

RUCH
PEDAGOGICZNY

2



WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP

Rok LXXXVII Warszawa 2016

Skład redakcji:

Natalia Bednarska (pedagogika), Andrzej Hankała (psychologia),
Elżbieta Hoffmann (sekretarz redakcji; język polski), Bogumiła Kwiatkowska-Kowal (pedagogika),
Timothy Lomas (język angielski), Ludmiła Marnej (język rosyjski),
Stefan Mieszalski (redaktor naczelny), Swietłana Sysojewa (pedagogika),
Bartłomiej Walczak (socjologia)

Redaktor statystyczny:

Bolesław Niemierko

Rada naukowa:

Przewodniczący: Tadeusz Lewowicki (Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP),
członkowie: Wojciech Kojs (Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej),
Wasył G. Kremień (Narodowa Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy),
Jacek Kurzępa (Wyższa Szkoła Psychologii Społecznej we Wrocławiu),
Jerzy Nikitorowicz (Uniwersytet w Białymstoku),
Wiktor O. Ogniewjuk (Kijowski Uniwersytet im. Borysa Grinczenki),
Andrzej Radziewicz-Winnicki (Uniwersytet Zielonogórski),
Andrzej Sadowski (Uniwersytet w Białymstoku),
Petro Sauch (Uniwersytet im. Iwona Franki w Żytomierzu),
Bronisław Siemieniecki (Uniwersytet Mikołaja Kopernika)

Recenzenci:

Tadeusz Gałkowski, Maria Machalova, Bogusław Milerski, Ewa Ogrodzka-Mazur,
Rafał Piwowarski, Julius Sekera, Mirosław J. Szymański, Frank Tosch

Adres redakcji:

„Ruch Pedagogiczny”, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP
ul. Smulikowskiego 6/8, 00-389 Warszawa
tel. 22 330 57 46
e-mail: rektor@wsp.edu.pl

Uwagi i informacje dla autorów znajdują się na stronie internetowej „Ruchu Pedagogicznego”:
www.rp.edu.pl

Skład, łamanie, druk i oprawa:
Sowa – Druk na życzenie
www.sowadruk.pl
tel. (+48) 22 431 81 40

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

Andrzej Hankała – Rola pamięci operacyjnej w procesach uczenia się	5
Arkadiusz Żukiewicz – Zarys perspektywy epistemologicznej w badaniach społeczno-pedagogicznych	17
Bogusław Śliwerski – Uwikłania pedagogiki w naukach społecznych	29
Joanna Kołodziejczyk, Bartłomiej Walczak – Zaangażowanie rodziców w edukację szkolną dzieci. Przegląd literatury	41

RELACJE Z BADAŃ

Monika Czajkowska – Wpływ formy udostępniania zadań matematycznych na poziom ich rozwiązania (na przykładzie badań gimnazjalistów)	55
Małgorzata Dankowska-Kosman, Aldona Małyśka – Szkoła w opinii hiszpańskiej młodzieży studenckiej	65

REFLEKSJE METODOLOGICZNE

Danuta Urbaniak-Zajac – Praktyczne znaczenie jakościowych badań rekonstrukcyjnych – poszukiwanie sposobów kształtowania profesjonalnej refleksyjności pedagogów	77
Grzegorz Michalski – Uwarunkowania i zakresy historycznych badań w pedagogice nad działalnością wydawniczą na rzecz oświaty i edukacji	89
Jacek Piekarski – Uwagi o praktyce kształcenia pedagogów w zakresie metod badawczych.	97

STUDIA I OPINIE

Barbara Kwiatkowska-Tybulewicz – „All the World’s Futures” – 56 Biennale Sztuki w Wenecji z perspektywy pedagoga sztuki	111
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

RECENZJE

Elżbieta Kwiatkowska – Temple Grandin: <i>Mózg autystyczny. Podróż w głąb niezwykłych umysłów</i>	125
Ewa Duda – Teresa Zubrzycka-Maciąg, Janusz Kirenko: <i>Asertywność nauczycieli. Badania empiryczne</i>	128

KRONIKA

Łukasz Kalisz – 200-lecie urodzin św. Jana Bosko. Salezianie wobec współczesnych wyzwań	131
----------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

CONTENTS

ARTICLES

Andrzej Hankała – The role of working memory in the learning processes.	5
Arkadiusz Żukiewicz – Outline of the epistemological perspective in socio-pedagogical researches	17
Bogusław Śliwerski – Entanglement of education in the social sciences.	29
Joanna Kołodziejczyk, Bartłomiej Walczak – Parental involvement in the children education. Literature review.	41

RESEARCH REPORTS

Monika Czajkowska – The form of mathematical problems and its impact on solution level (exemplified by research on secondary school students).	55
Małgorzata Dankowska-Kosman, Aldona Małycka – School in the opinion of spanish student.	65

METHODOLOGICAL REFLECTIONS

Danuta Urbaniak-Zajac – Practical meaning of qualitative reconstructive research – searching for the ways of shaping educationalists' professional reflectivity.	77
Grzegorz Michalski – Conditions and scope of historical research in pedagogy on publishing activities for education	89
Jacek Piekarski – Remarks on practice of educating pedagogues within the scope of research methods	97

STUDY AND OPINIONS

Barbara Kwiatkowska-Tybulewicz – „All the world's futures” – 56th Venice Biennale from the perspective of the pedagogue of art	111
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

REVIEWS

Elżbieta Kwiatkowska – Temple Grandin: <i>The autistic brain. A journey into the extraordinary minds</i>	125
Teresa Zubrzycka-Maciąg, Janusz Kirenko : <i>Assertiveness of the teachers. Empirical investigations</i>	128

CRONICLE

Łukasz Kalisz – 200th anniversary of the birth of St Jan Bosko. The Salesians in the face of contemporary challenges	131
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

