać określone deficyty kompetencyjno-osobowościowe występujące w tej grupie zawodowej.

Osobowość nauczyciela można rozpatrywać na różnych płaszczyznach. Znaczące mogą być opinie uczniów (Czerpicc-Mączka 2000; Oskroba 1996; Siemek, Talikowska 2003; Słomkiewicz 1996; Żegnałek 2005).

W badaniach pilotażowych dotyczących preferowanych przez uczniów cech osobowości nauczycieli, przeprowadzonych w dwóch typach szkół (Zawłocki, Niewiadomski 2005), jako preferowane przez uczniów cechy nauczycieli wyodrębnione zostały takie, jak: sprawiedliwość, ciekawy sposób prowadzenia zajęć, umiętność przyznania się do błędów, wysoki poziom wiedzy, poczucie humoru, docenianie samodzielnego myślenia ucznia, uzasadnianie wystawianej oceny, dostrzeganie osiągnięć uczniów, budzenie zaufania, tolerancja. Jako mało znaczące cechy zostały wyróżnione: płeć, wiek, atrakcyjność fizyczna, umiętność utrzymania porządku w klasie, punktualność, spostrzegawczość.

Niniejsze opracowanie to wynik próby badawczej mającej na celu odpowiedź na pytanie o to, jak uczniowie postrzegają ważność wyszczególnionych cech osobowości nauczyciela. Intencją autora jest wstępne przedstawienie informacji uzyskanych w wyniku badania, a nie ich szczegółowa interpretacja.

Aby przekonać się, jak uczniowie postrzegają ważność cech przypisanych nauczycielowi, przeprowadzone zostało odpowiednie badanie. Objęto nim 822 uczniów szkół podstawowych, gimnazjów oraz szkół średnich na terenie województwa śląskiego. Uczniowie oceniali 45 cech osobowości charakteryzujących nauczyciela. Na skali od 0 do 5 zaznaczali ważność cechy, przy czym 0 to cecha bez znaczenia, 5 — bardzo znacząca. Wyróżnione cechy znajdują się w tabelach sprawozdawczych zawartych w aneksie.

WSTĘPNE INFORMACJE DOTYCZĄCE OPISU CECH OSOBOWOŚCI NAUCZYCIELI DOKONANEGO PRZEZ UCZNIÓW

Wyróżnione cechy można pogrupować na kilka kategorii:

- cechy dotyczące czynności poznawczych i intelektualnych, np. jest spostrzegawczy, inteligentny,
- cechy dotyczące czynności komunikacyjnych, np. potrafi słuchać, jest zdolny do negocjacji i kompromisów, komunikatywny,
- cechy dotyczące czynności organizacyjnych, np. potrafi utrzymać porządek w klasie, dobry organizator,
- cechy związane z wyglądem zewnętrznym, np. płeć, wiek, atrakcyjność fizyczna,
- cechy związane z oceną, np. jest sprawiedliwy, uczciwy, docenia samodzielné myślenie,
- cechy emocjonalne, np. odporny na stres, z poczuciem humoru, optymistyczny,
- cechy dotyczące czynności dydaktycznych, np. ciekawie prowadzi lekcje, zna możliwości uczniów, ma po lekcjach czas dla uczniów, wykorzystuje pomoce dydaktyczne.

W wyniku przeprowadzonych badań w odniesieniu do wyżej wymienionych kategorii jako najważniejsze dla każdej z nich (połączenie na skali wartości 4 i 5) wyróżnione zostały:

1. Czynniki poznawcze i intelektualne:

- spostrzegawczy — 54,2%,
- inteligentny — 82,1%,
- posiada wiele zainteresowań — 65,7%.

Rozpiętość wyników procentowych mieści się w przedziale 54%–82%. Najwyżej oceniona została inteligencja, nieco niżej zainteresowania i na końcu spostrzegawczość. Można przypuszczać, że ta ostatnia cecha nie zawsze jest wygodna dla ucznia. Spostrzegawczy nauczyciel szybciej może rozpoznać różne „słabości” ucznia. Średnio 67% uczniów daje wysoką ocenę dla tej cechy.

2. Czynności komunikacyjne:

- potrafi słuchać — 81,8%
- jest zdolny do negocjacji i kompromisów — 73,6%,
- komunikatywny — 73,1%.

Rozpiętość wyników procentowych mieści się w przedziale 73%–82%. Najwyżej oceniona została cecha „potrafi słuchać”, dwie pozostałe zaś prawie równorzędnie. Może to świadczyć o tym, iż uczniowie mają poczucie, że nauczyciele więcej mówią, niż słuchają. Sprawiać to może, że komunikacja jest jednostronna. Średnio 76% uczniów daje wysoką ocenę dla tej cechy.

3. Czynności organizacyjne:

potrafi utrzymać porządek w klasie — 69,1%,

dobry organizator — 73,9%,

szybko reaguje — 56,2%.

Rozpiętość wyników procentowych mieści się w przedziale 56%–74%. Najwyżej oceniona została cecha „dobry organizator”, następnie „potrafi utrzymać porządek w klasie” i na końcu „szybko reaguje”. Porównując oceny z pierwszej kategorii, można zauważyć analogię: mało spostrzegawczy nauczyciel reaguje wolniej. Średnio 66% daje wysoką ocenę dla tej cechy.

4. Czynności związane z oceną:

sprawiedliwość — 86,7%,

uczciwość — 81,4%,

docenia samodzielne myślenie — 75,1%.

Rozpiętość wyników procentowych mieści się w przedziale 75%–87%. Najwyżej oceniono sprawiedliwość i uczciwość. Ta kategoria ma szczególnie duże znaczenie dla uczniów. Może to oznaczać, iż uczniowie zgłaszają wątpliwości co do sprawiedliwej oceny ze strony nauczycieli. Średnio 81% uczniów daje wysoką ocenę dla tej cechy.

5. Cechy emocjonalne:

odporność na stres — 71,4%,

poczucie humoru — 72,9%,

optymizm — 67,3%.

Rozpiętość wyników procentowych mieści się w przedziale 67%–73%. Wszystkie cechy tej kategorii ocenione zostały podobnie, najwyżej poczucie humoru. Średnio 70% uczniów daje wysoką ocenę dla tej cechy.

6. Czynności dydaktyczne:

ciekawie prowadzi lekcje — 84,9%,

zna możliwości uczniów — 77%,

wykorzystuje pomoce dydaktyczne — 58,3%.

Rozpiętość wyników procentowych mieści się w przedziale 58%–85%. Najwyżej uczniowie oceniają nauczyciela za to, że ciekawie prowadzi lekcje. Tylko połowa zwraca uwagę na fakt korzystania przez nauczyciela z pomocy dydaktycznych. Może połowa badanych nie wie, co to pomoce dydaktyczne? Średnio 73% uczniów daje wysoką ocenę dla tej cechy.

7. Cechy dotyczące atrakcyjności fizycznej:

pleć — 28,8%,

wiek — 30,9%,

atrakcyjność fizyczna — 37,8%.

Rozpiętość wyników mieści się w przedziale 29%–38%. Wszystkie te cechy zostały ocenione stosunkowo nisko w porównaniu z innymi wyszczególnionymi. Jest to wynik zaskakujący, biorąc pod uwagę fakt, że we współ-

czesnym medialnym świecie akurat te cechy mają duży wpływ na ocenę osobowości człowieka. Średnio 33% uczniów daje wysoką ocenę dla tej cechy.

Niektórym cechom uczniowie przypisują duże znaczenie, innym mniejsze. Sprawiedliwość, uczciwość, tolerancja, uzasadnianie wystawianych ocen, cierpliwość, dostrzeganie osiągnięć uczniów, gotowość do przyznania się do błędów to cechy oceniane najwyżej. Mniejsze znaczenie uczniowie przypisują wiekowi i płci nauczyciela. Stosunkowo małe znaczenie mają również takie cechy, jak spostrzegawczość czy wymagania. Ciekawi fakt, iż niewielki procent uczniów wysoko ceni nauczycieli wykorzystujących pomoce dydaktyczne.

Określanie pożądanych cech nauczyciela i przypisywanie im określonych wartości może mieć duże znaczenie w praktyce edukacyjnej. Jeżeli znaczący procent uczniów najwyżej ocenia takie cechy, jak sprawiedliwość i uczciwość, to można się zastanawiać, czy jest to preferencja wartości, czy deficyt. Jeżeli tak mały procent uczniów wysoko ocenia stosowanie pomocy dydaktycznych przez nauczycieli, również warto zadać pytanie o to, dlaczego tak się dzieje.

Ludzka osobowość od wieków fascynuje psychologów, lekarzy, nauczycieli, artystów i ekonomistów. Okazuje się, że co prawda można ją opisać za pomocą wielu definicji, lecz nie ma takiej, która oddawałaby jej istotę w pełni. To osobowość decyduje o tym, czy nasze życie jest wielką przygodą i spełnieniem, czy raczej serią nieszczęść pogrążających nas w coraz większej rozpacz.

Aneks

Cechy	0	1	2	3	4	5
Cierpliwy	9 1,1 %	24 2,9 %	50 6,1 %	109 13,3 %	229 27,9 %	401 48,8 %
Sprawiedliwy	8 1 %	17 2,1 %	25 3 %	59 7,2 %	92 11,2 %	621 75,5 %
Godny zaufania	24 2,9 %	16 1,9 %	40 4,9 %	112 13,6 %	181 22 %	449 54,6 %
Tolerancyjny	11 1,3 %	18 2,2 %	31 3,8 %	105 12,8 %	224 27,3 %	433 52,7 %
Kulturalny	25 3 %	23 2,8 %	34 4,1 %	101 12,3 %	205 24,9 %	434 52,8 %
Taktowny	29 3,5 %	35 4,3 %	58 7,1 %	172 20,9 %	260 31,6 %	268 32,6 %

Z poczuciem humoru	14 1,7 ‰	20 2,4 ‰	51 6,2 ‰	138 16,8 ‰	197 24 ‰	402 48,9 ‰
Pozytywnie nastawiony do ludzi	14 1,7 ‰	19 2,3 ‰	41 5 ‰	102 12,4 ‰	210 25,5 ‰	436 53 ‰
Życzliwy	18 2,2 ‰	28 3,4 ‰	43 5,2 ‰	118 14,4 ‰	238 29 ‰	377 45,9 ‰
Szczery	17 2,1 ‰	36 4,4 ‰	45 5,5 ‰	177 21,5 ‰	200 24,3 ‰	347 42,2 ‰
Optymistyczny	33 4 ‰	25 3 ‰	53 6,4 ‰	158 19,2 ‰	254 30,9 ‰	299 36,4 ‰
Potrafi słuchać	22 2,7 ‰	17 2,1 ‰	40 4,9 ‰	71 8,6 ‰	229 27,9 ‰	443 53,9 ‰
Umie motywować uczniów	16 1,9 ‰	15 1,8 ‰	34 4,1 ‰	80 9,7 ‰	204 24,8 ‰	473 57,5 ‰
Uczciwy	12 1,5 ‰	23 2,8 ‰	34 4,1 ‰	84 10,2 ‰	153 18,6 ‰	516 62,8 ‰
Ma wysoki poziom wiedzy	17 2,1 ‰	10 1,2 ‰	40 4,9 ‰	67 8,2 ‰	159 19,3 ‰	529 64,4 ‰
Potrafi utrzymać porządek w klasie	31 3,8 ‰	34 4,1 ‰	54 6,6 ‰	135 16,4 ‰	265 32,2 ‰	303 36,9 ‰
Spostrzegawczy	66 8 ‰	47 5,7 ‰	87 11 ‰	176 21,4 ‰	246 29,9 ‰	200 24,3 ‰
Jest zdolny do negocjacji i kompromisów	18 2,2 ‰	24 2,9 ‰	50 6,1 ‰	125 15,2 ‰	257 31,3 ‰	348 42,3 ‰
Odporny na stres	19 2,3 ‰	24 2,9 ‰	73 8,9 ‰	119 14,5 ‰	257 31,3 ‰	330 40,1 ‰
Wymaga od innych	51 6,2 ‰	41 5 ‰	87 11 ‰	221 26,9 ‰	272 33,1 ‰	150 18,2 ‰
Wymaga od siebie	25 3 ‰	28 3,4 ‰	46 5,6 ‰	156 19 ‰	268 32,6 ‰	299 36,4 ‰
Uzasadnia wystawianie ocen	10 1,2 ‰	22 2,7 ‰	42 5,1 ‰	59 7,2 ‰	238 29 ‰	451 54,9 ‰
Dostrzega osiągnięcia uczniów	11 1,3 ‰	13 1,6 ‰	22 2,7 ‰	71 8,6 ‰	216 26,3 ‰	489 59,5 ‰
Zna możliwości ucznia	18 2,2 ‰	27 3,3 ‰	42 5,1 ‰	102 12,4 ‰	317 38,6 ‰	316 38,4 ‰

Korzysta z pomocy dydaktycznych	41 5 %	30 3,6 %	99 12 %	173 21 %	277 33,7 %	202 24,6 %
Ciekawie prowadzi lekcje	15 1,8 %	23 2,8 %	37 4,5 %	49 6 %	170 20,7 %	528 64,2 %
Jest powściągliwy w wydawaniu sądów i opinii	42 5,1 %	22 2,7 %	88 11 %	203 24,7 %	252 30,7 %	215 26,2 %
Umie właściwie zorganizować pracę na lekcji	15 1,8 %	19 2,3 %	63 7,7 %	91 11,1 %	269 32,7 %	365 44,4 %
Stwarza uczniom możliwości samodzielnego uczenia się omawianego materiału	27 3,3 %	45 5,5 %	82 10 %	174 21,2 %	278 33,8 %	216 26,3 %
Konsekwentny	28 3,4 %	26 3,2 %	94 11 %	217 26,4 %	272 33,1 %	185 22,5 %
Samokrytyczny	22 2,7 %	26 3,2 %	67 8,2 %	186 22,6 %	238 29 %	283 34,4 %
Docenia samodzielną myślę ucznia	19 2,3 %	18 2,2 %	42 5,1 %	126 15,3 %	226 27,5 %	391 47,6 %
Dobry organizator	10 1,2 %	34 4,1 %	46 5,6 %	124 15,1 %	255 31 %	353 42,9 %
Posiada wiele zainteresowań	36 4,4 %	37 4,5 %	79 9,6 %	130 15,8 %	219 26,6 %	321 39,1 %
Szybko reaguje	39 4,7 %	42 5,1 %	97 12 %	182 22,1 %	260 31,6 %	202 24,6 %
Potrafi przyznać się do błędu	14 1,7 %	20 2,4 %	37 4,5 %	92 11,2 %	170 20,7 %	489 59,5 %
Jest atrakcyjny fizycznie	140 17 %	118 14 %	109 13 %	144 17,5 %	130 15,8 %	181 22 %
Dobrze się ubiera	139 17 %	102 12 %	101 12 %	173 21 %	146 17,8 %	161 19,6 %
Jest punktualny	108 13 %	68 8,3 %	105 13 %	158 19,2 %	186 22,6 %	197 24 %
Ma dobry głos	96 12 %	84 10 %	102 12 %	177 21,5 %	178 21,7 %	185 22,5 %

Ma czas dla ucznia po lekcjach	36 4,4 %	54 6,6 %	69 8,4 %	152 18,5 %	204 24,8 %	307 37,3 %
Inteligentny	20 2,4 %	35 4,3 %	29 3,5 %	63 7,7 %	193 23,5 %	482 58,6 %
Jego wiek ma znaczenie	224 27 %	126 15 %	80 9,7 %	138 16,8 %	114 13,9 %	140 17 %
Jego płeć ma znaczenie	253 31 %	121 15 %	92 11 %	119 14,5 %	97 11,8 %	140 17 %
Jest komunikatywny	26 3,2 %	36 4,4 %	37 4,5 %	122 14,8 %	212 25,8 %	389 47,3 %

JADWIGA SUCHMIEL

FRIEDERIKE SARA LUBINGER (LEMBERG, GALIZIEN, 20.04.1870–?) WIENER ÄRZTIN UND EHERENAMTLICHE SOZIALE FÜRSORGERIN

Und bei allem war man die Erste!
Dora Teleky¹

EINFÜHRUNG

Die Erstzulassung von Frauen zum medizinischen Studium in der Österreichisch-Ungarischen Monarchie vom 3. September 1900 löste einen starken Zustrom der ersten Studentinnen zur Medizinischen Fakultät der Universität Wien aus. Zuvor, am 19. März 1896, erteilte das Ministerium für Kultus und Unterricht den Frauen die Genehmigung, auch die im Ausland erworbenen Diplome zu nostrifizieren. Dieser erste offizielle Schritt garantierte den Frauen das Recht auf Studium und war quasi ein Resultat der vorher erfolgten Erstzulassung der Frauen zum Studium an der ersten deutschsprachigen Universität Zürich in der Schweiz, was bereits im Dezember 1867 stattfand. Die Frauen erwarben im Ausland Medizindiplome und bemühten sich, ihren Beruf auch auf dem Gebiet der Österreichisch-Ungarischen Monarchie ausüben zu dürfen. Der Beschluss, in dem es genehmigt wurde, die im Ausland erworbenen Diplome nostrifizieren zu lassen, war ein legitim untermauerter Lösungsweg des bestehenden Problems.

Auch Frauen, die auf polnischem Territorium lebten, eilten zum Medizinstudium nach Wien, vor allem diejenigen aus Galizien — wegen ihrer österreichischen Staatszugehörigkeit stand lediglich ihnen das Recht auf ein Studium zu.

Die Lembergerin Friederike Sara Lubinger gehörte zur Pioniergruppe der Medizinstudentinnen an der Universität Wien.

¹ D. Teleky: *Zur Kritik des Frauenstudiums*. „Neues Frauenleben“ 1912. Jg. XXIV, Nr. 10, S. 1. D. Teleky (1885–1963). studierte Medizin in Straßburg und Wien, den Dokortitel erhielt sie im Jahre 1904, Frauenärztin und Urologin in Wiener Krankenhäusern, auch mit Privatpraktikum. Im Jahre 1919 gründete sie *Organisation der Ärztinnen Wiens*, die Wiener Ärztinnen um sich sammelte, Autorin von populär-wissenschaftlichen Publikationen. *Wiener Sekundärärztinnen*, „Jahresbericht des Vereins für erweiterte Frauenbildung in Wien“ 1907/8, JG XX, Nr. 20, S. 1.

Ihr wurde, als zweite Frau an der Universität Wien an der Medizinischen Fakultät, der Dokortitel verliehen. Das erste nostrifizierte (drei Jahre vor der formellen Zulassung der Frauen) Doktor-Diplom der Wiener Universität stammt von 1897 und gehörte der 37-jährigen, aus Ungarn stammenden Gräfin, Gabriele Possanner von Ehrenthal².

F.S. Lubinger war die erste Polin (da sie unter *Nationale*³ Polnisch als Muttersprache angab) und die siebente Frau, die an der Universität Wien den Dokortitel erwarb. Wahrscheinlich dachte Dora Teleky auch an sie, als sie von der Gruppe der Wiener Ärztinnen-Pionierinnen sprach. *Und bei allem war man die Erste*, die Erste, die sich an dem Vortrag beteiligte, die Erste, die mit einem Messer in der Hand eine Leichensektion vornahm, die Erste, die vor der großen Zuhörerschaft der Professoren ihre Examen ablegte⁴. Bemerkbar ist hierbei, dass aus polnischen Gebieten stammende, Polnisch als Muttersprache angegebende Frauen zu den Pionieren des Medizinstudiums in Wien zählen. Ein Jahr danach ließ sich auch die zweite nach F.S. Lubinger, auch eine Galizierin — Flora Ogórek-Pankowa, eine Lemberger Ärztin, die spätere Redakteurin der „Hygienische Zeitschrift“ promovieren. Auch das nächste Doktorat ging an die Galizierin, eine langjährige Krakauer Ärztin, Regina Kahane. Bis zum 2. Weltkrieg stieg die Zahl der Studentinnen der Medizinischen Fakultät Wien ständig an, wobei eine zahlreiche Gruppe, insbesondere bis 1918, aus Galizierinnen bestand.

F.S. Lubinger kam am 20.04.1870 in Lemberg (Lwów) zur Welt. In der Spalte *Nationale* gab sie außer Polnisch als Muttersprache, auch die mo-

² Die Wiener wissen die Mühe der ersten in Wien promovierten Ärztin in Überwindung aller damaligen Schranken auf dem Wege zum Beruf zu schätzen. Sie musste sich nicht nur der „doppelten Strafe“ unterziehen d.h. alle Prüfungen noch einmal ablegen, sondern auch, obwohl sie in Zürich schon studierte, als Ausländerin, noch einmal das Abitur in der Schweiz bestehen. Sie verlor keinen Mut, um alle Schranken zu überwinden auf dem Wege zur Nostrifikation des Züricher Diploms; angefangen mit einem persönlichen Treffen mit Franz Joseph, dem Minister für Innere Angelegenheiten, mit drei Ministern vom Ministerium *Kultus und Unterricht*, vier Rektoren der Universität und drei Dekanen WL, was im Endeffekt zur Erlaubnis für die Nostrifikation führte. 43 Jahre lang galt sie als bekannte Wiener Ärztin. Im Jahre 1960 wurden anlässlich ihres 100. Geburtstags, um ihre Leistungen zu ehren, 13 Straßen in Wien mit ihrem Nachnamen benannt: *Possannergasse*. M. Stern: *Gabriele Possanner von Ehrenthal, die erste an der Universität Wien promovierte Frau*. In: „Durch Erkenntnis zu Freiheit und Glück...“. *Frauen an der Universität Wien (ab 1897)*. Hg. In Heindl, M. Tichy, S. 189–219; I. Arias: *Die ersten Ärztinnen in Wien: ärztliche Karrieren von Frauen zwischen 1900 und 1939*. In: *Töchter des Hippokrates: 100 Jahre akademische Ärztinnen in Österreich*. Hg. B. Bolognese-Leuchtenmüller, Wien 2000, S. 27–43; S. Stipsis: „...so gibt es nichts widerwärtigeres als ein die gesteckten Grenzen überschreitendes Mummweib“. In: *Töchter des Hippokrates...*, S. 40.