ARTYKUŁY

RUCH PEDAGOGICZNY 2/2016

Andrzej Hankała
Uniwersytet Warszawski

ROLA PAMIĘCI OPERACYJNEJ W PROCESACH UCZENIA SIĘ

Rola, jaką odgrywa pamięć w uczeniu się, stanowi stały przedmiot zainteresowania nie tylko psychologów, lecz również pedagogów. Jak wiadomo, we współczesnej psychologii wyodrębnia się wiele rodzajów pamięci ze względu na różne kryteria podziału. Tak więc, mówi się m.in. o pamięci: deklaratywnej i niedeklaratywnej, jawnej i utajonej, epizodycznej, semantycznej i proceduralnej, a z uwagi na czas przechowywania wyróżnia się m.in. pamięć trwałą i krótkotrwałą (Baddeley, Eysenck, Anderson, 2009). W pedagogice zaś przez długi czas znacznie większą wagę przywiązywano do wyników badań psychologicznych nad pamięcią trwałą, ponieważ właśnie w jej obrębie gromadzona jest i przechowywana wiedza powstająca w rezultacie uczenia się.

Współcześnie jednak badacze i praktycy coraz częściej doceniają znaczenie nietrwałych przejawów pamięci w kontekście problematyki nauczania i kształcenia (Pickering, 2006). Warto przypomnieć, iż badania psychologiczne nad pamięcią krótkotrwałą polegały najczęściej na zapamiętywaniu prostego materiału, czyli jednorazowo eksponowanych list bezsensownych elementów, lub niepowiązanych ze sobą znaczeniowo wyrazów. Następnie sprawdzano, ile elementów zostanie odtworzonych z zachowaniem kolejności, w jakiej były prezentowane w fazie zapamiętywania. W uczeniu się szkolnym rzadko jednak występują sytuacje jednorazowej ekspozycji podlegających zapamiętaniu treści, a materiał ma zazwyczaj charakter znacznie bardziej złożony niż listy prostych elementów. Uzyskiwane w tego typu badaniach wyniki, chociaż ważne z poznawczego punktu widzenia, nie były zatem interesujące dla pedagogów, gdyż nie dostrzegano w nich potencjalnego znaczenia aplikacyjnego.

Pamięć operacyjna jako konstrukt psychologiczny

We współczesnej psychologii zainteresowania badaczy, koncentrujących się na krótkotrwałym przechowywaniu informacji, zogniskowały się na pracach nad pamięcią operacyjną, zwaną też pamięcią roboczą (*working memory*). Konstrukt pamięci opera-

cyjnej, w odróżnieniu od pamięci krótkotrwałej, odpowiada przejawom aktywnego utrzymywania informacji podczas wykonywania różnego rodzaju zadań poznawczych. Pamięć operacyjna stanowi więc system, który jest zaangażowany zarówno w przetwarzanie informacji, jak i czasowe przechowywanie informacji podczas wykonywania różnych poznawczych czynności. Na gruncie pojęcia pamięci operacyjnej odróżnienie procesów przechowywania od procesów przetwarzania oraz uwagi staje się niezwykle trudne. Uważa się, iż z teoretycznego punktu widzenia należy przechowywanie oraz przetwarzanie traktować jako dwa aspekty funkcjonowania pojedynczego systemu. Założenie to znajduje odzwierciedlenie również w metaforycznych określeniach tej pamięci, takich jak: „silnik poznania”, „tablica umysłu”, „umysłowy notes”, „pamięć bieżąca” (*on-line memory*) (Hankała, 2009).

Aktualnie zgromadzona wiedza dotycząca pamięci operacyjnej jest już dość bogata, aczkolwiek nadal występują różnice w poglądach na jej strukturę, mechanizmy i funkcje. W modelu pamięci operacyjnej zaproponowanym początkowo przez A. Baddeleya i G. J. Hitcha (1974) przyjęto, iż pamięć operacyjna to system przetwarzania informacji (procesor) składający się z czterech składników, określanych jako pętla fonologiczna, notes wzrokowo-przestrzenny oraz centralny ośrodek wykonawczy (*central executive*). W późniejszych wersjach model został wzbogacony o tzw. magazyn epizodyczny (*episodic buffer*) (Baddeley, Andrade, 2000). Funkcja pętli fonologicznej polega na krótkotrwałym przechowywaniu materiału werbalnego z zachowaniem informacji o kolejności jego elementów składowych, co jest szczególnie istotne przy rozumieniu mowy i podczas czytania. Analogiczną funkcję dla materiału obrazowego pełni notes wzrokowo-przestrzenny. Współcześnie badacze wyróżniają w obrębie pętli fonologicznej dwa odrębne komponenty: magazyn fonologiczny i mechanizm odpowiedzialny za bezgłośnie powtarzanie, w obrębie notesu wzrokowo-przestrzennego – oddzielne systemy przetwarzania informacji wizualnych i przestrzennych. Magazyn epizodyczny jest strukturą, w której gromadzone są informacje zbierane z oddzielnych percepcyjnych kanałów dotyczące takich atrybutów bodźców, jak kolor, kształt, lokalizacja, ale również informacje pochodzące z pętli fonologicznej, notesu wzrokowo-przestrzennego oraz z pamięci długotrwałej. Wszystkie te informacje są integrowane w tym magazynie w spójne reprezentacje epizodyczne, które stanowią psychiczną podstawę formowania się świadomych doświadczeń (Dehaenne, Naccache, 2001).

Czwartą, a zarazem nadrzędną wobec dwu pozostałych, strukturą składową pamięci operacyjnej w opisywanym modelu jest tzw. centralny ośrodek wykonawczy, którego funkcje są tożsame z procesami przypisywanymi uwadze. U podłoża propozycji centralnego ośrodka wykonawczego leżało założenie, iż pamięć nietrwałą i uwagę można traktować jako specyficzne ograniczenia systemu poznawczego człowieka, stanowiące niejako dwie strony tej samej monety. Aby dokonać bardziej precyzyjnej analizy, zaczęto rozróżniać pomiędzy *stricte* retencyjnymi możliwościami pamięci i uwagi (*storage capacity*) oraz możliwościami odnoszonymi się do przetwarzania informacji (*processing capacity*). Możliwości przechowywania (pojemność) dotyczą liczby elementów, na które jednostka jest w stanie zwracać uwagę przez krótki czas w takich czynnościach, jak pamiętanie: numeru telefonu, treści słyszanej w rozmowie, przeczytanego zdania czy tymczasowych wyników wykonywanych w „umyśle/pamięci” operacji. Możliwości przetwarzania odnoszą się natomiast do pojęcia zasobów umysłowych systemu, które mogą być przydzielone na wykonanie określonego

zadania w danej jednostce czasu. Ilość tych zasobów determinuje efektywność realizacji zadania – mierzoną w kategoriach szybkości i dokładności wykonania. Pomiar dokonywany jest zazwyczaj w sytuacji, gdy jednostka wykonuje jednocześnie dwa zadania w tym samym czasie. Przyjmuje się, iż dwa zadania będą rywalizowały o ograniczone zasoby umysłowe i że znajdzie to odzwierciedlenie w poziomie wykonania zadania.

Zakłada się, że centralny ośrodek wykonawczy sprawuje ogólny nadzór nad całym systemem pamięci operacyjnej, a więc może „zlecać” wykonanie pewnych funkcji związanych z krótkotrwałym przechowywaniem informacji pozostałym podsystemom, zwalniając w ten sposób część własnej pojemności, która może być wykorzystywana do realizowania zadań związanych z przetwarzaniem informacji w procesach rozumowania i rozwiązywania. To właśnie ze względu na ten element systemu pamięć operacyjna może być traktowana jak „wieża kontrolna wielkiego lotniska, która jest odpowiedzialna za planowanie i koordynowanie wszystkich przylotów i odlotów” (Baddeley, 1998, s. 47). Z punktu widzenia praktyki nauczania i kształcenia zainteresowanie budzą wyniki badań empirycznych wskazujące na znaczenie pamięci operacyjnej w determinowaniu przebiegu i efektów procesów poznawczych osób uczących się.

Rola pamięci operacyjnej w odbiorze i rozumieniu treści werbalnych

Znaczenie pętli fonologicznej zależy od przyjmowanych założeń w kwestii przebiegu przetwarzania syntaktycznego, inaczej mówiąc od sposobu, w jaki rozumie się funkcję struktury ustalającej syntaktyczną funkcję każdego wyrazu w zdaniu czy fragmencie zdania, tzw. parsera (Engle, Conway, 1998). Pierwszy pogląd głosi, iż pętla fonologiczna działa jako „mnemiczne okno” utrzymujące kolejno po sobie następujące informacje do momentu, gdy zostanie zgromadzona na tyle wystarczająca ich liczba, aby mogła zostać dokonana operacja ustalania syntaktycznej funkcji wyrazu w zdaniu. Drugi pogląd zakłada, że pętla pełni jedynie rolę pomocniczą, a zatem syntaktyczne przetwarzanie zachodzi bez odroczenia, a procesor wybiera taką strukturę, jaka jest najbardziej przewidywalna w świetle dotychczasowych doświadczeń. Jednakże czasami może wystąpić sytuacja, w której struktura zostaje wybrana nieprawidłowo. Wówczas potrzebna jest ponowna inspekcja i zmiana struktury, a utrzymanie fragmentu materiału (tekstu) w magazynie fonologicznym okazuje się istotne dla prawidłowego zrozumienia treści. Zgodnie z drugim poglądem pętla fonologiczna ma charakter jedynie systemu awaryjnego, zabezpieczającego, który nie jest aktywowany w czasie normalnego, niezakłóconego przebiegu czynności czytania.

Aktywność kolejnego składnika pamięci operacyjnej, czyli zapisu wzrokowo-przestrzennego wiąże się z kodowaniem wzrokowych i przestrzennych cech zdarzenia. W trakcie czytania znaczenie tej struktury ma charakter dość ograniczony i jest w dużej mierze uzależnione od celu czytania, który może obejmować jedynie odebranie głównej myśli, ale również zakładać poznanie istotnych szczegółów (Logie, 1995). Stwierdzono, iż osoby, które czytając miały wyobrazić sobie wzrokowo zdarzenia, o jakich była mowa w tekście, pamiętały większą liczbę szczegółów po jego przeczytaniu, niż osoby, które nie zachęcano do formowania wyobrażeń (Engle, Conway, 1998). Tak więc znaczenie zapisu przestrzennego dla rezultatów czytania

będzie zależało również od tego, jaki jest cel czytania. Jeżeli jest nim jedynie odebranie głównej myśli, czy też orientacja w zakresie ogólnych wątków, to zapis wzrokowo-przestrzenny nie musi odgrywać roli, jeżeli zaś odebranie istotnych szczegółów, to wówczas sytuacja może przedstawiać się odmiennie. W procesach rozumienia znaczenie zapisu wzrokowo-przestrzennego dotyczy również takich sytuacji, w których treść materiału werbalnego zakłada porównanie jakichś opisywanych obiektów z uwagi na pewną wspólną cechę wizualną, jak długość, wysokość, szerokość itp. Stwierdzono, iż aktywizacja zapisu wzrokowo-przestrzennego, aczkolwiek pomaga w odebraniu istotnych szczegółów, to jednak może spowolnić czytanie. Odnosi się to zwłaszcza do tych zdań czy fragmentów tekstu, które charakteryzują się wysokim wskaźnikiem wyobraźności. I tak np. gdy zadaniem jest ustalenie prawdziwości czytanego zdania, to przeczytanie takiego zdania, jak np. „Gwiazdy na fladze USA są koloru białego” (wysoki wskaźnik wyobraźności), zajmuje więcej czasu niż przeczytanie porównywalnie długiego zdania. „Biologia jest nauką o żywej materii” (niski wskaźnik) (Glass i in., 1985). Dzieje się tak dlatego, iż konstruowanie zdań o wysokim wskaźniku wyobraźności pociąga za sobą automatycznie konstrukcje wyobrażenia wzrokowego (wymagającego aktywizacji zapisu wzrokowo-przestrzennego). Zakłada się, że akt wyobrażania interferuje z procesem czytania, również wymagającym wzrokowego przetwarzania, i w rezultacie dochodzi do spowolnienia tempa czytania (Baddeley, 2007).