³ In Wien machte jeder Student von 1851 bis 1967/68 für jedes Semester eine Eintragung ins Buch *Nationale*, in welchem er unter anderem seine Muttersprache angab. An den polnischen Universitäten Krakau und Lemberg wurde sie als *rodowód/Herkunft*/bezeichnet.

⁴ D. Teleky: *Zur Kritik des Frauenstudiums...*, S. 1.

saische Glaubenszugehörigkeit an. Ihre Reifeprüfung legte sie in Lemberg in einer Mädchenschule, der sog. „höheren Töchter Schule“ mit Polnisch als Unterrichtssprache ab⁵. Anfangs studierte sie Medizin an der Universität Bern. Ihr Nachname steht im Studentenregister unter der Nummer 7562 — Eintragung für das Sommersemester an der medizinischen Fakultät vom 25. April 1897 — samt Geburtsdatum und Angabe der Schule, in welcher sie die Reifeprüfung ablegte.

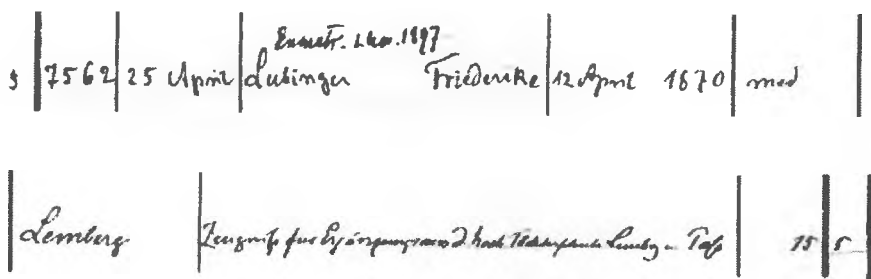


Abb. 1. Eintragung im Immatrikulationsbuch der Universität Bern⁶

Im Wintersemester 1897 ließ sie sich in die medizinische Fakultät der Universität Zürich einschreiben. Das Studium beendete sie im Jahre 1900 mit dem Diplom „doctor medicinae“ als Autorin der Dissertation *Beitrag zur Kenntnis der Aneurysma dissecans*.

11988 med	WS 1897 Lubinger	(Fr.) Friederike	*1870 w Lemberg	(Galizien)	Österr.
	Immstr. Bern				mit Zgn. 02.03.1900
	Dr. med., Diss. "Beitrag zur Kenntnis der Aneurysma dissecans" (J'verz. schw. Hochsch. schrft. 1899/1900 S. 52. Nr. 49)				
	E: L., Lemberg				

Abb. 2. Eintragung im Immatrikulationsbuch der Universität Zürich⁷

⁵ In der Zeit, als noch keine Rede von Bildung der Mädchen nicht nur auf höherer, sondern auch auf mittlerer Ebene war, entstanden durch Bestrebungen des wohlhabenden Bürgertums in den Sechzigerjahren des 19. Jh. in manchen europäischen Städten, insbesondere in Preußen und auf den polnischen Gebieten unter der preußischen Teilung, sog. „Töchter Schulen“, die den Status von höheren Schulen bekamen. Die Schulen dienten der Allgemeinbildung der Frauen als „Ausbildung, die man damals von «intelligenteren Häusern» verlangte“. Siehe auch: A. Rogozińska: *Szkoły Sióstr Urszulanek w Tarnowie w latach 1877–1953*. Lublin 2002, S. 260.

⁶ Nach: <http://www.uniarchiv.unibe.ch>; 21.10.2006.

⁷ Nach: <http://www.matrikel.nizh.ch>; 21.10.2006.



COPIA.

Q. E. F. F. Q. S.

SUMMIS AUSPICIIS AUGUSTISSIMI IMPERATORIS AC REGIS

FRANCISCI JOSEPHI I

IN UNIVERSITATE LITTERARUM VIENNOBONENSI

*Carolus Gussenbauer*medicinae doctor chirurgiae professor publicus et hinc inde impe-
ratoris auctoritate a consilio pulchri equis ordinis formae

fuerat, et h.

II T. UNIVERSITATIS RECTOR
*Ernestus Ludwig*medicinae et chirurgiae doctor, chirurgiae, obstetriciae professor publicus ordinarius
imperatoris auctoritate a consilio pulchri, senatus auctoritate decem comendator

universitatis Francisci Josephi et equis ordinis formae fuerat, et h.

PRINCIPIS MEDICORUM H. C. DECANUS
*Friedericus Schauta*medicinae universae doctor, artis obstetriciae professor publicus
ordinarius imperatoris auctoritate a consilio pulchri equis

ordinis formae fuerat, et h.

PROMOTOR RITE CONSTITUTUS

DOMINAM CLARESSIMAM
Friedericam Lubinger
Leopoldinam Gulicianam

POSTERAM EXAMINIS LEGITIMIS CUM DOCTORIAM TUM FACULTATEM ARTIS MEDICAE PROBAVIT

DOCTORIS UNIVERSAE MEDICINAE NOMEN ET HONORES

POTESTATEMQUE ARTIS TAM MEDICAE CHIRURGICAE QUAM OBSTETRICAE ATQUE
OBSTETRICIAM EXERCENDI CONTULIT IN QUOQUE DEI FIDEM HASSE LITTERAS UNIVERSITATIS
SIGILLIS BANCIS JAS CURAVIT.VIENNOBONAE, DIE *XX. II* Decembris *MDCC.**Gussenbauer m. p.**E. Ludwig m. p.**F. Schauta m. p.*

Abb. 5. Abschrift des Diploms *Doktor Universae Medicine* von F.S. Lubinger¹¹

Ärztliches Praktikum, publizistisch-wissenschaftliche Tätigkeit sowie F.S. Lubingers Mitwirkung bei Organisationen

Ihr ärztliches Praktikum begann sie direkt nach dem Studium in der Frauenklinik Wien an. Ihr Name stand auf einer etwa um 1910 veröffentlichte Liste von 13 Wiener Ärztinnen, die private Praxen betrieben, neben dem der bereits angeführten Gräfin Gabriele Possaner von Ehrenthal, die im Zentrum Wiens, in der Alserstraße 26 ihre Patientinnen empfing. Die Liste enthielt außerdem den Namen der bereits erwähnten Dora Teleky sowie solche, wie

¹¹ AUW: Senat S.127.4., Akadem. Grad Aberkennung 1938/39. Friederike Sara Lubinger.

Rosa Kerschbaumer, Else Volk-Friedland, Stephanie Weiß-Eder und andere¹². Die ersten drei besaßen Schweizer Diplome, da sie in Bern und Zürich studierten. Außer der Ungarin, Gabriele Possaner von Ehrenthal, der Russin, Olga Potter-Schultze, der aus Möhren stammenden Rosa Kerschbaumer, Amalia Friedmann und der Lembergerin F. Lubinger, kamen alle anderen Ärztinnen aus Wien oder sie stammten aus anderen Gebieten Österreichs. Bemerkenswert ist, dass sie ihre Medizindiplome bis 1905 erlangten und sofort nach Einholung der Befugnis private Praxen zu betreiben begannen.

Alle hatten ihre Privatpraxen im Zentrum Wiens, was verständlich ist, wenn man um neue Patienten werben und sich ins Licht rücken will. So waren es solche Strassen wie: Alserstrasse, Neubaugasse, Favoritenstrasse, Ledergasse, Mariahilfstrasse oder Kärntnerstrasse. Ihr besonders berufliches Interesse galt den Frauenkrankheiten, der Geburthilfe (Hauptfach); als Nebenfach wählten sie meistens Kinderkrankheiten oder aber auch venerische Krankheiten, Chirurgie, eine von ihnen war Augenärztin, eine weitere beschäftigte sich darüber hinaus mit der medizinischen und chirurgischen Kosmetik.

F.S. Lubinger wohnte in Wien, anfangs in der Lazarettgasse 31, später in der Mariahilfstrasse 47. Ihr Arztzimmer befand sich von Anfang an in einer der — bis heute übrigens — größten und luxuriösesten Handelsstrassen Wiens: Mariahilfstrasse 88 a), die Sprechstunde dauerte täglich eine Stunde, von 15–16.00 Uhr.

Am 1.09.1903 wurde im „Neuen Frauenleben“ wahrscheinlich die erste Werbeanzeige veröffentlicht, die das Eröffnen ihrer Arztpraxis annoncierte. Man betonte darin die Tatsache, dass sie eine Ärztin mit Berufspraktikum an den Unikliniken Zürich und Bern war.

Ich erlaube mir anzuzeigen, dass ich mich nach längerer praktischer Ausbildung an den Universitätskliniken von Zürich und Wien am 1. September in
Wien, VII, Mariahilferstrasse Nr. 88 a
 etabliert habe und daselbst täglich von 3–4 Uhr für Frauen und Kinder ordiniere.
 Univ. med. Dr. Friederike Lubinger.

Abb. 6. Erste Werbeanzeige der Ärztlichen Praxis von F.S. Lubinger¹³

¹² Zu den Ärztinnen, welche Diplome der Universität Wien erhielten und als erste ihre Berufstätigkeit angingen, gehörten auch: Amalie Friedmann, Mathilde Gstettner, Margaret Hilferding-Hönigsberg, Klara Hönigsberg, Gisela Lion-Meitner, Anna Pölzl, Potter-Schulze. *Niedergerlassene Ärztinnen in Wien um 1910*. „Der Bund. Zentralblatt des Bundes österreichisches Frauenvereine“ 1910, Jg. V, Nr. 3, S. 10–11.

¹³ „Neues Frauenleben“ 1903, Jg. 15, Nr. 9, S. 1.

Um neue Patienten zu gewinnen ließ sie ab 1903 ihre Werbeartikel gezielt in solchen Zeitschriften wie „Neues Frauenleben“ und „Mitteilungen der «Vereinigung der arbeitenden Frauen»“ veröffentlichen.



Ich erlaube mir anzuzeigen,
dass ich mich nach längerer
praktischer Ausbildung an
den Universitätskliniken von
Zürich und Wien am 1. Sep-
tember in

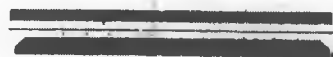
Wien, VII.

Mariahilferstrasse Nr. 88a

etabliert habe und daselbst
tätig von 3–4 Uhr für
Frauen und Kinder ordnere:

Univ. med.

Dr. Friederike Lubinger.



Univ. med.

Dr. Friederike Lubinger

Wien, VII.

Mariahilferstrasse Nr. 88a

ordiniert

tätig von 3–4 Uhr für Frauen
und Kinder.



Abb. 7. Beispiele der Pressewerbung¹⁴

Ab 1.09.1903 begann sie auch Patienten der Krankenkasse, und genauer gesagt, dort arbeitende Frauen, die Mitglied der Krankenkasse waren, zu behandeln. Das Ereignis unterstrich eine Notiz im „Neuen Frauenleben“. F.S. Lubinger wurde dort als die erste Frau genannt, die Ärztin an der Krankenkasse in Wien wurde („*Als erster weiblicher Kassenarzt in Wien wurde Frl. Dr. Friederike Lubinger*“). Gleichzeitig wurde die Tatsache hervorhoben, dass sie Absolventin der Medizinischen Fakultät in Zürich war, ihr Diplom in Wien nostrifizieren ließ und als Hospitantin an der Wiener Frauenklinik arbeitete¹⁵.

1903 wurde sie förderndes Mitglied einer Organisation, die arbeitende Frauen versammelte: „Vereinigung der arbeitenden Frauen“. Ihr Name stand auf der Mitgliederliste einer von 1903 bis 1937 erscheinenden Zeitschrift, die aktuelle Nachrichten („Mitteilungen der «Vereinigung der arbeitenden Frauen»“) aus dem Leben der Vereinigung veröffentlichte — ab 1909 dann mit dem neuen Titel „Österreichische Frauen-Rundschau“¹⁶. Sie verband die Berufsarbeit mit der Tätigkeit in der Organisation, ab 1905 empfing sie unentgeltlich mittellose weibliche Mitglieder der Vereinigung, d.h. Frauen, die keiner Krankenkasse angehörten und sich nur mit dem Vereinsbuch aus-

¹⁴ Ebenda „Neues Frauenleben“ 1903, Jg. 15, Nr. 12; ebenda „Neues Frauenleben“, 27, Jg. 17, Nr. 1.

¹⁵ „Neues Frauenleben“ 1903, Jg. 15, Nr. 9, S. 16.

¹⁶ Mitgliederverzeichnis für das Jahr 1903: „Mitteilungen der «Vereinigung der arbeitenden Frauen»“ 1904, Jg. 2, Nr. 12, S. 15.

weisen konnten. Ihre Sprechstunde für Patienten fand täglich von 6 bis 7.00 abends, und am Sonntag von 8 bis 9 vormittags statt. Die Redaktion von „Mitteilungen der «Vereinigung der arbeitenden Frauen»“ veröffentlichte systematisch entsprechende Anzeigen. Manchmal wurde dabei unterstrichen, dass bei F. Lubinger nur unbemittelte Personen behandelt werden können, die keiner Krankenkasse angehören. Gleichzeitig bedankte man sich in anderen Gelegenheitsannoncen für ihr gesellschaftliches Engagement:

Mitteilungen  Schriftleitung und Verwaltung:
Wien,
12/2, Schönbrunnstrasse Nr. 176

◦ ◦ ◦ ◦ des Frauenvereines „Diskutierklub“

3. Jahrgang Wien, im Februar 1906 Nummer 3

VORTRÄGE:

<p>Samstag den 17. Februar, 6 Uhr abends, im Frauenklub, I., Tuchlauben 11 Fräulein LEOPOLDINE KULKA über Pädagogische Romane.</p>	<p>Montag den 26. Februar, halb 5 Uhr abends, im Frauenklub, I., Tuchlauben 11 Frau Dr. med. FRIEDERIKE LUBINGER über Hygiene des Frauenlebens.</p>
Gäste herzlich willkommen!	

Unentgeltliche ärztliche Ordination für unsere unbemittelten Mitglieder! (die bezüglich Legitimationen sind im Bureau an den Amtstagen zu beheben)

Fr. U.M. Dr. FRIEDERIKE LUBINGER VII Mariahilfstraße Nr. 88 a, an Wochentagen von 6–7 Uhr abends, an Sonntagen von 8–9 Uhr vormittags¹⁷.

F.S. Lubinger hielt in der Vereinigung drei Vorträge zur Hygiene, welchen jedes Mal Einladungen seitens der Redaktion vorangingen. Die Einladungen galten nur Frauen und Mädchen (auch keine Vereinigungsmitglieder). 1905 veröffentlichte die Redaktion einen Sammelbericht zu den von F.S. Lubinger gehaltenen Vorlesungen. Unterstrichen wurde darin, dass die Organisation, seitdem Frau Lubinger Vereinigungsmitglied ist, lebendiger wurde und dass die Vorträge von *Frau Doktor* ein so zahlreiches Publikum anlocken, dass größere Saale als geplant angemietet werden. Auch die Art und Weise der Wissensvermittlung wurde als klar, bündig und völlig verständlich beurteilt. Die erste Vorlesung betraf das Thema der Anatomie des Menschen, die zweite — die Funktionsweise des Organismus, insbesondere des weiblichen, die

¹⁷ Ebenda, 1905, Jg. 3, Nr. 22, S. 3, S. 10: siehe auch: ebenda, Nr. 23, S. 7, Nr. 24, S. 9, Nr. 25, S. 7, Nr. 26, S. 6, Nr. 27, S. 9, Nr. 28, S. V, Nr. 9, 29, S. 10, Nr. 30, S. 11.

weitere befasste sich mit der gesundheitlichen Relevanz solcher Faktoren wie rationale Ernährung (unter Berücksichtigung von Eiweißen, Kohlenhydraten und Fetten), frischer Luft, Licht und entsprechender Kleidung¹⁸.

Sie nahm auch am „Frauenverein «Diskutierklub»“, einer Organisation, die am 05.05.1903 entstand und Frauen aus einigen (pädagogischen, sozialen, sozial-politischen) Interessenkreisen versammelte, teil. 1905–1910 veröffentlichte der Verein eine Zeitschrift mit aktuellen Nachrichten aus dem Leben des Vereins: „Mitteilungen des Frauenvereins «Diskutierklub»“.

F.S. Lubinger hielt dort am 26.02.1906, am 25.10 und am 12.12. 1907 Vorträge über Hygiene der Frau.

1907 veröffentlichte sie in „Mitteilungen...“ einen Artikel *Zur Hygiene des Frauenlebens*¹⁹; welcher der Bedeutung der Hygiene für das Leben jeder Frau unter dem gesundheitlichen und ästhetischen Aspekt betraf. Betont wird darin das Engagement der Autorin hinsichtlich der dargestellten Argumente, die für die Notwendigkeit und Unerlässlichkeit von Handlungen, die nicht nur individuelle, persönliche Hygiene sprechen sondern dass diese ebenfalls auf das Ehe- und Familienleben zu erweitern sind. Auch in der Kindererziehung soll der Hygiene ein hoher Stellenwert beigemessen werden, als grundlegende Bedingung der Gesundheitserhaltung und als Schutzmaßnahme gegen infektiöse Krankheiten.

Mitteilungen Beitrag zum Personalien
Wien, 11/11, Schönbrunnstraße Nr. 176

• • • • • **des Frauenvereins „Diskutierklub“**

3. Jahrgang **Wien, im November 1907** Nummer 2

Einladung ... 22

zu der Dienstag den 12. November 1907, nachmittags 5 Uhr,
im „Neuen Frauenklub“, I., Tuchlauben 11, stattfindenden

Fortsetzung des Vortrages • •

von Frau Dr. Friederike Lubinger über:
„Hygiene des Frauenlebens“.

Nur für Frauen!

Die Frau Referentin hat sich in freudlichster Weise bereit erklärt, auf den Vortrag bezügliche Fragen an diesem Abend zu beantworten. • •

Abb. 8. Einladungen zum Vortrag von F. Lubinger²⁰

¹⁸ Aus dem Vortragszyklus von Frau Dr. Friederike Lubinger. „Mitteilungen der «Vereinigung der arbeitenden Frauen»“ 1905, Jg. 2, Nr. 19, S. 2–4.

¹⁹ F. Lubinger: *Zur Hygiene des Frauenlebens*, ebenda, 1907, Jg. 3, Nr. 7, S. 1.

²⁰ „Mitteilungen des Frauenvereins «Diskutierklub»“ 1906, Jg. 2, S. 1; ebenda, 1907, Jg. 3, Nr. 7, S. 1.

Sie war auch Autorin der umfangreichen Buchbesprechung der Arbeit von P.J. Möbius von 1900 *Ueber den physiologischen Schwachsinn des Weibes*, in welcher sie mit der Hauptthese des Autors polemisierte, dass Frauen angeblich über geringere geistige Fähigkeiten verfügten. F.S. Lubinger kritisierte dabei besonders drei Aussagen des Verfassers und zwar: Geschlecht und Erkrankungshäufigkeit, Geschlecht und Rückbildung des Organismus und das Problem der Kastrationsfolgen. Anhand auf medizinischen Grundlagen basierender Gegenargumente bewies sie die Unkorrektheit bzw. Unkohärenz seiner Anschauungen und lehnte generell die von P.J. Möbius lancierte Geschlechtsabhängigkeit der gesundheitlichen Probleme ab²¹.

SCHLUSSWORT

Die Tätigkeit von F.S. Lubinger endete jedoch tragisch, wie übrigens bei vielen anderen Menschen, die sich zur mosaischen Glaubenszugehörigkeit bekannten. Sie wurde Opfer der während des 2. Weltkrieges gegen die Juden gerichteten scharfen Restriktionen. Auf der Grundlage des Gesetzes über Führung akademischer Grade vom 6.06.1939 („Der von einer deutschen Staatlichen Hochschule verliehene akademische Grad kann wieder entzogen werden (...) wenn sich nachträglich herausstellt, daß der Inhaber der Verleihung eines akademischen Grades unwürdig war“) wurde festgestellt, dass einige Personen wegen ihrer politischen, religiösen oder sexuellen Anschauungen des Dokortitels unwürdig seien. Aufgrund dessen hat ihnen die Universität Wien die Titel entzogen²².

Auch F.S. Lubinger wurde das Diplom entzogen. Gleichzeitig wurde sie Opfer einer weiteren Restriktion, und zwar wurde sie laut des rechtskräftigen Urteils des Gerichts Wien vom 20.06.1939 eines Verbrechens schuldiggesprochen. Man verurteilte sie wegen viermal durchgeführten Schwangerschaftsabbruches und bestrafte mit einer Haftstrafe von 15 Monaten, wobei sie 3 Monate im verschärften Gewahrsam untergebracht wurde. Sie wurde bereits am 17. Juni 1938, im Alter von 68 Jahren wegen, wie man ihr vorwarf, kommunistischer Tätigkeit verhaftet und blieb bis 20.07.1939 im Gefängnis. Nach einem Jahr der Freiheitsstrafe wurde ihr noch ein zusätzlicher Vorwurf hinsichtlich eines Schwangerschaftsabbruches gemacht, und die

²¹ F.S. Lubinger: *Beiträge zur Lehre von den Geschlechtsunterschieden von Dr. P.J. Möbius*. „Neues Frauenleben“ 1904. Jg.16, Nr. 11, S. 16–18.