Niektórzy autorzy dostrzegają silne związki pomiędzy centralnym ośrodkiem wykonawczym jako strukturą pamięci operacyjnej a pojęciem płynnej inteligencji (Engle i in., 1999). Zakłada się, iż centralny ośrodek wykonawczy jest systemem nadzorującym systemy pętli fonologicznej oraz zapisu wzrokowo-przestrzennego, dlatego też często charakteryzuje się jego działanie w ścisłym związku z pozostałymi systemami. Można przyjąć, iż czytanie względnie prostych treści, nie następujących trudności w rozumieniu, zachodzi na drodze automatycznego rozprzestrzeniania się pobudzenia w sieci pamięci semantycznej. Pojawienie się drukowanego wyrazu w polu centralnego widzenia siatkówki oka automatycznie aktywizuje znaczenia tego słowa. Przeczytanie kilku wyrazów prowadzi do uaktywnienia procesora syntaktycznego i nadania jednostce materiału struktury syntaktycznej. Tak więc rozumienie nieskomplikowanych tekstów może zachodzić praktycznie z minimalnym udziałem centralnego ośrodka wykonawczego (Engle, 1996). Znaczenie tego systemu dla przebiegu procesu czytania złożonych materiałów o charakterze tekstów uwidacznia się w specyficznych, chociaż wcale nierzadkich, przypadkach. Sytuacje takie zachodzą, gdy: zdanie składa się z wielu wyrazów; poszczególne wyrazy lub zwroty mają dwa lub więcej różnych znaczeń – jeżeli np. w tekście jest mowa o zamku, to czytający powinien rozstrzygnąć, czy chodzi o zamek jako budowlę, czy też zabezpieczenie drzwi; początkowa treść danego fragmentu tekstu może prowadzić do mylnych interpretacji w późniejszych partiach tekstu; struktura syntaktyczna zdania jest bardzo skomplikowana, np. pewnego wysiłku wymaga określenie, co w rozbudowanym zdaniu jest podmiotem, orzeczeniem, dopełnieniem itd. (Engle, Conway, 1998).

Wskazuje się na duże znaczenie centralnego ośrodka wykonawczego dla jednoczesnej realizacji dwóch operacji poznawczych, czyli utrzymywania informacji przez pewien okres oraz tłumienia informacji, które nie są ważne (Kane, Engle, 2000). Utrzymywanie odebranych informacji z tekstu związane z aktywnością centralnego ośrodka wykonawczego podlega pomiarowi przy zastosowaniu wskaźnika w postaci

tw. zakresu czytania (niekiedy spotyka się termin „zakres pamięci operacyjnej”), zaproponowanego oryginalnie przez M. Danemana i P. Carpenter (1980). Wskaźnik ten ujmuje nie tylko efekty samego przechowywania, jak np. wskaźnik zakresu pamięci bezpośredniej czy też pamięci krótkotrwałej, ale również rezultaty przechowywania łącznie z przetwarzaniem. Pomiar zakresu czytania dokonuje się w ten sposób, iż prezentuje się osobom krótkie zdania, jedno po drugim, a następnie prosi się je o odtworzenie ostatnich wyrazów z każdego zdania. W zakresie tej właściwości obserwuje się występowanie znaczących różnic indywidualnych pomiędzy jednostkami, jak również wysokie korelacje tej zmiennej z różnymi wskaźnikami rozumienia treści tekstu. Osoby charakteryzujące się wysokimi wskaźnikami zakresu czytania są w stanie utrzymać w stanie aktywizacji większą liczbę informacji niż osoby o niższych wskaźnikach. Stwierdzono, iż fakt ten odgrywa szczególnie znaczącą rolę w sytuacji, gdy zdanie jest bardzo długie, lub też, gdy znaczenie wyrazu zależy od informacji prezentowanych we wcześniejszych fragmentach tekstu. Rolę omawianej struktury wykazano w pomysłowych badaniach, w których osobom prezentowano np. takie zdanie: „Ponieważ Ken naprawdę lubił boksera, wszedł do autobusu i udał się do najbliższego sklepu ze zwierzakami”. Wyraz „bokser” jest wyrazem dwuznacznym (może oznaczać sportowca lub rasę psów), a problem właściwego znaczenia może zostać rozstrzygnięty dopiero po dotarciu do końca zdania. Okazało się, że przy czytaniu tego typu zdań osoby charakteryzujące się wyższymi wskaźnikami zakresu czytania radziły sobie znacznie lepiej ze zrozumieniem niż osoby z niższymi wskaźnikami (Engle, Conway, 1994). W początkowej fazie czytania sytuacja w obu grupach wyglądała podobnie, tzn. wyraz „bokser” doprowadził do automatycznego zaktywizowania obu jego znaczeń: dominującego (sportowiec) oraz niedominującego (pies). Jednakże jedynie osoby charakteryzujące się wysokimi wskaźnikami zakresu czytania były w stanie utrzymać obie interpretacje w pamięci aż do końca zdania; badani z niskimi wskaźnikami zachowywali tylko jedną interpretację.