²² H. Posch: „Würdig“ und Recht. Aberkennung der Doktorate im Nationalsozialismus – Nichtigerklärung. In: „...eines akademischen Grades unwürdig“. Nichtigerklärung von Aberkennungen akademischer Grade zur Zeit des Nationalsozialismus an der Universität Wien. Hg. H. Posch, F. Stadler, Wien 2005, S. 26.

Erklärung der Verteidigung der Angeklagten, dass Frau Lubinger jedes Mal den Abbruch aus gesundheitlichen und sozialen Gründen vornahm, wurde nicht berücksichtigt. Das Urteil bildete wiederum die rechtliche Grundlage, ihr den Dokortitel abzusprechen. Aufgrund dessen sprach ihr die Universitätsleitung den Titel des Doktors für Medizin ab und entschied gleichzeitig, ihr das Original des Diploms sowie sämtliche Abschriften zu entziehen.

Geheime Staatspolizei
Staatspolizeistelle Wien
II S 2 - B.Wr. 98/39.

Dies ist der Gehalt des/derjenigen Briefes/Telegrammes und
Dokuments, welches

Wien i. dem 27. Oktober 1939
Kriegsmuseum 4
Schriftverkehr A-17540

An das

Einschreiben.

Rektorat der Universität Wien

Wien I.

Dr. Karl Luegerring Nr. 3.

Betrifft: Friederike Sara Lubinger, Abbruch der Diplommatrikel.

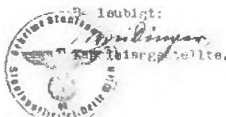
Vorgang: Dortschreiben v. 16.v.M., G.Z. 514/1850 aus 1939/40

Anzahl: - 1 -

In der Anlage wird die Diplommatrikel der (Dr.med)
Friederike Sara Lubinger übermittelt.

Im Auftrage (i.V.)

Bez. Dr. Kunz.



K/W. Antwortschein:

Gesehen! Der Akt ist abzulegen.
Wien, am 6. November 1939.
Der Rektor:

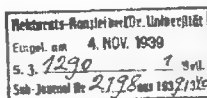


Abb. 9. Schreiben vom 28.08.1939 bezüglich des Gerichtsurteils von F.S. Lubinger²³

Während der Untersuchung sagte sie aus, dass sie nicht wisse, wo sie das Original des Diploms befindet und dass sie dessen Abschrift bei der Gestapo gesehen hat. Der Rektor der Universität Wien, Prof. Fr. Knoll, wandte sich mit dem Schreiben vom 16.09.1939 an die Polizei mit der Bitte um die Rückgabe der sich bei der Gestapo befindlichen Abschrift. Der häufige Briefwechsel zwischen der Universitätsbehörde und der

²³ AUW: Senat S.127.4., Akadem. Grad Aberkennung 1938/39. Friederike Sara Lubinger.

Gestapo endete mit der Zusendung der Abschrift durch die Gestapo am 27.10.1939 an die Uni.

314/1290 aus 1939/40.
Friederike Sara LUBINGER,
Abnahme der Diplommkopie.

Konzept

16. September 1939.

16. 9.

An die

Geheime Staatspolizei,

Wien I.

Morzinplatz 3.

Mit rechtskräftigem Urteil des Landgerichtes Wien wurde (Dr.med.) Friederike Sara Lubinger wegen Verbrechens nach § 146 St.G. zu schwerem Kerker im Ausmaße von 15 Monaten verurteilt. Da nach österreichischem Recht bei Aberkennung des akademischen Grades das Doktordiplom und alle vorhandenen Kopien abzunehmen sind, ersuche ich um Übermittlung der Kopie, die sich nach Angabe von Friederike Sara Lubinger bei der GESTAPO befinden soll.

Der Rektor der Universität
Wien:



(Prof. Dr. Fr. Knoll)

Abb. 10. Briefwechsel zwischen dem Rektor der Universität Wien Prof. Fr. Knoll mit der Gestapo über die Rückgabe des Diploms

Auf diese Art und Weise konnte die einzige Abschrift des Diploms der ersten, in Wien im Bereich Medizin promovierten Polin aufbewahrt werden. Zurzeit befindet sie sich im Archiv des Akademischen Senates.

F. Lubinger gilt als Opfer des Holocaust²⁴ (ihr Name befindet sich auf der sog. „Holocaust-Liste“, worauf jedoch das Sterbedatum fehlt).

Nach der Nostrifikation des Diploms blieb sie in Wien und arbeitete dort als Ärztin ihr ganzes Leben lang. Man kann sagen, dass sie jenen Kreisen der Intellektuellen angehörte, die das „Jüdische Wien“ ausmachte, also jener Gruppe, die für die Kultur, Wissenschaft, Kunst und für die Entwicklung Wiens sehr verdient war. Obwohl die jüdische Gemeinschaft in Wien, ohne

²⁴ Der Begriff Holocaust — bezeichnet die Verfolgung und Völkermord der Juden durch die Nationalsozialisten im III. Reich und ihre Verbündeten während des 2. Weltkrieges.

jegliche Unterschiede zu anderen Städten in Galizien oder Europa, mannigfaltig, also differenziert wahrgenommen wurde, kann man, um ihren Wert und ihre Bedeutung für Wien zu unterstreichen, die Worte des Wiener Bürgermeisters, Helmut Zilk, herbeirufen, der am 12.11.1993, anlässlich der Eröffnung des Jüdischen Museums Wien, eindeutig feststellte, dass die Identität der Juden und der Wiener unzertrennlich verbunden war. Und dass die Stadt zusammen mit ihrer jüdischen Gemeinschaft heranwuchs und die Wiener Juden für ihr hohes intellektuelles Niveau und das für die Stadt Vollbrachte bekannt sind. Man kann mit höchster historischen Genauigkeit sagen, dass sie gleichermaßen sowohl Wiener als auch Juden waren. Und die Wiener jüdische Gemeinschaft, was das Jüdische Museum Wien belegt, brachte zahlreiche Künstler, Juristen, Wissenschaftler und Ärzte hervor.

Schon in der Anfangsphase der überaus aktiven Berufspraxis von F.S. Lubinger, d.h. ab 1904, wurden erste Mitteilungen über ihre schon damals bemerkte Tätigkeit, wie z.B. in der Arbeit *Die deutsche Frau um die Jahrhundertwende. Statistische Studie zur Frauenfrage* von Elisabeth Gnauck-Kühne, Berlin 1904, veröffentlicht. Sie wurde auch in den bereits erwähnten Presseberichten d.h. im *Niedergelassene Ärztinnen in Wien...* erwähnt. Es gibt auch Informationen über ihre Tätigkeit in der Krankenkasse *Als erster weiblicher Kassenarzt...* In jetzigen, gegenwärtigen Ausarbeitungen zu den ersten Ärztinnen wird von ihr kaum gesprochen, wie z.B. in der bereits angeführten Arbeit *Töchter des Hippokrates...*, die zum hundertsten Jahrestag der Erstzulassung von Frauen zum Medizinstudium in Wien veröffentlicht wurde.

Friederike Sara Lubinger verdient durch ihr ganzes Leben, durch ihre Arbeit und soziales Engagement Anerkennung und Erinnerung. Als die Pionierärztin steht in den Reihen derer, die als erste den nachfolgenden Generationen von Frauen im Bereich der Medizin bahnbrechend vorangingen²⁵.

Übersetzung: Małgorzata Czech

²⁵ Der Text wurde in einer veränderten Form in: *Prace naukowe. Zeszyty historyczne IX*. Akademia Jana Długosza, Częstochowa 2006, S. 79–92 veröffentlicht.

VARIA

OLGA ZAMECKA-ZALAS

DZIAŁALNOŚĆ KULTURALNO-OŚWIATOWA LEKAREK W OKRESIE MIĘDZYWOJENNYM

Przedstawione w niniejszym artykule lekarki były bardzo aktywne w zakresie działalności kulturalnej i oświatowej w społeczeństwie II Rzeczypospolitej. Lata ich pracy przypadły na okres międzywojenny. Swoje kształcenie i kariery naukowe rozpoczynały w okresie zaborów, kiedy pozycja społeczno-zawodowa kobiet jeszcze się kształtowała i ulegała znacznym przemianom. Dokonywało się przejście od tradycyjnych ról społecznych (dom, rodzina) do nowych (własny rozwój intelektualny, krzewienie oświaty) — od pracy u podstaw do zaawansowanych form kształcenia typu działalność publicystyczna czy naukowa. Jednak rozwój intelektualny i droga do kariery nie należały do łatwych. W czasie zaborów nie było polskich szkół, a dostęp do oświaty był bardzo trudny. Wiele z nich mogło jedynie marzyć o studiach wyższych. Studia medyczne były dostępne tylko dla mężczyzn (Hulewicz 1939, s. 36–37).

Gdy w 1900 roku wrota uniwersytetów otwarte zostały dla kobiet, liczba studiujących przedstawicielek płci żeńskiej systematycznie wzrastała (Lipińska 1932, s. 130). Dopuszczenie kobiet do studiów uniwersyteckich na Zachodzie miało ogromne znaczenie w ich walce o równouprawnienie, ale nie rozwiązywało wielu problemów. Kobietom znacznie trudniej było ubiegać się o habilitacje i stopnie naukowe, musiały to być bardzo uzdolnione osoby, o wyjątkowych predyspozycjach do zawodu lekarskiego. Przyszłe lekarki w większości wywodziły się z niezamożnych rodzin ziemiańskich, więc nie stać ich było na studia za granicą. Wiele z nich z niezwykłym wysiłkiem i kosztem żmudnej pracy gromadziło środki, by móc z tej drogi skorzystać. Z tych studentek wyrosło pierwsze pokolenie kobiet o mocnych charakterach, upartym dążeniu do wiedzy, wytrwałe w pracy i oddaniu sprawie nauki i oświaty. One to stawały się zasłużonymi nie tylko w Polsce, lecz i w innych krajach ofiarowymi lekarkami, organizatorkami życia kulturalnego, naukowcami czy działaczkami na gruncie oświaty i medycyny (Majchrzyk-Mikuła 2000, s. 27).

Wykształcone lekarki nie otrzymywały dobrze płatnej pracy, a tym bardziej niechętnie przyjmowano je w kręgi towarzystw lekarskich. Siłą, która

pozwalala im znosić wszelkie trudy i obelgi kolegów po fachu, było przekonanie o słuszności tego, co robią, oraz niezmordowany pęd ku wiedzy.

W okresie międzywojennym poziom kultury wsi i małych miasteczek był niski, często znacznie niższy, niż na to pozwalały skromne warunki materialne. Długoletnie niesprzyjające okoliczności sztucznie niejako wytwarzały ten stan uśpienia, zadowalania się niczym, nie było bodźca, który by pchał naprzód, podnosił wymagania — raczej odwrotnie.

Ówczesna sytuacja ekonomiczna nie sprzyjała rozwojowi ani kultury materialnej, ani kultury duchowej. Natomiast obudzenie potrzeb w dziedzinie duchowej powinno bezpośrednio wpływać na kulturę materialną, która stanowi podłoże duchowej i jest z nią w ścisłym związku. Dla pomyślnego rozwoju kultury konieczne było zaplanowanie, ustalenie i prowadzenie systematycznych działań w oparciu o społeczeństwo (Kacprzak 1936, s. 586–591).

Życie w warunkach społecznie złożonych sprawiało, że lekarki oprócz wykonywania pracy zawodowej z całym oddaniem i poświęceniem prowadziły działalność kulturalną i oświatową w środowisku, w którym mieszkaly i pracowały. Możemy odnaleźć wśród nich zainteresowania naukowe, społeczne, artystyczne, literackie, sportowe oraz wiele innych, mających posmak oryginalności. Często te „inne” zainteresowania stawały się dominujące w ich życiu, a nawet dzięki nim lekarki mogły pomagać innym osobom potrzebującym. Doskonale odnalazły się w różnych formach działalności popularyzatorskiej, publicystycznej i literackiej. Zgodnie z obowiązującym ideałem pracy organicznej skoncentrowanej na działaniach społecznych, brały udział w licznych akcjach odczytowych, zjazdach, wykładach na kursach naukowych i nie tylko. Lekarki prowadziły działalność poradniczą w przytułkach położniczych, a także w domach opieki nad matką i dzieckiem. Udzielały porad dotyczących pielęgnacji i opieki nad dzieckiem, ochrony zdrowia, higieny osobistej. Podawały nawet wiele przepisów z zakresu zdrowego odżywiania się. Dr Maria Wierzbowska wypowiadała się na ten temat w swoich publikacjach, które były jak na owe czasy pionierskie oraz nowatorskie i dotyczyły np. odżywiania się dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym (Wierzbowska 1937, s. 299). W piśmiennictwie polskim brak było bowiem odpowiednich publikacji omawiających wyczerpująco i nowocześnie kwestię odżywiania dzieci poza okresem niemowlęcym.

Brak ten odczuwali lekarze, którzy mieli pod opieką większe skupiska dzieci, np. na koloniach letnich, w ochronkach, w przedszkolach. Dzięki lekarkom kobiety mogły poznać wiele praktycznych rad związanych z życiem codziennym czy rodzinnym. Lekarki edukowały także w kwestiach antykoncepcji i świadomego macierzyństwa, wygłaszając na ten temat szereg prelekcji, czym przybliżały tematy „tabu” społeczeństwu.

Wiele polskich lekarek prowadziło działalność oświatową również w Kołach Oświaty Ludowej zapoczątkowanych przez Konrada Prószyńskiego (pseudonim „Promyk”) oraz w wiejskich uniwersytetach ludowych (Podgórska-Klawe 1965, s. 244). Działalność kół oświatowych zarówno Polskiej Macierzy Szkolnej, jak i Towarzystwa Szkoły Ludowej polegała na organizowaniu opieki nad dziećmi w wieku przedszkolnym, na prowadzeniu szkół oraz szerzeniu oświaty wśród dorosłych i rozbudowie czytelnictwa wiejskiego. W pracę oświatową tychże kół angażowały się m.in. lekarki: Wanda Szczawińska, Wiktoria Mańkowska (lekarz szkolny), dr Zofia Czerwińska, Helena Króczkowska, wygłaszając pogadanki, wykłady i pouczenia kulturalno-oświatowe dla rodziców i dzieci dotyczące higieny, rozwoju fizycznego i zdrowia, np. „Higiena dziecka”, „Gruźlica i jaglica”, „Skutki alkoholu”, „Zwalczanie chorób zakaźnych” itp. Działalność ta odbywała się głównie na terenie wsi, w domach ludowych, w czytelniach i świetlicach (*Sprawozdanie Kola Towarzystwa Szkoły Ludowej w Krakowie za rok 1931* 1933, s. 7–29; *Sprawozdanie Zarządu Okręgowego PMS w Brześciu nad Bugiem z działalności za rok 1932 1933*, s. 12–17; *Sprawozdanie Zarządu Kola Towarzystwa Szkoły Ludowej w Tarnopolu za rok 1931 1932*, s. 17–32).

Towarzystwo Szkoły Ludowej organizowało również wiejskie uniwersytety ludowe. Placówki te prowadziły zajęcia oświatowe w ciągu 5–6 miesięcy w okresie jesienno-zimowym — w wymiarze 3–4 godzin tygodniowo, przeważnie w niedziele. Uczęszczała do nich miejscowa ludność wiejska, przeważnie młodzież obu płci. Działalność oświatowa Towarzystwa polegała głównie na organizowaniu wykładów i odczytów, na których podstawowy trzon kadry prelegenckiej stanowiła powiatowa inteligencja, m.in. nauczyciele, prawnicy, lekarze. W programie niedzielnych uniwersytetów ludowych oprócz zagadnień z historii i wychowania obywatelskiego znajdowały się również tematy dotyczące zdrowia i higieny na wsi (Nowicki 1924, s. 127). W cyklu „Zdrowie wsi” omawiano następujące zagadnienia: społeczne znaczenie zdrowia, przyczyny niezdrowia, higiena pracy fizycznej i umysłowej, ubranie, ochrona płuc i skóry, żywienie się chłopskie a miejskie, higiena domu, podwórza, domu ludowego, kościoła, gospody, sklepu, jarmarku, zarazy (gruźlica), zdrowie wsi i miasta, spółdzielnie zdrowia (Solorz 1928, s. 52–53).

Utworzono również Sekcję Odczytową i Sekcję Szkolną, których celem było organizowanie odczytów popularnych poświęconych zagadnieniom ochrony zdrowia, oświaty zdrowotnej i jej metodyki. Prowadzono kursy higieniczne dla nauczycieli ludowych, młodych matek, opiekunek dzieci, kandydatek do pracy w organizacjach sanitarnych, instruktorów higieny i tzw. młodych higienistów. Na kursach żeńskich poruszano tematy z cyklu: zdrowie kobiety, zdrowie dziewczyny, mężatki, matki, higiena urodzin,

zdrowie niemowlęcia, dziecka, poradnie macierzyńskie, eugenika (Ignar 1964, s. 53). W działalność tych organizacji włączyły się m.in.: Maria Skokowska-Rudolf, Justyna Budzińska-Tylicka, Matylda Biehler, Wanda Szczawińska itd.

Lekarki rozprowadzały wśród kobiet wiejskich broszury popularne i czasopisma kobiece, np. „Świt”, „Kultura Polska”, „Ster”, „Tygodnik Mód i Powieści”, w których poruszano ważne sprawy związane z życiem rodzinnym, społecznym, kulturalnym. Uczyli zasad życia i współżycia rodzinnego, stawały się doradcami w wielu sprawach kobiecych.

Na łamach tych czasopism rozważano zagadnienia z zakresu etyki. W miesięczniku „Kultura Polska” zamieszczano sprawozdania z wieczorów dyskusyjnych Towarzystwa Kultury Polskiej, które miały na celu szerzenie kultury moralnej, wolnej od obłudy obyczajowej. Lekarki postępowe i myślące chciały stworzyć nowe projekty reform obyczajów i wystosowywały odezwy i ankiety do członków Towarzystwa i czytelników pisma. Udzielano w nim też wielu porad dotyczących metod wychowania, krytykując powszechnie obowiązujące metody wychowawcze pełne zawziętości uczuciowej, uświęcone przez tradycję, kościół, prawo i opinię publiczną. Lekarki zapoznawały kobiety z hasłami emancypacyjnymi, po raz pierwszy mówiły im o równouprawnieniu (Filar, Tomaszewicz-Dobrska 1959, s. 102–103).

Modelowym wzorem sufrażystki była doktor Justyna Budzińska-Tylicka. Współpracowała z Aleksandrem Świętochowskim, Leokadią Krzywicką, Stefanią Sempołowską, Anną Tomaszewicz-Doborską, Melanią Lipińską i innymi. Należała do Związku Równouprawnienia Kobiet, organizacji demokratycznej kierowanej przez Paulinę Kuczalską-Reinschmit. Domagała się zrównania prawa między małżonkami, cywilnych ślubów i udzielania rozwodów. Udowodniła, że kobieta pod względem prawa była obywatelem drugiej kategorii — kobiety np. nie mogły podjąć swoich wkładów w bankach, jeśli przy tym nie był obecny mąż, co zostało zapisane w obowiązującym jeszcze kodeksie cywilnym Napoleona. Doktor Justyna Budzińska-Tylicka miała dar przekonywania i zasłynęła jako płomienna mówczyni. Odczyty ogłosiła w broszurze *Higiena kobiety i kwestie z nią związane*. W Związku Równouprawnienia Kobiet prowadziła wiele różnego rodzaju kursów dla kobiet. Uczyla je higieny osobistej, higieny małżeństwa i higieny społecznej. W 1917 roku odbył się II Zjazd Kobiet Polskich, któremu przewodniczyła Budzińska-Tylicka. Wygłosiła przemówienie oraz referat *Udział kobiet w samorządzie miejskim*. W 1918 roku ogłoszono dekret, że „wyborcą do sejmu jest każdy obywatel Państwa bez różnicy płci”, ale pozostawały jeszcze do zrealizowania postulaty z dziedziny pracy, opieki społecznej, oświaty, zdrowia i praw małżeńskich (Heydrych, Budzińska-Tylicka 1961, s. 443–458).

W maju 1919 roku Budzińska-Tylicka założyła Klub Polityczny Kobiet Postępowych. Z ramienia Klubu została wybrana do Rady Miejskiej miasta Warszawy 23.02.1919. Funkcję prezesa Klubu pełniła do 1930 roku, do czasu jej aresztowania. Została również prezesem Polskiej Ligi Kobiet dla Pokoju i Wolności, uczestniczyła w kongresach międzynarodowych Ligi Obrony Pokoju i Wolności w Austrii w 1924 roku i w Irlandii w 1926 roku. Do Stowarzyszenia Przyjaciół Pokoju należała ówczesna elita intelektualna: Bolesław Prus, dr Odo Bujwid, Eliza Orzeszkowa, Jan Boudouin de Courteney, dr Józef Brudziński, ksiądz Wacław Błaziński z Liskowa. Budzińska-Tylicka współpracowała z Józefem Polakiem, przewodniczącym Polskiego Stowarzyszenia Pokoju, który zjednoczył polskie organizacje pacyfistyczne w nową Radę Polskich Stowarzyszeń Pacyfistycznych (Podgórska-Klawe 1965, s. 250–252).

Również Olga Horoszkiewicz działała w organizacjach oświatowych, m.in. w zarządzie Stowarzyszenia Kobiet z Wyższym Wykształceniem, w którym była przewodniczącą na okręg poznański (Goroszkiewicz 1974, s. 163).

Natomiast Maria Rajda-Kujawska była jedną z założycielek Towarzystwa Polek, w którym przez długi czas pełniła obowiązki wiceprzewodniczącej. Krzewiła kulturę śląską wśród społeczeństwa, była współzałożycielką Instytutu Śląskiego w Katowicach (Biegańska 1970, s. 175–183). Działalność oświatową wśród kobiet prowadziła również lekarka Maria Skokowska-Rudolf. Wygłaszała ona wykłady w Uniwersytecie dla Rodziców i Towarzystwie Wiedzy Powszechnej, utrzymywała stałą współpracę z Kołami Gospodyń Wiejskich, Polskim Czerwonym Krzyżem i innymi organizacjami społecznymi (Wilkoszewski 1990, s. 147).

Z kolei dom lekarki Berty Szaykowskiej w okresie międzywojennym (1918–1939) był w Białymstoku autentycznym ośrodkiem kultury humanistycznej i życia umysłowego. Gościli w nim wybitni literaci i działacze kulturalni, tacy jak: Kazimierz Wierzyński, Jan Parandowski, Tadeusz Boy-Żeleński — zapraszani na odczyty i spotkania przez Koło Miłośników Historii, Literatury i Sztuki w Białymstoku, którego dr Berta Szaykowska była współzałożycielem i czołowym działaczem (akta osobowe znajdujące się w dyspozycji Akademii Medycznej w Białymstoku — teczka nr 238/30; informacje ustne i dokumenty będące w dyspozycji krewnych — państwa Barbary i Tadeusza Kijowskich zamieszkałych w Białymstoku). Również dr Elonora Reicher interesowała się literaturą piękną (opublikowała dwie prace na tematy religijne — *Tomasz z Akwinu*), a po przejściu na emeryturę zajmowała się twórczością malarską (Luft 1974, s. 379). Także w spisie prac Matyldy Biehler poza publikacjami naukowymi i popularno-medycznymi

znajdują się prace niczwiązane z medycyną (np. *O Henryku Sienkiewiczu*) i poczę (Wilkożewski 1990, s. 7–8).

W pracę dydaktyczno-oświatową włączyła się także Józefa Joteyko. Przy współudziale Marii Grzegorzewskiej stworzyła ona Polską Ligę Nauczania, która zajmowała się gromadzeniem materiałów oświatowych z dziedziny organizacji szkolnictwa oraz metodyki nauczania i wychowania. Organem Ligi był wydany pod redakcją Józefy Joteyko w 1918 roku tom „Roczników”. Joteyko brała udział w pracach Sekcji Pedologicznej przy Kole Warszawskim Towarzystwa Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych. Angażowała się również w redagowanie „Rocznika Pedagogicznego”. W latach 1920–1922 prowadziła wykłady w państwowym Instytucie Pedagogiki Specjalnej. Wykładała także na kursach wakacyjnych organizowanych przez Związek Nauczycielstwa Polskiego Szkół Powszechnych (Grzegorzewska, Świdziński 1928, s. 44–51).

Natomiast Wanda Szczawińska przygotowywała propozycje programowe do zaprojektowanego przez siebie wydziału higienicznego na uczelniach o profilu humanistycznym. W „Bluszczu” umieściła w celach dyskusyjnych artykuł *Czego żądamy dla zdrowia dzieci i młodzieży w szkołach*. Pisywała artykuły do gazet takich, jak „Głos”, „Wszecławiat”, „Biblioteka Naukowa”. Była również członkiem Towarzystwa Kursów Naukowych, na których zainicjowała kulturę higieny ogólnej i dziecka na Wydziale Przyrodniczym; zajęcia odbywały się aż do momentu, gdy Kursy przekształcono w Wolną Wszecławicę Polską (z autobiografii Wandy Szczawińskiej, GBL, zbioru specjalne, teka 1/812).

Wszystkie te zabiegi były wyrazem troski o cudze sprawy, troski o podniesienie poziomu oświaty i kultury w społeczeństwie polskim, a tym samym o dobro publiczne. Jednocześnie był w tym wszystkim niespożyty zapał, energia, entuzjazm. To one — lekarki — swoją rzetelną pracą i poświęceniem wydeptywały nowe drogi przyszłym pokoleniom młodych kobiet — drogi do wyższych uczelni i wolnych zawodów, podejmowały walkę o odnowę moralną polskiego społeczeństwa, o podniesienie jego poziomu umysłowego, ale także o rozwój gospodarczy kraju, o Polskę silną i sprawiedliwą, o poszanowanie praw obywatelskich.

Było to pierwsze bojowe pokolenie kobiet charakteryzujące się upartym dążeniem do wiedzy, wytrwałe w pracy, odznaczające się oddaniem sprawie nauki i oświaty. Dlatego mamy obowiązek śmiało ukazywać ich imiona, by wiatr cmentarny nie rozwiązał śladów ich zasługi (jak wspomina słowa Syrokomli Witold Lisowski w *Ludzie zasługi niepospolitej*), by przybliżyć te postaci dorastającemu pokoleniu młodych kobiet polskich i ocalić je od zapomnienia (Lisowski 1983, s. 9).

EDYTA SADOWSKA

OBLICZA SZKOLNICTWA POLSKIEGO NA OBCYZYŃIE — BLISKI I ŚRODKOWY WSCHÓD 1940–1947

Niech będzie w najodleglejsze czasy błogosławione imię tego, który pierwszy edukację młodzieży naszej zrobił dziełem narodu.

Kołątaj 1954, s. 211

Dla rozwoju kultury i nauki polskiej niezwykle istotne znaczenie miały skupiska emigracyjne powstające wśród uchodźców w czasie drugiej wojny światowej. Skupiska te, rozsiane po całej kuli ziemskiej, począwszy od krajów Ameryki Łacińskiej, Argentyny, Brazylii, USA, Kanady, Wielkiej Brytanii poprzez Europę aż po Australię i Oceanic, wciąż zasilane były rodakami zmuszonymi opuścić ojczysty kraj.

Problematyka dzieciów polskiego uchodźstwa zataczała więc w historii coraz szersze kręgi. Jednakże migracje te nigdy nie były dobrowolne i pozbawione dramatów wielu istnień ludzkich. Niezwykle i szlachetne jest to, że chociaż rozrzućeni po różnych zakątkach świata — ludzie ci tworzyli mocno zintegrowane społeczności zarządzane przez administrację podległą rządowi polskiemu na uchodźstwie. Należy szczególnie podkreślić, że nader sprawnie funkcjonował system oświaty¹, prowadzono działalność kulturalną (por. Draus 1984, s. 218–219; Pietrzak 1986, s. 125–130), organizowano zawody sportowe, a także wydawano polskie czasopisma (zob. Kowalik 1976) i emitowano polskie programy radiowe.

Kłęska kampanii wrześniowej 1939 roku była bezpośrednią przyczyną wojkowej, jak też i cywilnej emigracji. Uchodźcy z Polski² przybywali do

¹Warto tutaj wspomnieć m.in. o wzajemnej współpracy ówczesnego ministra stanu dla spraw polskich na Bliskim Wschodzie Stanisława Kota z zasłużonym historykiem wychowania i myśli pedagogicznej, a także organizatorem polskiego szkolnictwa na wychodźstwie Łukaszem Kurdybachą.

²Pierwsi uchodźcy cywilni na Bliskim Wschodzie pojawili się w grudniu 1939 roku w Libanie i Palestynie, ale masowa emigracja Polaków z krajów bałkańskich na Bliski Wschód miała miejsce w okresie od października 1940 roku do kwietnia 1941 roku. W czerwcu 1941 roku przybyła do Palestyny ok. 466-osobowa grupa z Cypru, tzw. „grupa cypryjska”, oddelegowana następnie w nieco zmienionym składzie w sierpniu 1941 roku do Rodezji (*Spra-*

Palestyny od jesieni 1939 roku różnymi drogami, kierując się początkowo na Węgry i do Rumunii. Stąd tysiące uchodźców wojskowych docierało do tworzonej we Francji armii polskiej, a od kwietnia 1940 roku do Libanu, gdzie na pograniczu libańsko-syryjskim formowała się Brygada Strzelców Karpackich pod dowództwem gen. bryg. Stanisława Kopańskiego. W ślad za żołnierzami do Palestyny dotarło około 1500 uchodźców cywilnych. Liczba ta wciąż rosła w miarę upływu czasu (Draus 1993; Bugaj 1984).

W momencie pojawiania się uchodźców cywilnych, najpierw na Bliskim Wschodzie, a od 1942 roku również na Środkowym Wschodzie, organizowaniem polskiego szkolnictwa w ośrodkach i obozach uchodźczych zajmowały się z początku polskie placówki konsularne³, następnie delegatury Ministerstwa Pracy i Opieki Społecznej (dalej: MPiOS), natomiast później, od 1943 roku, Biura Urzędów Oświaty i Spraw Szkolnych przekształcone w Delegatury Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (dalej: MWRiOP) (zob. *Polska służba...* 1954). Po cofnięciu uznania rządowi RP w Londynie w 1945 roku⁴ przez Wielką Brytanię opiekę nad szkolnictwem cywilnym przejął Dział Oświatowy Delegatury Interim Treasury Committee for Polish Questions (dalej: ITC) w Jerozolimie (por. Draus 1993).

Powodowany wzrostem liczby polskich uchodźców w Palestynie Konsulat Generalny powołał pięcioosobowy komitet doradczy, do zadań którego należały sprawy społeczno-organizacyjne. Członkowie tego komitetu byli jednocześnie kierownikami referatów, wśród których działań m.in. referat szkolnictwa i duszpasterstwa. Organem wykonawczym odpowiedzialnym za realizowanie zaleceń komitetu doradczego był w okręgu telawiwskim Konsulat, zaś w okręgu hajfskim specjalnie powołany Komitet Uchodźców.

Jednocześnie oprócz powyższych komitetów opiekę nad pracą oświatową wśród polskich uchodźców w Palestynie wspierały powstające społeczne

wozdanie z działalności delegata Ministerstwa Opieki Społecznej [dalej: MOS] w Palestynie z IV 1942. AAN, MPiOS emigr., 93, k. 6). Druga fala polskich uchodźców cywilnych, która została ewakuowana do Iranu wraz z armią gen. Andersa, to przede wszystkim uchodźcy z ZSRR. Ich ewakuacja nastąpiła w dwóch fazach: marcowo-kwietniowej i sierpniowej w roku 1942. W okresie od października 1942 do listopada 1943 roku z ZSRR do Persji przybyło jeszcze ok. 4000 Polaków. Z Iranu przywieziono w 1942 roku m.in. młodzież junacką.

³ Konsulat Generalny w Jerozolimie na czele z wicekonsulem Janem Weberem.

⁴ Zważywszy na rozwój polskich kierowniczych ośrodków, wyróżnić można dwa zasadnicze okresy: okres I obejmujący lata 1940–1943 i okres II trwający od połowy 1943 do 1947 roku. W zasadzie górną granicą jest rok 1950, w którym wyszczególnić można dwie fazy funkcjonowania władz oświatowych przedzielone datą cofnięcia uznania przez rząd Wielkiej Brytanii rządowi emigracyjnemu (5 lipca 1945). Te instytucjonalne zmiany mają swoje uzasadnienie nie tylko w genezie tworzenia na tym terenie polskiej emigracji wojennej i równoległe rozwijającego się polskiego życia oświatowego, ale także w procesie kształtowania się centralnej administracji oświatowej w Londynie i jej polityce wobec oświatowych poczynań polskiego uchodźstwa na Bliskim i Środkowym Wschodzie.

instytucje, takie jak Komitet Pomocy Uchodźcom Polskim, Komitet Opieki nad Żołnierzem Polskim oraz utworzony pod koniec stycznia 1940 roku Oddział PCK w Palestynie. „Zarząd PCK dzięki finansowemu wsparciu konsula w Tel Awiwie Henryka Rosmarina i Izby Handlowej Palestyńsko-Polskiej zakupił m.in. ok. 1000 książek polskich, które stały się zaczątkiem biblioteki w szkole polskiej w Tel Awiwie (...)” (Tamże, s. 52 i n.).

Druga wojna światowa rzuciła Polaków do wielu państw niemal na całym świecie, jednakże do 17 września 1939 roku, to jest do momentu agresji Armii Czerwonej na wschodnie tereny Polski, nie odnotowano zjawiska przekraczania granic przez żołnierzy polskich ani przez ludność cywilną. Nastąpiło to dopiero po tej dacie. Zatem możemy mówić o trzech okresach obejmujących zjawisko uchodźstwa cywilnego, które stanowiły również o rozwoju polskiej oświaty i szkolnictwa na obczyźnie.

Okres I to lata 1940–1942, okres II: 1942–1945 i okres III: 1945–1947. Podział ten odzwierciedlał także ogólną sytuację polityczną Polski na arenie międzynarodowej (Tamże, s. 50 i n.).

Wśród przybywających, szczególnie z ZSRR w I okresie (1940–1942), liczną grupę stanowili uczniowie — dzieci i młodzież, których edukacja została w tym czasie dramatycznie przerwana na skutek deportacji w głąb tego kraju. Część z nich, będąc na zesłaniu, była zmuszona uczęszczać do rosyjskich szkół i tam pobierać naukę, niestety na bardzo niskim poziomie i w prymitywnych warunkach (por. Treła 1983). Znaczny odsetek stanowiły również kobiety z dziećmi i sieroty. Kierowano ich do kilku ośrodków, natomiast rodziny z dziećmi w wieku szkolnym starano się skupić w Tel Awiwie (*Spr. Del. MOS w Palestynie*, 93, k. 1).

W wyniku napływu coraz większej liczby uchodźców w kwietniu 1941 roku przybył do Palestyny i rozpoczął działalność delegat Ministerstwa Opieki Społecznej (dalej: MOS) rządu RP na emigracji w Londynie dr Tadeusz Łobaczewski.

Już w czerwcu 1943 roku w Palestynie, wyłączając wojsko, przebywało około 3000 cywilnych uchodźców z Polski. Ponadto w obozach i szkołach junackich było ponad 3000 młodzieży. Z tej liczby pod opieką władz polskich w czerwcu 1943 w Palestynie znajdowało się około 6000 osób (*Spr. Del. MPiOS w Jerozolimie*, 93, k. 21).

Rok później, tj. 30.06.1944, w Palestynie przebywało około 5500 uchodźców polskich, a wśród nich 1430 dzieci — nieobjętych opieką i nauką, w obozach i szkołach junackich. Liczba uchodźców⁵ powiększyła się w późniejszych miesiącach (AAN, MPiOS emigr., 93, k. 21; „Światpol — Biuletyn Prasowy” 1943, nr 41/1). W połowie 1944 roku, po przeniesie-

⁵ Wahania w liczbie uchodźców w Palestynie w okresie od czerwca 1943 do czerwca 1944 spowodowane były skierowaniem ok. 850 junaków do szkół w Egipcie oraz w Wielkiej Brytanii.

niu kilkuset junaków do szkół w Egipcie, dzieci i młodzieży pochodzącej ze środowisk uchodźczych z Polski mogło być w Palestynie około 4000, wliczając junaków⁶ i Młodsze Ochotniczki oraz dzieci obywateli polskich narodowości żydowskiej, z których pewna liczba nie korzystała z opieki i pomocy finansowej władz polskich i nie była tym samym objęta ewidencją delegatury MPIOS w Jerozolimie (zob. Żaroń 1994, s. 128–160). Ostatecznie po zakończeniu wojny w czerwcu 1945 roku w Palestynie przebywało 7208 uchodźców polskich (Kersten 1974).

Rosnąca liczba dzieci i młodzieży wywołała ogólną potrzebę nauczania w języku polskim. Trudności w pierwszym okresie funkcjonowania szkół nie brakowało. Przybywające dzieci były w bardzo złym stanie zdrowia, trudno było od nich wymagać wielkiego wysiłku umysłowego, tym bardziej że psychika małych uchodźców obciążona była bagażem tragicznych przeżyć w Rosji. Poza tym w obozach mieszkaly dzieci w różnym wieku, o dłuższych lub krótszych przerwach w nauce, trudno więc było stworzyć klasy o wyrównanych poziomach. Zrodziła się potrzeba prowadzenia tzw. zajęć wyrównawczych.

Należy podkreślić, że wśród napływających uchodźców było także sporo nauczycieli, w większości przybyłych z Polski przez Rumunię, pedagogów dysponujących odpowiednim przygotowaniem zawodowym i praktyką nabytą jeszcze w polskich szkołach, naukowców, a także literatów i dziennikarzy. Z ich właśnie inicjatywy — z pomocą polskich władz konsularnych oraz delegatury MOS w Jerozolimie — rozwinęły swoją działalność polskie szkoły oraz instytucje o charakterze placówek naukowych.

W grudniu 1940 roku Konsulat RP w Tel Awiwie powołał do życia polską szkołę obejmującą szkołę powszechną, gimnazjum i liceum. Szkoły posiadały własny budynek, mimo to nauka odbywała na dwie zmiany: do godzin południowych młodzież gimnazjalna i licealna, po południu uczniowie szkoły powszechnej (*Spr. kier. Szk. Pol. w Tel-Awiwie...*, sygn. A-19 II/14). Nadal jednak problemem trudnym do rozwiązania był brak podręczników⁷. Początkowo niewielka ich liczba docierała z Londynu, ale dopiero podjęcie druku książek polskich w Palestynie, a potem w Iranie częściowo zniwelowało te trudności (Draus 1993, s. 79). W Tel Awiwie zorganizowano także przedszkole dla najmłodszych dzieci (*Spr. Del. MOS w Palestynie...*, 93, k. 1).

Wyniki nauczania mierzone liczbą promocji do klas następnych były dobre, ale nie oznacza to, że nie napotymano na trudności z pełną realizacją

⁶ Po ewakuacji młodzi chłopcy zostali podzieleni według wieku. przygotowania szkolnego, uzdolnień, zainteresowań i rozmieszczeni w wojskowych obozach szkolnych m.in. w Palestynie i Egipcie. Uczyło się w nich ok. 3500 junaków i ponad 600 dziewcząt zwanych Młodszyimi Ochotniczkami.

⁷ Początkowo problem ten próbowano rozwiązać poprzez przepisywanie wybranych podręczników przy pomocy koła rodzicielskiego i samych uczniów.

programów nauczania⁸. Władze oświatowe postanowiły zwrócić szczególną uwagę na możliwie najdokładniejszą realizację programu nauczania języka polskiego, gdyż sporo dzieci miało z nim trudności na skutek długiej egzystencji w obcym środowisku. Z tych samych względów dążono do rozbudowania zajęć z geografii ojczystej. Przedmiot ten dla młodszych uczniów, niepamiętających kraju rodzinnego, był co najmniej egzotyczny, stąd wymagał dodatkowej pracy nauczycieli i zastosowania nowych metod nauczania. Nadal aktualny był problem wyrównywania poziomu nauczania dzieci, które na skutek chorób i późniejszego przybycia z Rosji nie mogły uczęszczać do szkół (por. Wróbel 2003).

Zarówno w szkole powszechnej, jak i w gimnazjum oraz liceum edukacja odbywała się na podstawie programów obowiązujących w Polsce przed 1939 rokiem. Pewną ich innowacją i uzupełnieniem było wprowadzenie we wszystkich klasach obydwu szkół obowiązkowego nauczania języka angielskiego. Szczególną uwagę zwracano również na wychowanie fizyczne młodzieży prowadzone we wszystkich klasach w zwiększonym wymiarze.

W gimnazjum i liceum od stycznia 1941 roku działało kółko polonistyczne, funkcjonowało także kółko dramatyczne, które na zakończenie roku szkolnego 1940/1941 wystawiło m.in. sztukę Aleksandra Fredry *Zemsta*. Ponadto aktywnie działał samorząd uczniowski, który organizował pomoc koleżeńską dla biednych i osamotnionych uczniów, a także wspólnie z działającą drużyną harcerską, męską i żeńską, urządzał liczne imprezy sportowe i społeczne (Draus 1993, s. 76–80).

Niestety, materiały źródłowe, jakimi dysponujemy, pozwalają ustalić obszar i rozmiar działalności szkolnej i przedszkolnej jedynie w latach 1940–1941 i 1941–1942. Reasumując, „w roku szkolnym 1940/1941 do gimnazjum i liceum w Tel Awiwie uczęszczało 83 uczniów, do szkoły powszechnej 36 uczniów, do przedszkola 18 dzieci. W następnym roku liczba uczniów w gimnazjum i liceum wzrosła do 200, w szkole powszechnej do 62, do przedszkola uczęszczało 17 dzieci, natomiast niektórzy nieliczni uchodźcy posyłali swe dzieci do szkół angielskich w Jerozolimie” (Bugaj 1984, s. 67).

Ewakuacja uchodźców z Iranu do Palestyny od 1942 roku w II okresie (1942–1945) także przyczyniła się do rozwoju polskiego szkolnictwa. Spośród istniejących po 1942 roku dziewięciu polskich skupisk uchodźców cywilnych w Palestynie w czterech funkcjonowały polskie szkoły. Oprócz

⁸ Obszerne informacje na ten temat zawiera m.in. korespondencja pomiędzy Stanisławem Kotem a Łukaszem Kurdybachą. W materiałach tych znajdują się m.in. dwa memoriały: *Szkolnictwo w Palestynie (Stan i postulaty)*. Przedruk i rewizja podręczników szkolnych oraz *Sprawozdanie z akcji druku podręczników szkolnych pióra Łukasza Kurdybachy*. Listy znajdują się w Bibliotece Jagiellońskiej (dalej: BJ), rkps przyb. 159/83, natomiast materiały na temat działalności Stanisława Kota w Palestynie w: BJ, rkps przyb. 120/83.

Tel Awiu szkolnictwo rozwinęło się w Ain-Karem, Jerozolimie oraz Jafie (zob. Draus 1993, s. 113–123).

We wrześniu 1942 roku szkoła powszechna oraz gimnazjum i liceum w Tel Awiwie rozpoczęły trzeci rok szkolny. Do szkoły powszechnej uczęszczało wówczas 94 uczniów, w tym ponad 30 przybyłych z Iranu. Nauczała się siedmioosobowa kadra pedagogiczna. W szczytowym okresie działalności tej szkoły, tj. w roku szkolnym 1944/1945, nauką objętych było 115 uczniów.