Druga istotna funkcja centralnego ośrodka wykonawczego wiąże się z operacjami tłumienia informacji, które okazały się nieważne dla rozumienia treści tekstu. W badaniach prowadzonych przez M. A. Gernsbachera i współpracowników (1990) osobom prezentowano krótkie zdanie, np. „Jan pisał piórem”. Następnie prezentowano wyrazy wiążące się z drugim znaczeniem wyrazu „pióro”, np. „ptak” lub niewiążące się, np. „koń”, a zadaniem osób badanych było podjęcie decyzji, czy prezentowany wyraz odnosi się do treści zdania czy też nie. Stwierdzono, że jeżeli wyraz wiążący się z drugim znaczeniem był prezentowany bezpośrednio po przeczytaniu zdania, to zarówno badani z wysokimi, jak i niskimi wskaźnikami wykazywali podobne opóźnienia w podjęciu decyzji. Opóźnienie to stanowiło empiryczne świadectwo zaktywizowania w pamięci obu znaczeń i wywołanych tym faktem problemów. Jeżeli natomiast krytyczny wyraz prezentowano po okresie jedynie jednosekundowego odroczenia, to osobom charakteryzującym się niższymi wskaźnikami zakresu pamięci operacyjnej podjęcie decyzji zajmowało więcej czasu. Tym samym uzyskano dane świadczące o mniejszych możliwościach tych osób w zakresie tłumienia tych interpretacji przeczytanych wyrazów, które okazały się kontekstualnie nieważne. Tak więc można powiedzieć, że znaczenie centralnego ośrodka wykonawczego w czytaniu złożonych materiałów słownych polega zarówno na utrzymywaniu ważnych informacji, jak i możliwie szybkim tłumieniu tych, które okazują się nieważne przy realizacji zadania (Unsworth, Engle, 2007).

Deficyty w zakresie funkcjonowania pamięci operacyjnej

Stwierdzono m.in., iż dzieci uczące się czytania i pisania, u których system pętli fonologicznej w ramach pamięci operacyjnej nie funkcjonuje prawidłowo, są w gorszej sytuacji niż ich zdrowi rówieśnicy (de Jong, 2006). Przypomnijmy, że rola tej struktury polega na krótkotrwałym, do ok. 1,5 s, przechowywaniu materiału werbalnego z zachowaniem informacji o kolejności jego elementów. W tym czasie następuje mechaniczne, bezgłośnie i nieuświadomiane powtarzanie, które jest bardzo istotne przy rozumieniu mowy i czytaniu. A zatem inteligentne dziecko z dysfunkcją pętli fonologicznej dorównuje rówieśnikom pod względem zasobu słownictwa, gdyż w jego wzbogacaniu odgrywa rolę wiele innych czynników poza kodowaniem fonologicznym, jednak może mieć znaczne problemy z czytaniem i pisanem. Można przyjąć, iż deficyty w zakresie funkcjonowania pamięci operacyjnej stanowią jedno z uwarunkowań zaburzeń dyslektycznych, aczkolwiek sama natura dysleksji nie została jeszcze w pełni wyjaśniona. Zaobserwowano, że procesy uczestniczące w utrzymywaniu w pamięci operacyjnej informacji fonologicznych są mniej efektywne u dyslektyków niż u osób zdrowych (Glynn, Wearmouth, Berryman, 2006). Istnieją również dane wskazujące na to, że zaburzenia funkcjonowania pętli fonologicznej obserwowane u dzieci dyslektycznych utrzymują się w życiu dorosłym. Stwierdzono, iż osoby dorosłe korzystają z pętli fonologicznej przy przyswajaniu słownictwa podczas nauki języka obcego. A zatem mała pojemność pętli fonologicznej może przyczyniać się do trudności doświadczanych podczas takiej nauki przez osoby dorosłe, u których w dzieciństwie zdiagnozowano dysleksję.

Analogiczną funkcję wobec materiału obrazowego pełni zapis wzrokowo-przestrzenny. Wskazuje się, iż dzieci słabo czytające wykazują tendencję do wzrokowego kodowania słów, co stanowiłoby konsekwencję wcześniejszych trudności w posługiwaniu się kodem fonologicznym. Tendencja taka może prowadzić do pojawiania się trudności na kolejnych etapach edukacji, gdy zwiększa się liczba słów wymagających utrwalenia. Z uwagi na to, że strategia kodowania fonologicznego, chociaż najwłaściwsza, okazuje się – ze względu na deficyty w zakresie pętli fonologicznej – zbyt trudna do wykorzystania, to dziecko może zostać zmuszone do zastosowania strategii alternatywnej, „a czyniąc to w niedostrzegalny sposób rozwija umiejętności z nią związane” (Reid, Wearmouth, 2008, s. 174). Zauważono, iż osoby dyslektyczne często skłaniają się ku zawodom, w których można wykorzystać umiejętności wzrokowe, np. wybierają architekturę i projektowanie, inżynierię i grafikę (West, 1997).

Pętla fonologiczna okazuje się również przydatna w sytuacjach wymagających obliczeń arytmetycznych, policzenia obiektów itp. Możliwość utrzymania przez niewielką chwilę usłyszanego lub wypowiedzianego symbolu liczby w pamięci operacyjnej pozwala na uchwycenie jej związku z inną liczbą, która jest po pierwszej słyszana lub wypowiedziana (Bull, Espy, 2006). W najprostszym przypadku pętla fonologiczna umożliwia przechowanie w pamięci numeru telefonicznego do czasu wykręcenia go na tarczy telefonicznej, a w bardziej złożonych zadaniach jest pomocna przy wykonywaniu w umyśle operacji matematycznych, jak dodawanie, odejmowanie i mnożenie. W sytuacji rozwiązywania zadań geometrycznych duże znaczenie odgrywa krótkotrwałe przechowywanie informacji w zapisie wzrokowo-przestrzennym.