W latach 1942–1945 zarówno szkoła powszechna, jak i gimnazjum oraz liceum były dobrze zaopatrzone w pomoce naukowe i podręczniki oraz lektury szkolne. Jedynie w pierwszym półroczu roku szkolnego 1942/1943 odczuwano ich brak, gdyż wówczas rozpoczynała dopiero działalność Podkomisja dla Oceny Podręczników Szkolnych na Wschodzie pod kierownictwem Łukasza Kurdybachy. Od połowy 1943 roku, z chwilą rozpoczęcia przez Placówkę Wydawniczą MWRiOP edycji lektur szkolnych, nie tylko powiększyła się wspólna dla obu szkół biblioteka szkolna, ale również wzrósł poziom czytelnictwa wśród młodzieży. W tym okresie znacznie rozwinęła się działalność samokształceniowa i kulturalno-oświatowa, szczególnie wśród uczniów gimnazjum i liceum. Koło polonistyczne wspólnie z samorządem szkolnym organizowało nie tylko uroczystości i akademie z okazji świąt narodowych, ale także wieczornice literackie zarówno dla uczniów, jak i dorosłych. Dużą aktywność przejawiało także koło teatralne zrzeszające uczniów gimnazjum i liceum.

Szczególным przejawem aktywności uczniów w Tel Awiwie było wydawanie własnego pisma „Głos Młodzieży” o podtytule „Pismo młodzieży szkolnej w Tel-Awiwie”. Pierwszy numer tego nieregularnie wychodzącego pisma ukazał się jesienią 1943 roku. Ponadto oprócz „Głosu Młodzieży”, będącego pismem całej społeczności uczniowskiej w Tel Awiwie, uczniowie gimnazjum i liceum od 1944 roku wydawali własne pismo „Tylko”.

Oprócz szkolnictwa ogólnokształcącego z inicjatywy Delegatury MWRiOP w Jerozolimie w 1943 roku zorganizowano w Tel Awiwie dwa kursy zawodowe. Były to: Kurs Handlu Zagranicznego i Administracji Portowej oraz Kurs Mistrzów Budowlanych i Nadzorców Drogowo-Wodnych. Oba kursy przeznaczone były dla absolwentów liceum, którzy w tym czasie nie podejmowali studiów wyższych.

Od połowy 1942 roku coraz więcej uchodźców polskich osiedlało się w Jerozolimie. W 1944 roku zamieszkiwało tutaj około 1000 Polaków, spośród których znaczną część stanowili obywatele polscy pochodzenia żydowskiego. Ten stopniowy wzrost liczby Polaków, w tym także młodzieży szkolnej, doprowadził do rozwoju polskiego szkolnictwa w tym mieście.

Zanim jednak w Jerozolimie powstały pierwsze polskie szkoły, około 40 uczniów w wieku od 6 do 16 lat od września 1942 roku podjęło na-

ukę w szkołach angielskich i francuskich. W związku z tym władze polskie zorganizowały dla nich dodatkowy specjalny kurs szkoły powszechnej obejmujący nauczanie czterech podstawowych przedmiotów kształtujących polską świadomość narodową, tj. historii, literatury polskiej, geografii i religii. Nauka w ramach tego kursu odbywała się w soboty w świetlicy polskiej w Jerozolimie. Oprócz tego część dzieci i młodzieży żydowskiego pochodzenia uczęszczała do żydowskich chederów i szkół rabinackich.

W 1944 roku, kiedy do Jerozolimy przybyło około 200 uchodźców, w tym 70 dzieci, Delegatura MWRiOP postanowiła zorganizować dla nich polskie szkoły. 1 września 1944 roku otwarta została szkoła powszechna, miesiąc później, 1 października, uruchomione zostało gimnazjum ogólnokształcące. Szkoły — jak na warunki wojenne — były dość dobrze zaopatrzone w podręczniki i lektury szkolne.

Ponieważ wśród przybyłych do Jerozolimy uchodźców znajdowała się spora grupa absolwentów szkół średnich, Delegatura MWRiOP stanęła przed koniecznością zorganizowania dla nich co najmniej rocznego Kursu Handlu Zagranicznego i Administracji Portowej.

W sierpniu 1942 roku przybyła do Betanii koło Jerozolimy kilkudziesięcioosobowa grupa polskich uchodźców z Iranu, w tym około 100 dzieci, w większości dziewcząt. Delegatura MPiOs w Jerozolimie utworzyła dla nich żeńską kolonię w pobliskim Ain-Karem, dokąd zostały przeniesione i gdzie umieszczono je w wynajętym internacie; osoby dorosłe natomiast pozostały w Betanii. Pod koniec września 1942 roku Delegatura MPiOs, chcąc umożliwić dziewczętom naukę, uruchomiła dla nich w Ain-Karem żeńskie gimnazjum, niespełna dwa miesiące później zorganizowana została w Ain-Karem żeńska szkoła powszechna.

Począwszy od 1 września 1944 roku zarówno w szkole powszechnej, jak i w gimnazjum i liceum powiększyło się grono nauczycielskie. Dla obu placówek pracował jeden lekarz szkolny, wspólna była też biblioteka.

Poza Tel Awiwem do najbardziej dynamicznych pod względem pracy samokształceniowej młodzieży i jej aktywności w szkolnym życiu kulturalno-oświatowym należał cywilny ośrodek szkolny w Ain-Karem. Od 1943 roku działało tu kółko polonistyczne i kółko historyczne, a także chór szkolny i zespół teatralny. Również bardzo udanymi imprezami mógł się pochwalić szkolny zespół teatralny skupiający uczennice gimnazjum. W 1943 roku wystawił on pierwszą sztukę pt. *Polska to jest wielka rzecz* opartą na twórczości Stanisława Wyspiańskiego, a następnie *Lillę Wenedę* Juliusza Słowackiego.

Do szczególnie ważnych zadań Delegatury MPiOs należała opieka nad matką i dzieckiem. Dlatego też w 1941 roku Ekspozytura MPiOs w Tel Awiwie zorganizowała w tym mieście Stację Opieki nad Matką i Dzieckiem, gdzie przebywały kobiety w ciąży. W 1942 roku podobny ośrodek

przeznaczony dla kobiet po porodzie przeniesionych z Tel Awiwu powstał w Betanii koło Jerozolimy. W tym samym roku uruchomiony został trzeci ośrodek: Dom Opieki nad Matką i Dzieckiem w Jafie. Kierowane były tutaj matki z dziećmi w wieku przedszkolnym i szkolnym, wymagającymi stałej opieki lekarskiej. Chcąc umożliwić tej grupie dzieci naukę, 17 października 1942 roku Ekspozytura MPiOS w Tel Awiwie uruchomiła na terenie tego ośrodka 4-klasową szkołę powszechną.

Jak już wspomniano, cofnięcie uznania polskiemu rządowi londyńskiemu przez Wielką Brytanię 5 lipca 1945 roku oraz powołanie ITC i jego delegatury w Jerozolimie zapoczątkowały schyłkowy, III okres działalności polskiego szkolnictwa w Palestynie (1945–1947) (por. Draus 2000, s. 124–129). Jednak pomimo wielu ograniczeń szkolnictwo polskie nadal sprawnie funkcjonowało. Ośrodkami szkolnymi w tym okresie były: Tel Awiw, Jerozolima i Ain-Karem.

We wrześniu 1945 roku szkoła powszechna oraz gimnazjum i liceum rozpoczęły kolejny rok szkolny. W porównaniu z poprzednim rokiem nastąpiło gwałtowne zmniejszenie liczby uczniów w obu szkołach. Przyczyną tego było wycofanie się większości uczniów pochodzenia żydowskiego. Ich rodzice w następstwie uchwał konferencji poczdamskiej postanowili pozostać w Palestynie i posłali swoje dzieci do szkół żydowskich. Z powodu małej liczby uczniów nauczanie odbywało się wspólnie.

Ograniczenia budżetowe doprowadziły do redukcji etatów nauczycielskich. W roku szkolnym 1946/1947, będącym siódmym z kolei, a zarazem ostatnim rokiem działalności szkoły powszechnej, uczęszczało tu 44 uczniów. Z powodu braku kandydatów nie było klasy I, natomiast klasa II i III odbywały swoje zajęcia wspólnie. W czerwcu 1947 roku, po zakończeniu roku szkolnego, nastąpiła stopniowa ewakuacja Polaków do Wielkiej Brytanii. Oczekujące na wyjazd dzieci, uczęszczające dotychczas do szkoły powszechnej, kontynuowały naukę na kursach szkoły powszechnej.

Bardziej dotkliwie niż szkoła powszechna odczuły wycofanie się uczniów pochodzenia żydowskiego gimnazjum i liceum w Tel Awiwie. Opuszczenie murów szkoły przez ponad połowę uczniów dotychczas do niej uczęszczających przy jednoczesnym ograniczeniu budżetu omal nie doprowadziło do likwidacji tej szkoły. Ostatecznie polskie gimnazjum i liceum w Tel Awiwie kontynuowało swoją działalność w roku szkolnym 1946/1947. Był to jednak ostatni rok funkcjonowania tej szkoły.

W najmłodszym w Palestynie polskim ośrodku szkolnym — w Jerozolimie, w którym od 1944 roku funkcjonowały szkoła powszechna i gimnazjum, rok szkolny 1945/1946 przyniósł poważne zmiany. Wycofanie się młodzieży pochodzenia żydowskiego z gimnazjum spowodowało, że szkoła

ta ze względu na zbyt małą liczbę uczniów uległa likwidacji na polecenie Komitetu dla Spraw Polskich przy rządzie palestyńskim.

Tak więc w roku szkolnym 1945/1946 w Jerozolimie rozpoczęła działalność tylko szkoła powszechna. Ze względu na małą liczbę dzieci w poszczególnych klasach nauka odbywała w oddziałach połączonych. W czerwcu 1947 roku szkoła powszechna w Jerozolimie zakończyła działalność. Niezależnie od szkoły powszechnej w latach 1945–1947 kontynuowany był kurs języka polskiego, historii, geografii i religii dla szczęciorga dzieci polskich uczących się w szkołach obcych.

Począwszy od 1945 roku, ośrodek szkolny w Ain-Karem był nie tylko najlepiej działającym, ale także najliczniejszym. Szkoła powszechna liczyła 82 uczniów oraz siedmiu dotychczas uczących nauczycieli.

W przeciwieństwie do gimnazjum i liceum w Tel Awiwie, które w tym okresie przeżywało kryzys, szkoła średnia w Ain-Karem w roku szkolnym 1945/1946 miała pełną liczbę klas gimnazjalnych i licealnych.

W roku szkolnym 1946/1947 do gimnazjum i liceum w Ain-Karem uczęszczało 117 uczniów. Był to szczytowy okres w działalności tej szkoły, która w czerwcu 1947 roku z powodu przygotowań uchodźstwa cywilnego do ewakuacji przestała funkcjonować.

W schyłkowym okresie działalności polskiego szkolnictwa w Palestynie (1947) życie kulturalno-oświatowe polskiej młodzieży skupiało się głównie w organizacjach harcerskich (prawie 95% ogółu uczniów). Oprócz zbiorów i szkoleń harcerskich odbywających się w świetlicach harcerskich, gdzie funkcjonowały biblioteki harcerskie, poszczególne hufce koncentrowały swoją działalność na organizowaniu w szkołach uroczystości narodowych i kościelnych oraz na urządzaniu wycieczek po Ziemi Świętej (cyt. za Draus 1993, s. 129–130).

Na uwagę zasługuje również problem oświaty dorosłych. Ważną rolę w jej organizowaniu odegrała polska inteligencja, przede wszystkim naukowcy, nauczyciele, literaci, prawnicy, inżynierowie, dziennikarze. Ten rodzaj działalności był obecny w każdym skupisku Polaków, ale najlepiej rozwinął się w Palestynie. Najczęstszą formą w zakresie oświaty dorosłych były odczyty informujące o sytuacji w okupowanym kraju wygłaszane przez pracowników Konsulatu RP w Tel Awiwie, jak też przez uchodźców ze środowisk twórczych (*Spr. Del. MPiOS w Palestynie...*, sygn. 94). Z czasem były to również tzw. odczyty objazdowe. Uruchomiono biblioteki, nauczano języków obcych, otwarto kursy z zakresu szkoły powszechnej dla analfabetów, kursy handlowe dla kobiet, a także kursy z zakresu opieki społecznej i opieki nad dzieckiem. Emitowano polskie programy i wydawano polską prasę (Draus 1993, s. 197–226).

Integracja polskich skupisk emigracji wojennej na Bliskim i Środkowym Wschodzie była silnym impulsem do rozwoju nie tylko polskiej oświaty,

ale także równolegle działających polskich ośrodków naukowych. Były one powoływane przez polskich naukowców, których nie mały odsetek, jak już wspomniano, znajdował się wśród ludności uchodźczej. Wraz z napływem polskich emigrantów udających się do krajów Bliskiego i Środkowego Wschodu powstawały nowe placówki naukowe.

Przybycie uchodźców z krajów bałkańskich do Palestyny w latach 1940–1941 dało początek rozwojowi takich placówek naukowych, jak m.in. Wyższe Kursy Naukowe (dalej: WKN) i Towarzystwo Przyrodników im. Mikołaja Kopernika. W 1942 roku naukowcy przybyli z ZSRR do Iranu utworzyli w Teheranie Towarzystwo Studiów Irańskich, którego większość członków po przyjeździe w 1945 roku do Libanu kontynuowała swoją działalność naukową w ramach powołanego przez nich w Bejrucie Instytutu Polskiego. Konsolidacja tych dwóch kierunków uchodźstwa polskiego, bałkańskiego i przybyszów z ZSRR, w Palestynie, dokąd częściowo ich ewakuowano od 1942 roku, spotęgowała dynamizm polskiego życia naukowego. Jesienią 1942 roku z inicjatywy ówczesnego ministra prof. Stanisława Kota w ramach utworzonego przez niego Centrum Informacji na Wschodzie (dalej: CIW) z siedzibą w Jerozolimie powołane zostało Biuro Studiów Bliskiego i Środkowego Wschodu⁹, na którego podwalinach w 1945 roku powstał Polski Humanistyczny Instytut Naukowy (MID, sygn. 26).

Biuro Studiów Bliskiego i Środkowego Wschodu, które prowadziło działalność do końca czerwca 1945 roku, współpracowało ze wszystkimi polskimi instytucjami naukowymi m.in. w Palestynie i Iranie. W Palestynie za pośrednictwem prof. Kazimierza Roupperta zrealizowano wiele wspólnych prac naukowych z Towarzystwem Przyrodników im. Kopernika i Polską Stacją Biologiczną. W zakresie akcji oświatowej wśród uchodźców Towarzystwo współdziałało z WKN.

Pierwszą placówką naukową powołaną na Bliskim i Środkowym Wschodzie były wspomniane już WKN w Palestynie. Zadaniem WKN, zorganizowanych w październiku 1941 roku, było umożliwienie absolwentom polskiego gimnazjum i liceum w Tel Awiwie kontynuowania dalszej nauki na poziomie wyższym. W tym celu w ramach WKN zorganizowano w październiku 1941 roku roczne studium ekonomiczno-prawne i humanistyczno-przyrodnicze, zaś w lutym 1942 roku studium handlowe. Nauczanie

⁹ Zadaniem Biura Studiów było: 1) prowadzenie badań i opracowywanie zagadnień politycznych i gospodarczych krajów Bliskiego i Środkowego Wschodu z punktu widzenia potrzeb aktualnej polityki polskiej także na forum międzynarodowym, jak i kierunków bieżącej polityki władz polskich wobec krajów Wschodu i możliwości współpracy z nimi po zakończeniu wojny; 2) popieranie studiów orientalistycznych; 3) popularyzacja wiedzy o krajach Wschodu wśród polskiej emigracji wojennej. Zakres terytorialny powyższych badań obejmował następujące kraje: Palestynę, Iran, Irak, Transjordanie, Egipt, Turcję, Syrię, Liban oraz Arabię Saudyjską.

na tych kursach odpowiadało I rokowi studiów uniwersyteckich (AIPMS, MWRiOP..., sygn. A-19 II/8). Mała liczba kandydatów przyczyniła się do tego, iż studium humanistyczno-przyrodnicze nie podjęło działalności; z czasem zostało ono przekształcone w studium dokształcające (AIPMS, MWRiOP, Spr. szk., sygn. A-19 II/8).

W drugim roku akademickim — 1942/1943 — otwarto w Tel Awiwie roczne studium ogrodniczo-rolnicze (15 słuchaczy) oraz połączone studium administracyjno-społeczne i ekonomiczno-prawno-buchalteryjne dla 32 osób. Zarazem kontynuowano rozpoczęte w lutym 1942 roku studium handlowe, na którego zajęcia uczęszczało 10 słuchaczy. Również w 1942 roku WKN objęły swoją działalnością Jerozolimę, gdzie w październiku uruchomiono studium gospodarczo-społeczne (Tamże).

W roku akademickim 1943/1944, który był ostatnim rokiem funkcjonowania WKN w Palestynie, w Tel Awiwie czynne było studium prawno-ekonomiczne i humanistyczne (literacko-kulturoznawcze), w Jerozolimie zaś drugi kurs studium gospodarczo-społecznego (AIPMS, MWRiOP, Spr. szk., sygn. A-19 II/8). Wykłady i ćwiczenia odbywały się pięć dni w tygodniu po trzy godziny każdego dnia (AIPMS, MWRiOP, Spr. szk., sygn. A-19 II/8). W ostatnim roku swej działalności WKN skupiały 44 wykładowców, w tym 20 w Tel Awiwie i 24 w Jerozolimie (por. Draus 2000, s. 135–136).

Aby ułatwić studentom naukę, od 1942 roku zarząd WKN wydawał skrypty z ważniejszych przedmiotów drukowane przez Sekcję Wydawniczą Armii Polskiej na Wschodzie (dalej: APW) (Tamże).

Oprócz zwyczajnych wykładów kursowych zarząd WKN prowadził jednocześnie działalność popularyzacyjną w formie tzw. wykładów nadzwyczajnych, przeznaczonych dla uchodźców polskich w Palestynie (Tamże, s. 136).

W listopadzie 1941 roku grupa zrzeszonych polskich przyrodników m.in. z inicjatywy prof. Kazimierza Roupperta reaktywowała w Tel Awiwie działalność najstarszej polskiej organizacji przyrodników — Polskiego Towarzystwa Przyrodników im. Mikołaja Kopernika (założonego w 1875 roku), które teraz przybrało nazwę Towarzystwa Przyrodników im. Mikołaja Kopernika. Jego głównym zadaniem było umożliwienie przyrodnikom pracy naukowej, wydawanie pism naukowych oraz popularyzacja nauk przyrodniczych wśród uchodźstwa polskiego (Tamże).

Pomijając sferę badawczą, Towarzystwo prowadziło aktywną działalność odczytową we wszystkich skupiskach polskich w Palestynie, funkcjonując w ten sposób do roku 1947, tj. do momentu wyjazdu większości jego członków do Londynu¹⁰.

¹⁰ Z inicjatywy prof. Kazimierza Roupperta powstało Koło Przyrodników, które stało się z kolei zaczątkiem Towarzystwa Przyrodników im. Kopernika w Wielkiej Brytanii.

Niezależnie od działalności wymienionych tu polskich placówek naukowych, spośród których tylko WKN w Palestynie i Instytut Polski w Bejrucie kształciły polskich studentów, młodzież polska studiowała na uniwersytetach obcych w Libanie i Palestynie, a od 1946 roku w Egipcie. Również polscy naukowcy, mający niejako pod opieką organizację życia naukowego na obczyźnie, stwarzali tym samym warunki do dalszej pracy naukowej. Natomiast z chwilą rozpoczęcia ewakuacji ludności cywilnej i wojska z Palestyny i Libanu w 1947 roku liczba studiującej młodzieży znacznie się zmniejszyła.

Podsumowując, należy stwierdzić, że wśród przybyszów z Polski liczną grupę na Bliskim i Środkowym Wschodzie stanowili ludzie nauki, którzy pomimo zawiłości dróg wojennej tułaczki tworzyli ośrodki naukowe i instytuty badawcze. „Uczyć się i czekać na powrót do Polski” (por. *Isfahan...* 1987, s. 128) było przesłaniem i główną siłą napędową tej niezwykle ciężkiej pracy podejmowanej w niecodziennych i jakże trudnych warunkach. Funkcjonowanie i powstawanie szkół powszechnych, średnich i zawodowych na obcej ziemi nie byłoby możliwe bez szeroko rozbudowanej infrastruktury oświatowej, której zaplecze stanowili właśnie nauczyciele, naukowcy, żołnierze, badacze i sami wychowankowie.

Bez wątpienia była to szlachetna karta walki na polskim froncie edukacyjnym, zapisana nie tylko krwią, lecz także piórem.