Wyjaśnienia odwołujące się do deficytów w zakresie funkcjonowania pamięci operacyjnej formułuje się również w odniesieniu do zaburzenia znanego jako ADHD,

czyli zespół nadpobudliwości z deficytem uwagi (Minear, Shah, 2006). W tym przypadku jednak podkreśla się braki związane nie tyle z zaburzeniami w obrębie systemów pomocniczych, ile z działaniem centralnego ośrodka wykonawczego. Jedną z funkcji tej struktury jest tłumienie tych informacji, które nie mają już znaczenia i nie powinny być poddawane dalszemu przetwarzaniu. Zakłada się, iż jednym z uwarunkowań ADHD mogą być właśnie deficyty w zakresie procesów tłumienia (inhibicji), gdyż dzieci z tym zaburzeniem wykazywały trudności w zaprzestaniu przetwarzania informacji, które uznane zostały za sytuacyjnie nieistotne.

Procesy związane z funkcjonowaniem centralnego ośrodka wykonawczego odgrywają również bardzo istotną rolę podczas czytania i rozumienia bardziej złożonych jednostek materiału, jak np. tych zdań, w których zachodzi potrzeba dokonania integracji wielu cząstkowych informacji. Rozumienie wymaga bowiem dokonywania powiązań pomiędzy treściami zawartymi w kolejnych zdaniach, a także dokonywania powiązań pomiędzy tymi treściami a ogólną wiedzą zawartą w pamięci trwałej, czyli konstruowania tzw. umysłowego modelu tekstu (VanDijk, Kintsch, 1983). W tym celu niezbędne jest czasowe przechowywanie rezultatów cząstkowych przetworzeń aż do momentu, gdy zostaną zintegrowane w bardziej globalne i spójne całości. Trudności ujawniają się również w takich zadaniach, jak: wyciąganie wniosków, przetwarzanie anaforyczne, wykorzystywanie kontekstu, monitorowanie rozumienia. Trudności te nie wynikają przy tym z niższych możliwości intelektualnych tych dzieci. Wykazano, iż dzieciom tym wskutek małej pojemności pamięci operacyjnej umyka związek pomiędzy dwoma lub większą liczbą informacji, oddzielonych od siebie w tekście. Gdy pojawia się konieczność dokonania integracji owych informacji lub wyciągnięcia na ich podstawie wniosku, dziecko może natrafić na trudności w zrozumieniu tekstu (Swanson, 2006). Stwierdzono ponadto, iż trudności w rozumieniu bardziej złożonych jednostek materiału mogą wynikać w niektórych przypadkach z trudności w tłumieniu prowizorycznych (roboczych) interpretacji niejednoznacznych treści nawet w sytuacji, gdy z kontekstu jasno wynika, jakie jest znaczenie owych treści. Utrzymywanie się tych roboczych interpretacji w toku dalszego odbioru znacznie zakłóca rozumienie tekstu. Jak wspomniano, centralny ośrodek wykonawczy postrzegany jest także jako mechanizm kontrolujący przydział zasobów umysłowych do wykonywanych aktualnie operacji. W tym sensie sprawność jego funkcjonowania może wywierać wpływ na efektywność wykonywania różnego rodzaju zadań poznawczych wymagających odpowiedniego podziału zasobów (uwagi) na wykonywane operacje umysłowe. Zagadnienie to może być rozpatrywane w kontekście procesów podzielności i wybiórczości uwagi, jak również wybiórczości pamięci. Aspekty te nie muszą być sprzeczne, gdyż wybiórczość nie musi oznaczać dokonywania selekcji typu: albo – albo. Wybiórczość może być analizowana pod kątem przebiegu i rezultatów procesów percepcji, pamięci przemijającej, ale także trwałych efektów pamięciowych. To bowiem, co dzieje się w tym krótkim okresie, wiąże się bardzo ściśle z efektami odroczonymi, obserwowanymi nieraz po wielu latach (Hankała, 2001).

Teoria obciążenia poznawczego

W badaniach edukacyjnych koncepcja pamięci operacyjnej została rozwinięta w teorii obciążenia poznawczego (*cognitive load theory*) (Sweller, Van Merriënboer, Paas, 1998).

Teoria ta umożliwia nie tylko wyjaśnianie niektórych zjawisk, ale również sformułowanie konkretnych zaleceń dla praktyków nauczania (*DeLeeuw, Mayer, 2008*). W omawianej koncepcji zakłada się, iż środowisko, w jakim zachodzi uczenie się, determinuje poziom wymagań z nim związanych, a tym samym warunkuje stopień obciążenia dla ograniczonych zasobów poznawczych w pamięci operacyjnej. Stopień obciążenia poznawczego może ulegać zmianom w zależności od wymagań wewnętrznych lub zewnętrznych. Do pierwszej kategorii wymagań autorzy teorii zaliczają m.in. stopień złożoności informacyjnej nabywanych treści, pozostający w bezpośredniej zależności od wiedzy, jaką dysponuje uczący się. Do drugiej kategorii włącza się takie czynniki, jak sposób prezentacji informacji, które mają zostać wyuczone oraz działania oczekiwane od uczącego się. Wymagania wewnętrzne są względnie stałe, natomiast zewnętrzne mogą być zmieniane np. poprzez: dostarczanie uczącemu się różnorodnych pomocy, stosowanie specyficznych instrukcji, zwiększanie stopnia organizacji prezentowanego materiału.