BIBLIOGRAFIA

- AAN, Akta Ministerstwa Informacji i Dokumentacji RP w Londynie (dalej: MID): *Cele, organizacja i metody pracy Biura Studiów Bliskiego i Środkowego Wschodu*. Centrum Informacji na Wschodzie, sygn. 26.
- AAN, MPiOS emigr., 93, k. 21.
- K. Ablewicz: *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej*. Kraków 2003.
- AIPMS, MWRiOP: *Pismo MSZ do gen. Hallera*, 29XI1941, sygn. A-19 II/8.
- AIPMS, MWRiOP: *Sprawozdanie szkolne I IX–31 XII 1943*, Jerozolima, sygn. A-19 II/8.
- AIPMS, MWRiOP: *Sprawozdanie szkolne za rok 1942/43*, Jerozolima, sygn. A-19 II/8.
- AIPMS, MWRiOP: *Sprawozdanie szkolne za rok 1942/43*, sygn. A-19 II/8.
- Akta osobowe dr. Berty Szaykowskiej znajdujące się w dyspozycji Akademii Medycznej w Białymstoku —teczka nr 238/30; informacje ustne i dokumenty będące w dyspozycji krewnych — p. Barbary i Tadeusza Kijowskich zam. w Białymstoku.
- Alternatywna pedagogika humanistyczna*. Red. B. Suchodolski. Komitet Prognozowania Rozwoju Kraju „Polska 2000”.
- Alternatywy myślenia o/dla edukacji*. Red. Z. Kwieciński. Warszawa 2000.
- Archiwum Instytutu Polskiego i Muzeum im. Gen. Sikorskiego w Londynie, Akta Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego: *Sprawozdanie szkolne za rok 1942/43*, Jerozolima, sygn. A-19 II/8.
- S. Baley: *Psychologiczne podstawy samokształcenia*. W: *Pedagogika dorosłych*. Warszawa 1965.
- G. Banaszak: *Formy współczesnej kultury muzycznej*. Warszawa 1991.
- G. Banaszak, J. Kmita: *Spoleczno-regulacyjna koncepcja kultury*. Warszawa 1994.
- L. Bandura: *Skuteczność pracy nauczyciela*. W: *Nauczyciel — tradycje — skuteczność — przyszłość*. Red. S. Wołoszyn. T. XXXIX. Wrocław 1978.
- A. Bańka: *Tradycja i zmiana a efektywność działań człowieka*. W: *Spoleczna transformacja w refleksji humanistycznej*. Red. K. Zamiara. Poznań 1994.
- B. Baraniak: *Kwalifikacje czy kompetencje — kryterium standaryzacji*. W: *Standaryzacja kształcenia zawodowego*. Red. B. Baraniak, M. Butkiewicz. Warszawa 1998.

- P. Bauć: *Jak doradca świat dydaktycznie przekształca? Konstruowanie wypowiedzi porady zawodowej*. Częstochowa 1996.
- P. Bauć: *Jak nauczyciel świat dydaktycznie przekształca? Przykład konstruowania wypowiedzi plastycznych*. Częstochowa 1996.
- T. Bauman: *O możliwościach zastosowania metod jakościowych w badaniach pedagogicznych*. W: T. Pilch: *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa 1998.
- Z. Bauman, R. Kubicki, A. Seidler-Janiszewska: *Humanistyka w ponowoczesnym świecie*. Poznań 1997.
- Z. Bauman: *Płynna nowoczesność*. Kraków 2006.
- Z. Bauman: *Ponowoczesna przygoda ciała*. W: *Wprowadzenie do pedagogiki — wybór tekstów*. Red. T. Jaworska, R. Leppert. Kraków 2001.
- Z. Bauman: *Ponowoczesne wzory osobowe*. W: *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*. Red. Z. Bauman. Warszawa 1994.
- Z. Bauman: *Razem osobno*. Kraków 2003.
- Z. Bauman: *Wieloznaczność nowoczesna. Nowoczesność wieloznaczna*. Warszawa 1995.
- U. Beck: *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Przel. S. Cieśla. Warszawa 2004.
- J. Berryman: *Psychologia moje hobby*. Przel. E. Zaremba/Popawska. Gdańsk 2002.
- Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia*. Warszawa 1997.
- Bibliografia wydawnictw szkolnych w Palestynie i we Włoszech 8V1942–7V1946*. Oprac. J. Oktawie. Bari 1946.
- H. Biegańska: *Działaczka Śląska dr Maria Kujawska*. „Dzieje Najnowsze” 1970, nr 1.
- Z. Bieńkowski: *W skali wyobraźni*. Warszawa 1984.
- M. Bierdiajew: *Nowe średniowiecze*. Przel. H. Paprocki. Komorów 1997.
- M. Bierdiajew: *Sens twórczości. Próba usprawiedliwienia człowieka*. Przel. H. Paprocki. Kęty 2001.
- E. Biłos: *Nauczanie w klasie 8. różnych sfer kultury*. Cz. 1–4. Częstochowa 1989/91.
- E. Biłos: *Sekwencja dydaktyczna jako elementarna i podstawowa jednostka procesu nauczania*. „Ruch Pedagogiczny” 1987, nr 6.
- E. Biłos: *Sens pytań dydaktycznych. Przykład rozważań nad komunikacją językową ćwiczenia szkolnego*. Częstochowa 1994.
- E. Biłos: *Wypowiedzenia pytajne w nauczaniu języka polskiego*. Częstochowa 1992.
- Biologiczne i społeczne uwarunkowania kultury*. Red. J. Kmita, K. Łastowski. Warszawa — Poznań 1992.
- A. Bishop: *Educating the mathematical enculturators*. “Papua New Guinea Journal of Teacher Education” 1997, nr 2 (4).
- Z. Bokszański, A. Piotrowski, M. Ziółkowski: *Socjologia języka*. Warszawa 1977.
- I. Borzym: *Uczniowie zdolni*. Warszawa 1979.
- J. W. Botkin, M. Elmandrija, M. Matliza: *Uczyć się bez granic. „Jak zewrzeć łukę ludzką?”*. Raport Klubu Rzymskiego. Przel. M. Kukliński. Warszawa 1982.

- J. Bronowski: *Potęga wyobraźni*. Warszawa 1988.
- J. Bruner: *O poznawaniu. Szkice na lewą rękę*. Przeł. E. Krasieńska. Warszawa 1971.
- M. Buchowski, W. J. Bursza: *O założeniach interpretacji antropologicznej*. Warszawa 1992.
- M. Buchowski: *Magia i rytuał*. Warszawa 1993.
- M. Buchowski: *Racjonalność. Translacja. Interpretacja*. Poznań 1990.
- R. Buczek: *Działalność opiekuńcza Ambasady RP w ZSRR w latach 1941–1943*. „Zeszyty Historyczne”. T. 29. Paryż 1974.
- T. Bugaj: *Dzieci polskie w krajach pozaeuropejskich 1939–1949*. Jelenia Góra 1984.
- T. Bugaj: *Obozy i szkoły junackie dla młodzieży polskiej na obczyźnie w latach 1941–1947*. „Prace Karkonoskiego Towarzystwa Naukowego w Jeleniej Górze” 1979, nr 13, „Prace Komisji Historycznej”, nr 1.
- T. Buliński: *Człowiek do zrobienia. Jak kultura tworzy człowieka: studium antropologiczne*. Poznań 2002.
- W. J. Burszta, W. Kuligowski: *Sequel. Dalsze przygody kultury w globalnym świecie*. Warszawa 2005.
- W. J. Burszta: *O kulturze, kulturze popularnej i edukacji*. W: *Edukacja w czasach popkultury*. Red. W. Burszta, A. de Tchorzewski. Bydgoszcz 2002.
- W. J. Burszta: *Różnorodność i tożsamość. Antropologia jako kulturowa refleksyjność*. Poznań 2004.
- W. J. Burszta: *Antropologia kultury. Tematy, teorie, interpretacje*. Warszawa 1998.
- W. J. Burszta: *Język a kultura w myśli etnologicznej*. Wrocław 1986.
- W. J. Burszta: *Lingwistyka a etnologia*. W: *O kulturze i jej badaniu. Studia z filozofii kultury*. Red. K. Zamiara. Warszawa 1985.
- W. J. Burszta: *Lingwistyka a etnologia*. „Przegląd Literatury Metodologicznej” 1984, nr 1.
- G. Cęcelek: *Przedmiot zainteresowań i problematyka pedagogiki pracy — ujęcie teoretyczne i pragmatyczne*. W: *Psychospołeczne i pedagogiczne uwarunkowania pracy*. Red. M. Czapka. Bytom 2005.
- W. Charters, D. Waplers: *The Commonwealth teacher training study*. Chicago University of Chicago Press 1929.
- K. Ciesielski, Z. Pogoda: *Bezmiar matematycznej wyobraźni*. Warszawa 2005.
- P. Coelho: *Alchemik*. B. Stępień, A. Kowalski. Warszawa 1995.
- S. Covey: *7 nawyków skutecznego działania*. Przeł. A. Rędzio. Warszawa 1998.
- Curriculumentwicklung im internationalen Vergleich*. Red. W. Horner, D. Waterkamp. Weinheim 1981.
- A. Czepiec-Mączka: *Wizerunek nauczyciela w opinii uczniów*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2000, nr 8.
- M. Czerepaniak-Walczak: *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Kraków 1997.
- J. Czerny: *Aksjologiczne podstawy współczesnej pedagogiki*. Katowice 2005.
- Ph. J. Davis, R. Hersh: *Świat matematyki*. Przeł. R. Duda. Warszawa 1994.
- J. Dawid: *O duszy nauczycielstwa*. Lublin 2002.

- A. Dąbek: *Psychologiczne podstawy twórczej aktywności dziecka*. Zielona Góra 1988.
- M. Debesse: *Etapy wychowania*. Przeł. I. Wojnar. Warszawa 1996.
- J. Delors: *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO*. Przeł. W. Rabczuk. Warszawa 1998.
- K. Denek: *O nowy kształt edukacji*. Toruń 1998.
- K. Denek: *Pogranicze pedagogiki i ekonomii*. W: *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*. Red. S. Palka. Kraków 2004.
- J. Dewey: *Sztuka jako doświadczenie*. Przeł. A. Potocki. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1975.
- D. Diderot: *Wybór pism filozoficznych*. Warszawa 1953.
- W. Dobrołowicz: *Myśleć intuicyjnie*. Warszawa 1995.
- W. Dobrołowicz: *Psychika i bariery*. Warszawa 1993.
- J. Draus: *Działalność Łukasza Kurdybachy w latach 1940–1946*. W: *Rozprawy z dziejów oświaty*. T. XXVI. Wrocław 1984.
- J. Draus: *Junacka Szkoła Kadetów w Palestynie 1942–1946*. „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych” 1988.
- J. Draus: *Oświata i nauka polska na Bliskim i Środkowym Wschodzie 1939–1950*. Lublin 1993.
- J. Draus: *Polskie ośrodki naukowe na Bliskim i Środkowym Wschodzie w latach 1941–1950*. W: *Rozprawy z dziejów oświaty*. T. XXIX. Wrocław 1986.
- J. Draus: *Polskie ośrodki naukowe w Palestynie w latach 1941–1947*. W: *Organizacje polonijne. Dzieje, współczesność, perspektywy. Konferencja naukowa 24–25 czerwca 1997 w Rogach k. Gorzowa Wlkp.* „Prace Naukowe”. T. III. Red. M. Szczerbiński. Gorzów Wielkopolski 2000.
- J. Draus: *Polskie szkoły w Tel-Awivie 1940–1947*. „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych” 1987.
- J. Draus, R. Terlecki: *Polskie szkoły wyższe i instytucje naukowe na emigracji 1939–1945*. Wrocław 1984.
- F. P. Drucker: *Spółczesność pokapitalistyczna*. Przeł. G. Kranas. Warszawa 1999.
- M. Dudzikowa: *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie*. Warszawa 1985.
- Dwie ojczyzny. Polskie dzieci w Nowej Zelandii. Tulacze wspomnienia*. Red. S. T. Manterys. Warszawa 2006.
- K. Dybciak: *Panorama literatury na obczyźnie*. Kraków 1990.
- A. Dygasiński: *Jak się uczyć i uczyć innych*. Warszawa 1889.
- S. Dylak: *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*. Poznań 1995.
- H. M. Eysenck: *Podpatrywanie umysłu. Dlaczego ludzie zachowują się tak, jak się zachowują*. Przeł. M. Dowhyluk. Warszawa 2000.
- C. S. Englert: *Measuring teacher effectiveness from the teachers point of view. Focus on Exceptional Children* 1984.
- E. H. Erikson: *Tożsamość a cykl życia*. Przeł. M. Żywiecki. Poznań 2004.
- J. G. Fichte: *Powołanie człowieka*. Przeł. A. Zieleńczyk. Warszawa 1956.
- Z. Filar, A. Tomaszewicz-Dobrska: *Karta z dziejów polskich lekarek*. Warszawa 1959.
- E. Foley: *Zakochaj się w życiu*. Łódź 2007.

- E. Fromm: *O sztuce istnienia*. Przeł. R. Saciuk. Warszawa 2005.
- E. Fromm: *Wojna w człowieku*. Przeł. P. Kropatwiński, P. Pankiewicz, J. Węgródzka. Gdańsk 1991.
- H. G. Gadamer: *Prawda i metoda*. Przeł. B. Baran. Kraków 1993.
- J. Galarowicz: *Powołani do odpowiedzialności. Elementarz etyczny*. Kraków 1993.
- S. Gawain: *Twórcza wizualizacja*. Przeł. W. Grajkowska. Warszawa 1996.
- C. Geertz: *Opis gesty — w stronę interpretatywnej teorii kultury*. W: *Badanie kultury. Elementy teorii antropologicznej*. Red. M. Kępný, E. Nowicka. Warszawa 2003.
- M. Gołaszewska: *Zarys estetyki*. Warszawa 1984.
- M. Ołowski: *Szkolnictwo polskie na obczyźnie (1939–1969)*. W: *Kongres współczesnej nauki i kultury polskiej na obczyźnie, Londyn 9–12 IX 1970*. T. 1 [b. m. r. w.].
- W. Gombrowicz: *Dziennik 1953–56*. Paryż 1971.
- A. Giorgi: *Psychologia jako nauka empiryczna uprawiana z ludzkiej perspektywy. Podejście fenomenologiczne*. Przeł. S. Zabielski. Białystok 2002.
- O. Goroszkiewicz: „Przegląd Lekarski” 1974, nr 1, R. 31.
- J. Górniewicz: *Kategorie pedagogiczne*. Olsztyn 1997.
- J. Górniewicz, K. Rubacha, J. Zuchowski: *Samorealizacja młodzieży szkolnej. Koncepcja i wyniki badań empirycznych*. Toruń 1992.
- J. Grad: *Kontynuacja i zmiana. Tradycja w przemianach społeczno-kulturowych w Polsce*. W: *Spoleczna transformacja w refleksji humanistycznej*. Red. K. Zamiara. Poznań 1994.
- J. Grad: *Obyczaj a moralność*. Poznań 1993.
- J. Grad: *Obyczaj jako zwierciadło przemian społeczno-kulturowych*. W: *Oblicza zmiany. Etnologia a współczesne transformacje społeczno-kulturowe*. Red. M. Buchowski. Międzychód 1996.
- J. Grad: *Tradycja jako „kultura ukryta”*. W: *Skrytość kultury*. Red. K. Zamiara. Poznań 2001.
- J. Grad: *Święto — światopogląd — obyczaj*. „Studia Metodologiczne” 1984, z. 23.
- J. Grad: *Zabawa a praktyka edukacyjna*. W: *Szkice o edukacji i kulturze*. Red. A. Pluta. Poznań 1999.
- A. Gromkowska-Melosik: *Dyskursy kobiecości w kulturze współczesnej*. „Coloquia Communia. Filozofia pedagogice. Pedagogika filozofii” 2003, nr 2.
- M. Grzywak-Kaczyńska, H. Ostrowska: *Postawa twórcza ucznia i nauczyciela jako warunek umowocześnienia szkoły*. „Zagadnienia Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne” 1973, nr 3.
- J. P. Guilford: *Natura inteligencji człowieka*. Przeł. B. Czarniawska, W. Kozłowski, J. Radzicki. Warszawa 1978.
- A. Gurycka: *Światopogląd młodzieży*. Warszawa 1991.
- G. L. Gutek: *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*. Przeł. A. Kacmajer, A. Sulak. Gdańsk 2003.
- J. Habermas: *Aspekt racjonalności działania*. W: *Wokół teorii krytycznej Jürgena Habermasa*. Red. A. M. Kaniowski, A. Szahaj. Warszawa 1987.

- J. Habermas: *Pojęcie działania komunikacyjnego. (Uwagi wyjaśniające)*. „Kultura i Społeczeństwo” 1986, nr 3.
- J. Habermas: *Teoria działania komunikacyjnego*. Przeł. A. M. Kaniowski. Warszawa 1999.
- E. Hall: *Poza kulturą*. Warszawa 2001.
- A. Hammond: *Mathematics — our invisible culture*. W: *Mathematics today*. Red. L. A. Steen. New York 1978.
- T. Hejnicka-Bezwińska: *Teraźniejszość w dialogu z edukacyjną przeszłością (po roku 1989)*. W: *Przetrwanie i rozwój jako niezbywalne powinności wychowania*. Red. M. Ziemianowicz, B. D. Gołębiak, R. Kwaśnica. Wrocław 2005.
- T. Hejnicka-Bezwińska: *W poszukiwaniu tożsamości pedagogiki. Świadomość teoretyczno-metodologiczna współczesnej pedagogiki polskiej*. Bydgoszcz 1989.
- S. Hessen: *Podstawy pedagogiki*. Przeł. A. Zieleńczyk. Warszawa 1997.
- T. Hołówka: *Myślenie potoczne. Heterogonocność zdrowego rozsądku*. Warszawa 1986.
- J. Hulewicz: *Sprawa wyższego wykształcenia kobiet w Polsce w wieku XIX*. Kraków 1939.
- Humanistyka jako autorefleksja kultury*. Red. K. Zamiara. Poznań 1993/1995.
- Idee pedagogiki filozoficznej*. Red. S. Sztobryn, B. Śliwerski. Łódź 2003.
- S. Ignar: *Rola i zadania uniwersytetów ludowych na tle kulturalnej sytuacji epoki. Uniwersytety ludowe w Polsce*. Warszawa 1964.
- R. Ingarden: *Książeczka o człowieku*. Kraków 1975.
- Isfahan. Miasto polskich dzieci*. Londyn 1987.
- M. Jakubowska, W. Olejarczyk: *Poczucie jakości reemigrantów. W: Jakość życia — od wykluczonych do elity*. Red. R. Derbis. Częstochowa 2007, złożony do druku.
- R. Janiszewski: *Inspiracje matematyczne w architekturze*. „Matematyka — Społeczeństwo — Nauczanie” 2006, nr 2.
- D. Jankowski: *Autoedukacja wyzwaniem współczesności*. Toruń 1999.
- J. Janowska: *Samoaktualizacja w teorii i praktyce kształcenia nauczycieli*. Lublin 1993.
- A. Janowski: *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa 1995.
- T. Jaworska: *Empiryczna analiza wyobrażeń studentów dotyczących wychowania*. W: *Perspektywy i kierunki rozwoju pedagogiki*. Red. J. Gnitecki, S. Palka. Kraków — Poznań 1999.
- J. Jundził: *O samowychowaniu*. Warszawa 1975.
- U. Kaczmarek, J. Grad: *Organizacja i upowszechnienie kultury w Polsce: zmiany modelu. Skrypt dla studentów kulturoznawstwa*. Poznań 1999.
- W. Kalina: *Sprawność zawodowa i model nauczyciela w nowym systemie oświaty*. W: *Symposium pedeutologiczne*. Warszawa 1974.
- A. Kamiński: *Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej*. W: *Metodologia pedagogicznych badań środowiskowych*. Red. T. Pilch. Wrocław 1971.
- K. Karasiewicz, A. Bata, R. Lewandowski: *Dlaczego kobietom jest trudniej odnieść sukces zawodowy? Utajone stereotypy i uprzedzenia wobec kobiet w pracy*. W:

- Kobieta w kulturze — kultura w kobiecie*. Red. A. Chybicka, M. Kaźmierczak. Kraków 2006.
- J. E. Karney: *Zarządzanie edukacją dorosłych*. W: *Edukacja i dialog w świecie przyszłości*. Red. H. Kwiatkowska, M. Szybisz. Pułtusk 2003.
- M. Kasprzak: *Sprawozdanie z konferencji w sprawie kultury wsi*. „Zdrowie Publiczne” 1936, nr 6, R. 51.
- I. Kawecki: *Etnografia i szkoła*. Kraków 1996.
- M. Kempny: *Tradycja wobec zmiany: do czego tradycja kulturowa może służyć badaczom transformacji*. W: *Oblicza zmiany. Etnologia a współczesne transformacje społeczno-kulturowe*. Red. M. Buchowski. Międzychód 1996.
- K. Kersten: *Repatriacja ludności polskiej po II wojnie światowej. Studium historyczne*. Wrocław 1974.
- A. Kępiński: *Psychopatologia nerwic*. Warszawa 1979.
- T. Kłosińska: *Droga do twórczości. Wdrażanie technik Celestyna Freineta*. Kraków 2000.
- A. Kłosowska: *Kultura*. W: *Pojęcia i problemy wiedzy o kulturze*. Red. E. Nowakowska-Sołtan. Wrocław 1991.
- J. Kmita: *Epistemologiczne przesłanki teoretycznej integracji badań pedagogicznych*. W: *Studia z teorii kultury i metodologii badań nad kulturą*. Red. J. Kmita. Warszawa — Poznań 1982.
- J. Kmita: *Jak słowa łączą się ze światem. Studia krytyczne neopragmatyzmu*. Poznań 1995.
- J. Kmita: *Kultura i poznanie*. Warszawa 1985.
- J. Kmita: *O kulturze symbolicznej*. Warszawa 1982.
- J. Kmita: *Scjentyzm i antyscjentyzm*. W: *Poznanie, umysł, kultura*. Red. Z. Cackowski. Lublin 1982.
- J. Kmita: *Społeczno-regulacyjna koncepcja kultury*. Warszawa 1994.
- J. Kmita: *Szkie z teorii poznania naukowego*. Warszawa 1976.
- J. Kmita: *Wykłady z logiki i metodologii nauk*. Warszawa 1973, 1977, 1987.
- J. Kmita: *Z metodologicznych problemów interpretacji humanistycznej*. Warszawa 1971.
- J. Kmita: *Zakład Historii i Metodologii Nauk o Kulturze (informacja)*. W: *20-lecie Instytutu Kulturoznawstwa. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza*. Red. U. Karczmarek. Poznań 1996.
- Kobieta w Sejmie. Działalność posłanek Narodowej Organizacji Kobiet. Zarys sprawozdania za lata 1919–1927*. Warszawa 1928.
- Kobiety i mężczyźni: odmienne spojrzenia na różnice*. Red. B. Wojciszke. Gdańsk 2004.
- T. Kocowski: *Holistyczna koncepcja procesu twórczego*. W: *Szkie z teorii twórczości i motywacji*. Red. H. Sękowa, A. Tokarz. Poznań 1991.
- H. Kollataj: *Listy anonim i prawo polityczne narodu polskiego*. T. I. Warszawa 1954.
- Komisja Europejska: *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa. Raport — edycja polska*. Warszawa 1997.
- Kompetencje artystyczne a uczestnictwo w kulturze*. Red. J. Kmita. Poznań 1988.
- J. S. Kon: *Odkrycie „ja”*. Przeł. L. Siniugina. Warszawa 1987.

- K. Konarzewski: *O wychowaniu w szkole*. W: *Sztuka nauczania. Tom I: Czynności nauczyciela*. Red. K. Kraszewski. Warszawa 1991.
- M. Kordos: *Czy w matematykę trzeba wierzyć?*. „Matematyka — Społeczeństwo — Nauczanie” 1998, nr 7.
- N. Kossakowski: *Kobiety w stereotypowych i niestereotypowych rolach płciowych — Polska i Indie. Porównanie międzykulturowe*. W: *Kobieta w kulturze — kultura w kobiecie. Studia interdyscyplinarne*. Red. A. Chybicka, M. Kaźmierczak. Kraków 2006.
- S. Kosslyn, R. Rosenberg: *Psychologia*. Przeł. B. Majczyna. Kraków 2006.
- J. Kowalik: *Bibliografia czasopism polskich wydanych poza granicami kraju od września 1939 roku*. T. 1–4. Lublin 1976.
- J. Kowalik: *Czasopiśmiennictwo*. W: *Literatura polska na obczyźnie 1940–1960*. T. II. Red. T. Terlecki. Londyn 1965.
- J. Kozłowski: *Próba analizy czynności nauczyciela*. W: *Nauczyciel — tradycje — skuteczność — przyszłość*. Red. S. Wołoszyn. „Studia Pedagogiczne”. T. XXXIX. Wrocław 1978.
- A. Kożyczkowska: *Problem pracy i braku pracy w kontekście zmiany rynku pracy. Konstatacja pedagoga*. „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 4 (198). Zeszyt tematyczny: *Na tropach „ogólności” pedagogicznych*. Red. E. Rozdziewicz. Warszawa 2005.
- H. E. Kratz: *Characteristics of the best teachers as recognize by children*. „Pedagogical Seminary” 1896, 3.
- M. A. Krapiec: *Odzyskać świat realny*. Lublin 1993.
- S. Krzemień-Ojak: *Przyszłość tradycji. Próba prognostycznego ujęcia roli dziedzictwa w kulturze*. W: *Humanistyka jako autorefleksja kultury*. Red. K. Zamiara. Poznań 1993/1995.
- B. Krzywda: *Przemiany ról życiowych kobiet i mężczyzn w kontekście problematyki płci*. „Małżeństwo i Rodzina” 2005, nr 3.
- R. Kubicki: *Postmodernistyczny etos świata?*. „Kultura Współczesna” 1993, nr 2.
- M. Kuleta: *Człowiek jako kreator zmian w swoim życiu*. W: *Człowiek wobec zmiany psychologicznej*. Red. D. Kubacka-Jasiecka. Kraków 2002.
- M. Kundera: *Nieśmiertelność*. Przeł. M. Bieńczyk. Warszawa 1995.
- M. Kundera: *Nieznosna lekkość bytu*. Przeł. A. Holland. Warszawa 2005.
- M. Kundera: *Powolność*. Przeł. M. Bieńczyk. Warszawa 1997.
- S. Kvale: *InterViews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*. Przeł. S. Zabielski. Białystok 2004.
- R. Kwaśnica: *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*. Wrocław 1987.
- R. Kwaśnica: *Pytanie o nauczyciela*. Wrocław 1995.
- Z. Kwieciński: *Konflikt uspołeczniania i etatyzacji w wychowaniu (w warunkach przesilenia i zmiany społecznej)*. W: *Wprowadzenie do pedagogiki — wybór tekstów*. Red. T. Jaworska, R. Leppert. Kraków 2001.
- Z. Kwieciński: *Przyszłość edukacji i pedagogiki w świecie bez przyszłości. Ratujmy naszą młodzież*. W: *Przetrwanie i rozwój jako niezbywalne powinności wychowania*. Red. M. Ziemianowicz, B. D. Gołębiak, R. Kwaśnica. Wrocław 2005.
- G. Lakoff, M. Johnson: *Metafory w naszym życiu*. Warszawa 1988.
- G. Leibniz: *Nowe rozważania dotyczące rozumu ludzkiego*. Warszawa 1955.

- G. Leopardi: *Dzielka moralne*. Kraków 1979.
- R. Leppert: *Potoczne teorie wychowania studentów*. Bydgoszcz 1996.
- R. Lewis, A. Maude: *Professional People*. London 1952.
- T. Lewowicki: *Młodzież a dorośli — tradycyjne oraz nowe konflikty i nadzieje*. W: *Młodzież a dorośli. Napiecia między socjalizacją a wychowaniem*. Red. R. Kwiecińska, M. J. Szymański. Kraków 2001.
- T. Lewowicki: *Przemiany oświaty*. Warszawa 1997.
- T. Lewowicki: *W poszukiwaniu sensu i strategii reform oświatowych*. W: *Oświata na wirażu*. Red. K. Denek, T. M. Zimny. Kielce 1999.
- W. Limont: *Analiza wybranych mechanizmów wyobraźni twórczej*. Toruń 1996.
- W. Limont: *Synektyka a zdolności twórcze*. Toruń 1994.
- R. Linton: *Kulturowe podstawy osobowości*. Prye; A. Jasińska/Kania. Warszawa 2000.
- J. Lipiec: *Wolność i podmiotowość człowieka*. Kraków 1997.
- M. Lipieńska: *Kobieta i rozwój nauk lekarskich*. Warszawa 1932.
- W. Lisowski: *Ludzie zasługi niepospolitej*. Warszawa 1983.
- J. Locke: *Rozważania dotyczące rozumu ludzkiego*. Przeł. B. J. Gawęcki. T. 2. Warszawa 1955.
- J. Loevinger: *The Meaning and Measurement of Ego Development*. „American Psychologist” 1966.
- S. Luft: *Prof. dr med. Eleonora Reicher (1884–1973)*. „Archiwum Historii Medycyny” 1974, t. 36.
- J. Łotman: *Kultura i eksplozja*. Warszawa 1999.
- R. M. Łukaszewicz: *Edukacja jako metafora kreowania witraży*. W: *Natura — Edukacja — Kultura. Pedagogia źródeł*. Red. B. Przyborska. Toruń 2006.
- R. M. Łukaszewicz: *Edukacja z wyobraźnią*. Wrocław 1994.
- R. M. Łukaszewicz: *Edukacja z wyobraźnią, czyli jak podróżować bez map*. Wrocław 1994.
- R. M. Łukaszewicz: *Dialektyczna koncepcja kształcenia*. Wrocław 1983.
- W. Łukaszewski: *Szanse rozwoju osobowości*. Warszawa 1984.
- J. Majchrzyk-Mikuła: *Kobiety w procesie przemian społeczno-ekonomicznych na przełomie XIX i XX w.* „Piotrkowskie Studia Pedagogiczne” 2000, t. 7.
- M. Maleńczuk: *Niepublikowany wywiad z M. Maleńczukiem nt. W poszukiwaniu samego siebie*. Kraków 2003.
- H. Malewska: *Kulturowe i psychospołeczne determinanty życia seksualnego*. Warszawa 1972.
- M. Malewski: *Edukacja dorosłych w pojęciowym zgiełku. Próba rekonstrukcji zmieniającej się racjonalności andragogiki*. „Terazniejszość — Człowiek — Edukacja” 2001, nr 2 (14).
- M. Malewski: *Teorie andragogiczne*. Wrocław 1998.
- W. Malinowski-Pobóg: *Najnowsza historia polityczna Polski*. T. III (1939–1945). Londyn 1960.
- H. Mainzer: *Tożsamość w podróży. Wielokulturowość a kształtowanie tożsamości jednostki*. Poznań 2003.
- M. Marody: *Język i wiedza potoczna w wyjaśnieniu zachowań*. „Studia Socjologiczne” 1982, nr 3–4.

- M. Marody: *Technologie intelektu*. Warszawa 1987.
- Z. Matulka: *Metody samokształcenia*. Warszawa 1983.
- B. Matwijów: *Samokształtowanie się człowieka w pedagogicznych koncepcjach XX wieku*. Kraków 1994.
- D. Myers: *Psychologia*. Przel. J. Gilewicz. Poznań 2003.
- D. M. Medley: *The effectiveness of teachers*. W: *Research on teaching*. Red. P. Peterson, H. Walberg. Berkeley 1997.
- R. Meighan: *Socjologia edukacji*. Przel. E. Kiszurko-Koziej, Z. Knutsen, P. Kwieciński. Toruń 1993.
- Z. Melosik: *Edukacja globalna: nadzieje i kontrowersje*. W: *Wprowadzenie do pedagogiki — wybór tekstów*. Red. T. Jaworska, R. Leppert. Kraków 2001.
- Z. Melosik: *Kultura instant — paradoksy pop-tożsamości*. W: *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia*. Red. A. Nalaskowski, K. Rubacha. Toruń 2001.
- Z. Melosik: *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji*. W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 2. Red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski. Warszawa 2006.
- Z. Melosik: *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*. Toruń — Poznań 1995.
- Z. Melosik, T. Szkudlarek: *Kultura, tożsamość i edukacja — migotanie znaczeń*. Kraków 1998.
- G. Mialaret: *Zasady i etapy kształcenia nauczycieli*. Przel. Z. Zakrzewska. W: *Rozprawy o wychowaniu*. T. 2. Warszawa 1988.
- F. Mielczarek: *Ideal pedeutologiczny w Polsce w latach 1945–1956*. W: *Oświata, wychowanie i kultura fizyczna w rzeczywistości społeczno-politycznej Polski Ludowej (1945–1989). Rozprawy i szkice*. Red. R. Grzybowski. Toruń 2004.
- S. Mieszański: *Dylematy związane z indywidualizacją pracy szkoły*. W: *Edukacja jutra*. Red. K. Denek, T. M. Zimny. Częstochowa 1999.
- G. Mietzel: *Wprowadzenie do psychologii*. Przel. E. Pankiewicz. Gdańsk 1998.
- R. Muszkieta: *Nauczyciel w reformującej się szkole*. Poznań 2001.
- A. Nalaskowski: *Dzikość i zdziwienie jako kontekst edukacji*. Kraków 2006.
- A. Nalaskowski: *Spoleczne uwarunkowania twórczego rozwoju jednostki*. Toruń 1998.
- A. Nalaskowski: *Widnokreśli edukacji*. Kraków 2002.
- Nauczyciel i szkoła w procesach innowacji pedagogicznych. Aspekty diagnostyczne*. Red. A. Pluta, J. Zdański. Częstochowa 1998.
- A. Nawrocki, J.-L. Marion: *Nowe drogi w fenomenologii*. Warszawa 2002.
- E. Nęcka: *Proces twórczy i jego ograniczenia*. Kraków 1995.
- E. Nęcka: *Psychologia twórczości*. Gdańsk 2002.
- E. Nęcka: *Trening twórczości*. Kraków 1998.
- E. Nęcka: *TroP — Twórcze Rozwiązywanie Problemów*. Kraków 1994.
- L. Niebrzydowski: *O poznawaniu i ocenie samego siebie*. Warszawa 1976.
- F. Nietzsche: *Narodziny tragedii albo Grecy i pesymizm*. Przel. L. Staff. Kraków 1994.
- K. Niewiadomski: *Psychologiczne kompetencje nauczycieli*. W: *Nabywanie kompetencji nauczycielskich w toku studiów wyższych*. Red. T. Gumuła. Kielce 2000.
- J. Niżnik: *Potoczność jako kategoria teoretyczna*. W: *Kategorie potoczności. Źródła filozoficzne i zastosowania teoretyczne*. Red. A. Jawłowska. Warszawa 1991.

- T. W. Nowacki: *Zawodownawstwo*. Radom 1999.
- M. Nowak: *Metodologia pedagogiki między „naukowością/teoretycznością” a „praktycznością”*. W: *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*. Red. D. Kubinowski, M. Nowak. Kraków 2006.
- M. Nowak: *Normatywność tradycyjna i współczesna względność w wychowaniu. Problemy aksjologiczne*. W: *Pedagogika we współczesnym dyskursie humanistycznym*. Red. T. Lewowicki. Warszawa-Kraków 2004.
- M. Nowak: *Normatywność tradycyjna i współczesna względność w wychowaniu. Problemy aksjologiczne*. W: *Przetrwanie i rozwój jako niezhywalne powinności wychowania*. Red. M. Ziemianowicz, B. D. Gołębiak, R. Kwaśnica. Wrocław 2005.
- S. Nowak: *Metodologia badań socjologicznych*. Warszawa 1970.
- E. Nowicka: *Świat człowieka — świat kultury*. Warszawa 2003.
- E. Nowicki: *Uniwersytet ludowy na wsi i zakres jego oddziaływania*. „Polska Oświata Pozaszkolna” 1924, nr 2.
- O kulturze i jej badaniu*. *Studia z filozofii kultury*. Red. K. Zamiara. Warszawa 1985.
- Odmiany myślenia o edukacji*. Red. J. Rutkowiak. Kraków 1995.
- W. Okoń: *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa 2001.
- W. Okoń: *Słownik pedagogiczny*. Warszawa 1984.
- W. Okoń: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1987.
- W. Okoń: *Wszystko o wychowaniu*. Warszawa 1999.
- K. Olbrycht: *Etos pedagoga a jego rola w kształceniu aksjologicznym na progu XXI wieku*. W: *Etos pedagogów i edukacji wobec problemów globalizacji*. Red. U. Ostrowska, A. M. de Tchorzewski. Bydgoszcz-Olsztyn 2002.
- M. Oldak: *Profesor Antoni Rajkiewicz o sytuacji kobiet w Polsce*. „Małżeństwo i Rodzina” 2005, nr 3.
- Organizacja i upowszechnianie kultury w Polsce. Zmiany modelu*. Red. J. Grad, U. Kaczmarek. Poznań 1996.
- A. Oskroba, E. Świerk: *Szkolne wzory osobowe w opinii uczniów*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1996, nr 10.
- S. Ossowski: *O wychowawczych potencjach twórczości artystycznej*. W: S. Ossowski: *Dzieła*. T. I. Warszawa 1966.
- S. Ossowski: *Wybór pism estetycznych*. Wprowadzenie, wybór i opracowanie B. Dziemidok. Kraków 2004.
- S. Pacek: *Aktywność samopoznawcza studentów*. Warszawa 1982.
- R. Pachociński: *Konstrukcjonizm społeczny jako teoretyczne podłoże zmiany roli nauczyciela*. W: *Myśl pedeutologiczna i działanie nauczyciela*. Red. A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch, J. Niemiec. Warszawa — Białystok 1997.
- S. Palka: *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*. Gdańsk 2006.
- S. Palka: *Pedagogika w stanie tworzenia*. Kraków 1999.
- S. Palka: *Sztuka w rozwoju kierowanym i samorozwoju. Referat przedstawiony na sympozjum naukowym VII Biennale Sztuki dla Dzieci*. Poznań 1986.
- E. Pascal: *Psychologia Jungowska*. Przeł. G. Skoczylas. Poznań 1998.

- Pedagogika ogólna a filozofia nauki. Wybrane problemy poznawcze i konteksty dydaktyczne.* Red. A. Pluta. Częstochowa 1997.
- Pedagogika. Podręcznik akademicki.* Red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski. T. I i II. Warszawa 2003.
- Pedagogika we współczesnym dyskursie humanistycznym.* Red. T. Lewowicki. Warszawa — Kraków 2004.
- Pedagogika wobec zagrożeń, kryzysów i nadziei.* Red. T. Borowska. Kraków 2002.
- A. Pelczar: *Matematyka jako siła ewolucji kultury. Matematyczne forum Diderota.* Kraków 2000.
- Perspektywy refleksji kulturoznawczej.* Red. K. Zamiara. Poznań 1997.
- M. Piasecka: *Spoleczne i edukacyjne sensy twórczej wizualizacji w rozwoju dzieci w wieku szkolnym.* Wrocław 2001. Niepublikowana rozprawa doktorska.
- Z. Pietrasiński: *Atakowanie problemów.* Warszawa 1983.
- Z. Pietrasiński: *Myślenie twórcze.* Warszawa 1969.
- Z. Pietrasiński: *Przygotowanie do aktywności twórczej.* W: *Model wykształconego Polaka.* Red. B. Suchodolski. Warszawa 1980.
- Z. Pietrzak: *Materiały do działalności Łukasza Kurdybachy w Palestynie w spuściznie Stanisława Kota.* W: *Rozprawy z Dziejów Oświaty.* T. XXIX. Wrocław 1986.
- T. Pilch: *Zasady badań pedagogicznych.* Warszawa 1998.
- A. Pluta, P. Bauć: *Edukacja, świat pracy, interpretacja.* Kraków 1998.
- A. Pluta: *Edukacja kulturowa — edukacja kulturalna — edukacja kulturoznawcza. Rozumienie pojęć — pluralizm ofert praktycznych i aksjologicznych.* W: *Edukacja kulturalna w życiu człowieka.* Red. D. Jankowski. Kalisz 1999.
- A. Pluta: *Edukacja — światopogląd — dydaktyka.* „Ruch Pedagogiczny” 1989, nr 4.
- A. Pluta: *Inspiracje ogólnej nauki o pedagogii dla konstrukcji pogranicznych wersji pedagogiki ogólnej.* W: *Rozwój pedagogiki ogólnej. Inspiracje i ograniczenia kulturowe oraz poznawcze.* Red. A. Bogaj. Warszawa — Kielce 2001.
- A. Pluta: *Interpretacja innowacją w diagnostyce dydaktyczno-pedagogicznej i w pracy nauczyciela.* W: *Nauczyciel i szkoła w procesach innowacji pedagogicznych. Aspekty diagnostyczne.* Red. A. Pluta, J. Zdański. Częstochowa 1998.
- A. Pluta: *Od pedagogiki kultury przez kulturoznawczą teorię edukacji do tzw. pedagogiki pogranicza.* W: *Szkice o partycypacji kulturowej.* Red. K. Zamiara. Poznań 1997.
- A. Pluta: *Osobliwości esencjalnej budowy dydaktycznych czynności kulturowych konstytuujących wczesną edukację dziecka. Teoretyczne, metodologiczne i praktyczne aspekty rekonstrukcji.* W: *Kształcenie wczesnoszkolne w perspektywie zmian w polskim systemie oświatowym.* Red. Z. Ratajek. Kielce 1993.
- A. Pluta: *Osobliwości komunikacji dydaktycznej w różnych kontekstach systemu edukacyjnego.* W: *Procesy komunikacyjne w szkole. Wyznaczniki, tendencje, problemy.* Red. W. Kojs przy współudziale Ł. Dawid. Katowice 2001.
- A. Pluta: *Pedagogika ogólna jako humanistyczna autorefleksja edukacji i jej kultury. Teoretyczno-metodologiczne myśli do użytku nauczycieli akademickich i studentów pedagogiki.* Częstochowa 1996.

- A. Pluta: *Pedagogika pogranicza — wymiary podstaw edukacji nauczycielskiej. Część I*. Częstochowa 1997.
- A. Pluta: *Pośrednictwo filozoficzne a współczynniki humanistyczne edukacyjno-kulturowego uporządkowania świata*. W: *Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności. Materiały z III Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*. Red. J. Gnitecki, J. Rutkowiak. Warszawa — Poznań 1999.
- A. Pluta: *Profesjonalność jako kategoria dla pedagogiki pogranicza — ku nowej filozofii działalności nauczycieli akademickich*. W: *Nauczyciel akademicki w procesie kształcenia pedagogów. U progu reformy systemu oświaty*. Red. K. Duraj-Nowakowa. Kraków — Łowicz 1999.
- A. Pluta: *Zmiany ogólności myślenia o edukacji w perspektywie humanistyki zintegrowanej*. W: *Ewolucja „ogólności” w dyskursach pedagogicznych*. Red. T. Hejnicka-Bezwińska, R. Leppert. Bydgoszcz 2005.
- Z. Podgórska-Klawe: *Kobiety — Lekarze — Warszawy*. „Archiwum Historii Medycyny” 1965, t. 28, z. 3.
- Polska służba zagraniczna po 1 września 1939 r.* Londyn 1954.
- S. Popek: *Barwy i psychika*. Lublin 1999.
- S. Popek: *Kwestionariusz twórczego zachowania KANH*. Lublin 2000.
- J. Poplucz: *Organizacja czynności nauczycielskich*. Warszawa 1978.
- J. Półturzycki: *Wdrażanie do samokształcenia*. Warszawa 1983.
- J. Półturzycki: *Współczesne dokumenty edukacyjne i ich znaczenie dla rozwoju dydaktyki*. W: *Oświata na wirażu*. Red. K. Denek, T. M. Zimny. Kielce 1999.
- I. Przybylska: *Inteligencja emocjonalna jako kluczowa kompetencja współczesnego nauczyciela*. „Chowanna” 2006, nr XLIX.
- Psychologia. Podręcznik akademicki*. Red. J. Strelau. T. I. Gdańsk 2002.
- W. Puślecki: *Wspieranie elementarnych zdolności twórczych uczniów*. Kraków 1998.
- S. Rathus: *Psychologia współczesna*. Przeł. B. Wojciszke. Gdańsk 2004.
- M. Rawicki: *Hermeneutyka pedagogiczna dydaktyki*. W: *Oświata na wirażu*. Red. K. Denek, T. M. Zimny. Kielce 1999.
- D. Riesman: *Samotny tłum*. Przeł. J. Strzelecki. Warszawa 1971.
- C. Rogers: *Uczyć się jak być wolnym*. W: *Przełom w psychologii*. Red. K. Jankowski. Warszawa 1978.
- M. Roguszka-Klupś: *Przemiany społecznej pozycji kobiety pracującej zawodowo*. Poznań 1975.
- K. Rubacha: *Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin*. W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski. T. I. Warszawa 2003.
- K. Rubacha: *Nowe kategorie pojęciowe współczesnej teorii wychowania*. W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski. T. I. Warszawa 2004.
- K. Rubacha: *Pedagogika jako przedmiot pedagogiki i subdyscyplin*. W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski. T. II. Warszawa 2003.
- S. Rubinsztein: *Podstawy psychologii ogólnej*. Przeł. T. Tomaszewski. Warszawa 1962.