W omawianej teorii zwraca się uwagę na występowanie trojkiego rodzaju determinant efektywności uczenia się. Pierwszy rodzaj obejmuje właściwości uczącego się, takie jak: pojemność jego pamięci operacyjnej, zasobu wiedzy pojęciowej z określonej dziedziny przechowywanej w pamięci trwałej oraz stopnia zautomatyzowania podstawowych procesów uczenia się. Jednostki dysponujące dużym zasobem wiedzy i odznaczające się wysokim poziomem automatyzacji procesów uczenia się potrafią w sposób efektywny wykorzystywać zasoby pamięci operacyjnej. Drugi rodzaj determinant odnosi się do stopnia złożoności podlegających uczeniu się treści. Uczenie się treści składających się z pojęć, które mogą zostać przyswojone w izolacji od innych pojęć, zakłada mniejsze obciążenie poznawcze niż przyswajanie treści zawierających pojęcia, które muszą być opanowywane jednocześnie z innymi pojęciami. Trzeci rodzaj determinant wiąże się ze środowiskiem, w którym zachodzi uczenie się, a zwłaszcza tymi jego cechami, które mogą ułatwiać bądź utrudniać opanowywanie treści, np. uczenie może zostać ułatwione wskutek dostarczenia pomocnej wskazówki (instrukcji).

Wykorzystując teorię obciążenia poznawczego dokonano także rozróżnienia trzech kategorii operacji poznawczych angażujących zasoby umysłowe osoby uczącej się. Do pierwszej kategorii zalicza się poznawcze operacje niezbędne do zrozumienia odbieranych treści, takie jak: uchwycenie głównych myśli, wyciąganie wniosków dotyczących wzajemnych powiązań pomiędzy kluczowymi informacjami zawartymi w materiale, odnoszenie odebranych treści do wiedzy przechowywanej w pamięci. Druga kategoria dotyczy tych poznawczych operacji, które chociaż nie są absolutnie niezbędne, to jednak ich występowanie może wzbogacić rozumienie materiału, np. uczący się może notować informacje, które rozumie już całkiem dobrze. Trzecia kategoria operacji obejmuje czasowe utrzymywanie w pamięci pewnych informacji, w czasie, gdy inne informacje podlegają przetwarzaniu, np. gdy uczący zmuszony jest do stałego utrzymywania w pamięci informacji potrzebnych do zrozumienia wykreślu, z którym aktualnie się zapoznaje.

Uważa się, że uczenie jest najbardziej efektywne wówczas, gdy jednostki koncentrują w całości swoje zasoby umysłowe na procesach podstawowego przetwarzania treści zawartych w materiale. W przeciwnym wypadku, a więc gdy zasoby umysłowe poświęcane są również na wykonywanie operacji dodatkowych lub utrzymywaniu pewnych treści w pogotowiu (czyli w stanie zaktywizowania), może dojść do sytuacji

przeciążenia poznawczego i zmniejszenia efektywności uczenia się. Autorzy koncepcji formułują również określone zalecenia praktyczne mające zapobiec niepożądanemu stanowi rzeczy. W sytuacji nadmiernego obciążenia – wynikającego z równoległego zaangażowania w operacje niezbędne do zrozumienia i operacje dodatkowe – konieczne jest redukcowanie elementów przetwarzania dodatkowego, przez okresowe dostarczanie uczącym się informacji zwrotnych. Optymalne byłoby oczywiście wykorzystywanie takiego materiału, który jest w maksymalnym stopniu pozbawiony elementów redundantnych lub nieistotnych dla prawidłowego zrozumienia zawartych w nim treści. W przypadku, gdy osoba ucząca się musi obok wykonywania informacji niezbędnych do zrozumienia treści materiału utrzymywać w pamięci inne informacje, konieczne jest dostarczenie łatwo dostępnych percepcyjnie zewnętrznych środków rejestracji treści. Dzięki temu zasoby umysłowe będą mogły w całości zostać poświęcone na dokonywanie kluczowych operacji umysłowych.

Przeciążenie poznawcze może wystąpić nawet wówczas, gdy zasoby umysłowe poświęcane są wyłącznie na wykonywanie operacji koniecznych do zrozumienia przyswajanego materiału. Dzieje się tak wówczas, gdy zrozumienie treści wymaga jednoczesnego przetwarzania zbyt wielu ważnych informacji. W takiej sytuacji celowe jest doprowadzenie do segmentacji zadania, tj. podzielenia na mniejsze jednostki i ten sposób zmniejszenie obciążenia poznawczego. Można dostarczyć uczącemu się dodatkowych pomocy w postaci np. uprzednich struktur organizujących, podsumowań itp., lub też doprowadzić do automatyzacji (choćby częściowej) niektórych umiejętności stosowanych w procesie wykonywania zadania. Wiadomo, iż automatyzacja wykonywania określonych operacji wiąże się ze zmniejszeniem zapotrzebowania na zasoby umysłowe, w związku z czym zasoby te mogą zostać przydzielone innym niezbędnym operacjom poznawczym, które zautomatyzowane zostać nie mogą. Celowe jest również rozłożenie obciążenia informacyjnego związanego z wykonywanym zadaniem na różne struktury składowe pamięci operacyjnej, a więc na pętlę fonologiczną (modalność słuchowa) i zapis wzrokowo-przestrzenny (modalność wzrokowa). Stwierdzono, że uczniowie rozwiązujący problemy z geometrii radzą sobie lepiej, gdy materiał obejmuje zarówno treści przedstawione w formie słownej, jak i obrazowej, niż tylko słownej lub tylko obrazowej. Fakt ten interpretuje się w kategoriach zwiększenia całkowitego potencjału przetwarzania informacji pamięci operacyjnej wskutek wykorzystania obu systemów pomocniczych, tj. pętli fonologicznej i zapisu wzrokowo-przestrzennego.