- B. Russell: *Problemy filozofii*. Przel. W. Sady. Warszawa 1995.
- J. Rutkowiak: *Dialog bez arbitra — jako koncepcja relacji pomiędzy nauczycielem a uczniem*. „Ruch Pedagogiczny” 1984, nr 5–6.
- A. H. Schoenfeld: *What's all the fuss about metacognition?*. New York 1987.
- A. Schopenhauer: *Świat jako wola i przedstawienie*. T. 2. Przel. J. Garewicz. Warszawa 1995.
- R. Schulz: *Elementy pedagogicznego obrazu wychowania*. W: *Wprowadzenie do pedagogiki*. Red. T. Jaworska, R. Leppert. Kraków 1996.
- R. Schulz: *Procesy zmian i odnowy w oświacie. Wstęp do teorii innowacji*. Warszawa 1980.
- R. Schulz: *Studia z innowatyki pedagogicznej*. Toruń 1996.
- R. Schulz: *Twórczość — społeczne aspekty zjawiska*. Warszawa 1990.
- R. Schulz: *Wykłady z pedagogiki*. Toruń 2003.
- L. Shulman: *Those who understand: Knowledge growth in teaching*. „Educational Researcher” 1986, 15.
- J. Sikorka: *Kobiety i ich mężowie. Studium porównawcze*. Warszawa 1996.
- T. Słomkiewicz: *Cechy dobrego nauczyciela według uczniów*. „Nowa Szkoła” 1996, nr 8.
- Słownik biograficzny zasłużonych pediatrów*. Red. E. Wilkoszewski. Z. 2. Warszawa 1990.
- Słownik języka polskiego*. Warszawa 2007.
- A. Smolański: *Ideale wychowawcze w polskiej myśli pedeutologicznej od XVI w. do końca II Rzeczypospolitej*. Opole 1994.
- E. Solarczyk-Ambrozik: *Paradygmat rozwoju przemysłowego i socjokulturowa modernizacja a tożsamość oświaty dorosłych*. W: *Inspiracje badawcze we współczesnej andragogice*. Red. J. Saran. Ryki 2004.
- I. Solarz: *Wiejski Uniwersytet Orkanowy. Cel i program*. Warszawa 1928.
- J. Sołowiej: *Psychologia twórczości*. Gdańsk 1997.
- W. Solowjow: *Sens miłości*. Przel. H. Paprocki. Kęty 2002.
- W. Spasowski: *Zasady samokształcenia*. Warszawa 1923.
- A. P. Sperling: *Psychologia*. Przel. M. Bardziejewska. Poznań 1995.
- Sprawozdanie delegata MOS w Palestynie z IV 1942*. AAN, MPiOS emigr., 93, k. 1.
- Sprawozdanie delegatury MPiOS w Jerozolimie z 7 IX 1943*. AAN, MPiOS emigr., 93, k. 22.
- Sprawozdanie delegatury MPiOS w Palestynie, 1 IV 1941–31 III 1942*. Akta MPiOS. AAN sygn. 94.
- Sprawozdanie kierownictwa Szkoły Polskiej w Tel-Awiwie za rok 1941/42*. Akta MWRiOP. AIPMS sygn. A-19 II/14.
- Sprawozdanie Kola Towarzystwa Szkoły Ludowej w Krakowie za rok 1931*. Kraków 1933.
- Sprawozdanie z działalności delegata Ministerstwa Opieki Społecznej w Palestynie z IV 1942*. AAN, MPiOS emigr., 93, k. 6.
- Sprawozdanie z działalności PCK Oddział w Palestynie od 24 I 1940 do 25 I 1941*. Akta Ambasady RP w Ankarze. AAN sygn. 108.
- Sprawozdanie Zarządu Kola Towarzystwa Szkoły Ludowej w Tarnopolu za rok 1931*. Tarnopol 1932.

- Sprawozdanie Zarządu Okręgowego PMS w Brześciu nad Bugiem z działalności za rok 1932. Brześć 1933.*
- M. K. Stasiak: *Twórczy i harmonijny rozwój człowieka*. Łódź 2000.
- M. Stasiakiewicz: *Twórczość i interakcja*. Poznań 1999.
- M. I. Stein: *Creativity and Culture*. "Journal of Psychology" 1953, t. 36.
- J. Strelau: *Psychologia temperamentu*. Warszawa 1998.
- W. Strykowski, S. Dylak: *Kształtowanie wiedzy i umiejętności dydaktycznych młodych nauczycieli akademickich*. „Dydaktyka Szkoły Wyższej” 1983, nr 1.
- W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski: *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*. Poznań 2003.
- A. Strzałeczki: *Wybrane zagadnienia psychologii twórczości*. Warszawa 1969.
- Studia z teorii kultury i metodologii badań nad kulturą*. Red. J. Kmita. Poznań 1982.
- J. Such: *Problemy weryfikacji wiedzy*. Warszawa 1975.
- J. Such, M. Szczeniak: *Filozofia nauki*. Poznań 1999.
- B. Suchodolski, I. Wojnar: *Humanizm i edukacja humanistyczna*. Warszawa 1988.
- B. Suchodolski: *Dwa bieguny ludzkiej egzystencji*. W: *Dwoistość w pedagogice Bogdana Suchodolskiego*. Red. L. Witkowski. Kraków 2001.
- B. Suchodolski: *Oświata i człowiek przyszłości*. Warszawa 1974.
- B. Suchodolski: *Wychowanie do przyszłości*. Warszawa 1968.
- T. Sulimirski: *Nauka polska na obczyźnie 1939–1954 (zarys historyczny)*. W: *Nauka polska na obczyźnie 1939–1960. Z. 1*. Londyn 1955.
- A. Szahaj: *Główne idee teorii kompetencji komunikacyjnej Jürgena Habermasa*. „Studia Metodologiczne” 1985, nr 24.
- A. Szahaj: *Teksty na wolności*. W: *Dokąd zmierza współczesna humanistyka*. Red. T. Kostyrko. Warszawa 1994.
- A. Szahaj: *Zniewalająca moc kultury*. Toruń 2004.
- Szkice o edukacji i kulturze*. Red. A. Pluta. Poznań 1999a.
- T. Szkolut: *Tożsamość jednostki a kulturowy „horyzont znaczenia”*. W: *Pedagogika kultury. Historyczne osiągnięcie współczesnych kontrowersji wokół edukacji kultury. Perspektywy rozwoju*. Red. J. Gajda. Lublin 1998.
- T. Szkudlarek: *Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu*. Kraków 1999.
- K. J. Szmidt: *Elementarz twórczego życia*. Warszawa 1994.
- K. J. Szmidt: *Pedagogika twórczości*. Gdańsk 2007.
- K. J. Szmidt: *Porządek i przygoda. Lekcje twórczości. Przewodnik metodyczny dla nauczycieli*. Warszawa 1997.
- K. J. Szmidt: *Szkice do pedagogiki twórczości*. Kraków 2001.
- K. J. Szmidt, J. Bonar: *Ogień i woda. Żywioły. Lekcje twórczości w nauczaniu zintegrowanym*. Warszawa 1999b.
- K. J. Szmidt, J. Bonar: *Ziemia. Żywioły. Książka ćwiczeń. Lekcje twórczości w nauczaniu zintegrowanym*. Warszawa 1999a.
- K. Szmyd: *W kręgu teorii pedagogicznej i teleologii wychowania. Dylematy współczesne i odniesienia historyczne*. Zeszyty Naukowe WSP w Rzeszowie. Seria: Społeczno-Pedagogiczna i Historyczna, Nr 35, *Pedagogika i Psychologia* 5. Red. A. Maszke. Rzeszów 1999.

- K. Szmyd: *Współczesne dylematy edukacji dla tożsamości własnej i wielokulturowości europejskiej. Fragment wypowiedzi podczas Międzynarodowej Konferencji nt. „Musica viva in schola XXIII. Clovek — umeni — kultura”*. Brno 2006.
- A. E. Szoltysek: *Filozofia pedagogiki. Podstawy edukacji: teoria, metodyka, praktyka*. Katowice 2003.
- J. Szopiński: *Kreatywność menedżerów a ich funkcjonowanie rodzinne, zawodowe i osobowościowe*. Kraków 2004.
- P. Sztompka: *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków 2002.
- P. Sztompka: *Stawianie się społeczeństwa: pomiędzy strukturą a zmianą*. W: *Zmiana społeczna. Teorie i doświadczenia polskie*. Red. J. Kurczewska. Warszawa 1999.
- M. S. Szymański: *Twórczość i style poznawcze uczniów*. Warszawa 1996.
- B. Śliwerski: *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*. W: *Alternatywy myślenia o/dla edukacji. Wybór tekstów*. Red. Z. Kwieciński. Warszawa 2000.
- B. Śliwerski: *Edukacja pod prąd*. Kraków 2001.
- B. Śliwerski: *Nauki o wychowaniu wobec wyzwań postmodernizmu*. „Chowanna” 2003, t. 1/20.
- B. Śliwerski: *Pedagogika alternatywna. Dylematy teorii*. Kraków 2000.
- B. Śliwerski: *Program wychowawczy szkoły*. Warszawa 2001a.
- B. Śliwerski: *Współczesne teorie i nurty wychowania. Podręcznik akademicki*. Kraków 1998.
- „Światpol — Biuletyn Prasowy” 1943, nr 41/1.
- E. Tarkowska: *Socjologia i antropologia a permanencja zmiany*. W: *Antropologia wobec zmiany*. Red. E. Tarkowska. Warszawa 1995.
- J. Tarnowski: *Pedagogika dialogu*. W: *Pedagogika alternatywna — dylematy teorii i praktyki*. Red. B. Śliwerski. Kraków 1992.
- W. Tatarkiewicz: *Dzieje sześciu pojęć. Sztuka, piękno, forma, twórczość, odbiorczość, przeżycie estetyczne*. Warszawa 1976.
- W. Tatarkiewicz: *Wybór pism estetycznych. Wprowadzenie*. Kraków 2004.
- Ch. Taylor: *Etyka autentyczności*. Przeł. A. Pawelec. Warszawa 1996.
- A. M. Tchorzewski: *Pedagogika ogólna czy metapedagogika*. W: *Pedagogika ogólna. Tradycja — Teraźniejszość — nowe wyzwanie*. Red. T. Hejnicka-Bezwińska. Bydgoszcz 1995.
- A. M. Tchorzewski: *Wychowanie na tle różnych koncepcji rzeczywistości społecznej*. W: *Współczesne konteksty wychowania*. Red. A. M. de Tchorzewski. Bydgoszcz 2002.
- J. Tischner: *O człowieku. Wybór pism filozoficznych*. Wrocław — Warszawa — Kraków 2003.
- A. Tokarz: *Rola motywacji poznawczej w aktywności twórczej*. Wrocław 1985.
- E. P. Torrance: *Guiding creative talent*. Prentice — Hall 1965.
- E. P. Torrance: *Rewarding Creative Behavior. Experiments in Classroom Creativity*. Prentice — Hall 1962.
- E. Trela: *Edukacja dzieci polskich w Związku Radzieckim w latach 1941–1946*. Warszawa 1983.
- M. Tyszkowa: *Zdolności, osobowość i działania uczniów*. Warszawa 1990.

- M. Uberman: *Alfabetyzacja kulturalna wprowadzeniem dziecka przedszkolnego w świat sztuki*. W: *Polski system edukacji po reformie 1999 roku. Stan, perspektywy, zagrożenia*. Red. R. Pęczkowski. T. III. Poznań — Warszawa 2005.
- M. Uberman: *Terapia przez sztukę w systemie oddziaływań opiekuńczych, wychowawczych i resocjalizujących*. Rzeszów 2007.
- M. Uberman: *Wychowanie przez sztukę „Edukacją głębszego poziomu”*. *Współczesne myśli wychowania plastycznego*. W: *Fragment wystąpienia podczas Międzynarodowej Konferencji Naukowej „Szkoła i nauczyciel w zmieniającym się społeczeństwie”*. Kraków 12–13 czerwca 2006 r.
- J. Uszyńska: *Wczesność wykrywania i inicjacja pracy z dzieckiem zdolnym w starszych grupach wieku przedszkolnego*. W: *Psychologiczne uwarunkowania rozwoju uczniów zdolnych oraz wpływ na ich funkcjonowanie w sytuacjach szkolnych i rodzinnych*. Red. W. Panek. Białystok 1992.
- J. Waszkiewicz: *O świętości, harmonii wszechświata i rewolucji naukowej, czyli o miejscu matematyki w kulturze*. „*Matematyka — Społeczeństwo — Nauczanie*” 2005, nr 2.
- R. Wawrzyniak: *Kompetencje komunikacyjne nauczyciela w aspekcie etycznym*. „*Studia Pedagogiczne*” 1995, t. LXI.
- Z. Wiatrowski: *Podstawy pedagogiki pracy*. Bydgoszcz 2005.
- Z. Wiatrowski: *Rzeczywiste i nadmiernie formalizowane problemy rynku pracy w Polsce oraz ich implikacje dla edukacji zawodowej*. W: *Edukacja wobec rynku pracy. Realia — możliwości — perspektywy*. Red. R. Gerlach. Bydgoszcz 2003.
- Wielka Encyklopedia*. T. 17. Warszawa 2003.
- M. Wierzbowska: *Odżywianie się dzieci w wieku przedszkolnym*. „*Pediatrya Polska*” 1937, nr 5, t. 18.
- R. Więckowski: *Edukacja wczesnoszkolna*. W: *Encyklopedia pedagogiczna*. Red. W. Pomykało. Warszawa 1997.
- K. Wilber: *Krótką historią wszystkiego*. Przeł. H. Smagacz. Warszawa 1997.
- K. Wilber: *Śmiertelni nieśmiertelni. Prawdziwa opowieść o życiu, miłości, cierpieniu, umieraniu i wyzwoleniu*. Przeł. A. Biała. Warszawa 1991.
- K. Wilkoszewska: *Sztuka jako rytm życia. Rekonstrukcja filozofii sztuki Johna Deweya*. Kraków 2003.
- Cz. Wiśniewski: *Wartości a wychowanie*. „*Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*” 1999, nr 3.
- L. Witkowski: *Dwoistość w pedagogice Bogdana Suchodolskiego (z aneksem o Sergiuszu Hessenie)*. Kraków 2001.
- L. Witkowski: *Edukacja i humanistyka. Nowe konteksty humanistyczne dla nowoczesnych nauczycieli*. Warszawa 2000.
- L. Witkowski: *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*. Warszawa 1998.
- L. Witkowski: *„Filozoficzność” w kształceniu pedagogów jako otwieranie (się) na humanistykę*. W: *Filozofia pedagogice. Pedagogika filozofii*. Red. M. Dudzikowa. Toruń 2003.
- L. Witkowski: *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*. Kraków 2003.

- L. Witkowski: *Tożsamość i zmiana. (Wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych)*. Toruń 1988.
- L. Witkowski: *Wstęp*. W: *Listy o edukacji*. Forum Oświatowe (2). Warszawa — Toruń 1998.
- I. Wojnar: *Humanistyczne intencje edukacji*. Warszawa 2000.
- I. Wojnar: *O samokształceniu inaczej*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1992, nr 1.
- I. Wojnar: *Sztuka jako podręcznik życia*. Warszawa 1984.
- K. Wojtyła: *Elementarz etyczny*. Wrocław 2000.
- K. Wojtyła: *Spółeczeństwo oczekuje od swoich uniwersytetów ugruntowania własnej podmiotowości*. W: *Karol Wojtyła w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim*. Red. M. Filipiak, A. Szóstek. Lublin 1989.
- W. Wojtyński: *Zwrot ku realizmowi w badaniach nad nauczycielem*. „Ruch Pedagogiczny” 1963, nr 3.
- E. Wróbel, J. Wróbel: *Rozproszeni po świecie. Obozy i osiedla uchodźców polskich ze Związku Sowieckiego 1942–1950*. Chicago 1992.
- J. Wróbel: *Uchodźcy polscy ze Związku Sowieckiego 1942–1950*. Łódź 2003.
- Wybory do Sejmu a sprawa kobieca*. Warszawa 1919.
- L. S. Wygotski: *Wybrane prace psychologiczne*. A. Brzezińska. Warszawa 1971.
- Z autobiografii Wandy Szczawińskiej*. Główna Biblioteka Lekarska. Zbiory Specjalne, teka 1/812.
- A. Zadrożyńska: *Targowisko różności*. Warszawa 2001.
- Zagadnienia socjo- i psycholingwistyki*. Red. A. Schaff. Warszawa 1980.
- Zagadnienie przełomu antypozytywistycznego w humanistyce*. Red. J. Kmita. Warszawa — Poznań 1978.
- O. Zamecka: *Pozycja społeczno-zawodowa kobiety na terenie Wielkopolski w okresie II Rzeczypospolitej*. W: *Piotrkowskie Studia Pedagogiczne*. Red. T. Wróblewska. T. 7, cz. 1. Piotrków Trybunalski 2000.
- K. Zamiara: *Humanistyka zintegrowana*. W: *Kultura i edukacja w poszukiwaniu koncepcji integrującej*. Red. A. Pluta. Częstochowa 2001.
- K. Zamiara: *Nota redakcyjna naukowej. Wprowadzenie*. W: *Humanistyka jako autorefleksja kultury*. Red. K. Zamiara. Poznań 1993/1995.
- K. Zamiara: *Psychologia a teoretyczne badania pedagogiczne*. W: *Studia z teorii kultury i metodologii badań nad kulturą*. Red. J. Kmita. Warszawa — Poznań 1982.
- K. Zamiara: *Skrytość kultury a świadomość indywidualna*. W: *Skrytość kultury*. Red. K. Zamiara. Poznań 2001.
- I. Zawłocki, K. Niewiadomski: *Sylwetka osobowości nauczyciela współczesnej szkoły ponadgimnazjalnej preferowana przez uczniów*. W: *Pedagogiczno-psychologiczne kształcenie nauczycieli*. Red. E. Salata. Radom — Warszawa 2005.
- A. Zdanowicz: *Matematyka w muzyce*. „Matematyka — Społeczeństwo — Nauczanie” 2006, nr 1.
- M. Ziolkowski: *O myśleniu potocznym*. „Studia Socjologiczne” 1978, nr 4.
- A. Żarnowska: *Kierunki aktywności zawodowej kobiet w Polsce w XX w. (do 1939 r.)*. W: *Kobieta i edukacja na ziemiach polskich w XIX i XX w.* Red. A. Żarnowska, A. Szwarc. T. 2. Cz. 2, Warszawa 1992.

- Z. Żaroń: *Wojenne losy ludności polskiej na obczyźnie w latach 1939–1947*. Warszawa — Londyn 1994.
- B. Żechowska: *Efektywność pracy nauczyciela. Wyznaczniki, tendencje, problemy*. Katowice 1982.
- K. Żegawek: *Osobowość nauczyciela (w opinii uczniów województwa mazowieckiego)*. „Nowa Szkoła” 2005.
- T. Żuk: *Uzdolnienia twórcze a osobowość*. Poznań 1986.

NOTA O AUTORACH

dr hab. Andrzej Pluta
profesor Uniwersytetu Opolskiego i Wyższej Szkoły Lingwistycznej,
Opole, Częstochowa

dr hab. Jadwiga Suchmiel
profesor Wyższej Szkoły Lingwistycznej, Częstochowa

dr Monika Adamska-Staroń
Akademia im. J. Długosza, Częstochowa

dr Piotr Bauć
Uniwersytet Gdański, Gdańsk

dr Elena Karpuszenko
Wyższa Szkoła Lingwistyczna, Częstochowa

dr Monika Kowalczyk-Gnyp
Akademia im. J. Długosza, Częstochowa

dr Beata Łukasik
Akademia im. J. Długosza, Częstochowa

dr Tomasz Michalczewski
Uniwersytet Opolski, Opole

dr Ferdynand Mielczarek
Wyższa Szkoła Lingwistyczna, Częstochowa

dr Krzysztof Niewiadomski
Politechnika Częstochowska, Wyższa Szkoła Lingwistyczna, Częstochowa

dr Melania Orzechowska
Wyższa Szkoła Lingwistyczna, Częstochowa

dr Małgorzata Piasecka
Akademia im. J. Długosza, Częstochowa

dr Edyta Sadowska
Wyższa Szkoła Lingwistyczna, Częstochowa

dr Edward Szkoda
Uniwersytet Opolski, Opole

dr Marta Uberman
Uniwersytet Rzeszowski, Wyższa Szkoła Lingwistyczna, Częstochowa

dr Olga Zamecka-Zalas
Wyższa Szkoła Lingwistyczna, Częstochowa

mgr Anna Heród
doktorantka Uniwersytetu Opolskiego