Wiedza o pamięci operacyjnej oraz jej związkach z innymi strukturami w ramach całego umysłu traktowanego jako złożony system przetwarzania informacji, nie tylko ułatwia zrozumienie, w jaki sposób zachodzą procesy poznawania i uczenia się, a także wyjaśnia, jakie są uwarunkowania ich przebiegu i efektywności. Wiedza ta umożliwia również wyciąganie wniosków, które mają znaczenie dla usprawnienia uczenia się zachodzącego w warunkach szkolnych. Coraz częściej postuluje się konieczność dokonywania kompleksowej diagnozy tej pamięci u uczniów wykazujących problemy w uczeniu się (Alloway, Alloway, 2014). Wskazuje się również, że w celu zoptymalizowania pracy umysłowej uczniów w toku uczenia się szkolnego wiedza o pamięci operacyjnej powinna być szerszej niż dzieje się to obecnie uwzględniana w programach kształcenia nauczycieli (Gathercole, Alloway, 2008).

Literatura

- Alloway T. P., Alloway R. G. (2014): *Understanding working memory*. Sage, Los Angeles
- Baddeley A. D., Hitch G. J. (1974): *Working memory*. W: G. A. Bower (red.): *Recent advances in learning and motivation*. Vol.8. Academic Press, New York
- Baddeley A. D. (1998): *Pamięć. Poradnik użytkownika*. Prószyński i S-ka, Warszawa
- Baddeley A. D. (2000): *The episodic buffer: a new component of working memory?* „Trends in Cognitive Sciences”, nr 4 (11)
- Baddeley A. D., Andrade J. (2000): *Working memory and the vividness of imagery*. „Journal of Experimental Psychology”, nr 129 (1)
- Baddeley A. D. (2003): *Working memory: looking back and looking forward*. „Nature Reviews Neuroscience” nr 4(10)
- Baddeley A. D. (2007): *Working memory, thought, and action*. Oxford University Press, New York
- Baddeley A. D., Eysenck M. W., Anderson M. C. (2009): *Memory*. Psychology Press, Hove
- Bull R., Espy K. A. (2006): *Working memory, executive functioning, and children's mathematics*. W: S. J. Pickering (red.): *Working memory and education*. Elsevier, Amsterdam
- Dahaene S., Naccache L. (2001): *Towards a cognitive neuroscience of consciousness: basic evidence and a workspace framework*. „Cognition” nr 79 (1-2)
- De Jong P. F. (2006): *Understanding normal and impaired reading development: a working memory perspective*. W: S. J. Pickering (red.): *Working memory and education*. Elsevier, Amsterdam
- De Leeuw K. E., Mayer R. E. (2008): *A comparison of three measures of cognitive load: Evidence for separable measures of intrinsic, extraneous, and germane load*. „Journal of Educational Psychology” nr 100 (1)
- Daneman M., Carpenter P. A. (1980): *Individual differences in working memory and reading*. „Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior”, nr 19
- Engle R. W. (1996): *Working memory and retrieval: An inhibition-resource approach*. W: J. T. Richardson, R. W. Engle i in. (red.): *Working memory and human cognition*. Oxford University Press, New York
- Engle R. W., Conway A. R. (1998): *Working memory and comprehension*. W: R. H. Logie, K. J. Gilholy (red.): *Working memory and thinking*. Psychology Press, London
- Engle R. W., Kane M. J., Tuholski S. W. (1999): *Individual differences in working memory capacity and what they tell us about controlled attention, general fluid intelligence and functions of prefrontal cortex*. W: A. Miyake, P. Shah (red.): *Models of working memory*. Cambridge University Press, Cambridge
- Gathercole S. E., Alloway T. P. (2008): *Working memory and learning. A practical guide for teachers*. Sage, Los Angeles
- Gernsbacher M. A., Varner K. R., Faust M. E. (1990): *Investigating differences in general comprehension skill*. „Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition”, nr 16
- Glass A. L., Milen D. R., Beck L. G., Eddy J. K. (1985): *Representation of images in sentence verification*. „Journal of Memory and Language”, nr 24
- Glynn T., Wearmouth J., Berryman M. (2006): *Responsive contexts for literacy learning*. Open University Press, Buckingham
- Hankała A. (2001): *Wybiórczość ludzkiej pamięci*. Wyd. UW, Warszawa
- Hankała A. (2009): *Wybiórczość ludzkiej pamięci*. Wyd. UW, Warszawa
- Kane M. J., Engle R. W. (2000): *Working memory capacity, proactive interference and divided attention: limits on long-term memory retrieval*. „Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition”, nr 26(2)
- Logie R. H. (1995): *Visuo-spatial working memory*. Lawrence Erlbaum, Hove
- Minear M., Shah P. (2006): *Sources of working memory deficits in children and possibilities for remediation*. W: S. J. Pickering (red.): *Working memory and education*. Elsevier, Amsterdam
- Pickering S. J. (2006): *Working memory and education*. Elsevier, Amsterdam
- Swanson H. L. (2006): *Working memory and dynamic testing in children with learning disabilities*. W: S. J. Pickering (red.): *Working memory and education*. Elsevier, Amsterdam
- Sweller J., Van Merriënboer J. & Paas F. (1998): *Cognitive architecture and instructional design*. „Educational Psychology Review”, nr 10 (3)
- Unsworth N., Engle R. W. (2007): *The nature of individual differences in working memory capacity: active maintenance in primary memory and controlled search from secondary memory*. „Psychological Review”, nr 114 (1)
- Van Dijk T. A. & Kintsch W. (1983): *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press New York
- West T. G. (1997): *In the mind's eye. Visual thinkers, gifted people with dyslexia and other learning difficulties*. Prometheus Books, New York.

Rola pamięci operacyjnej w procesach uczenia się

Artykuł jest poświęcony zagadnieniu roli odgrywanej przez pamięć operacyjną w procesach uczenia się. Omówiono główne właściwości pamięci operacyjnej jako złożonej, wielokomponentowej struktury umysłowej oraz przedstawiono wybrane wyniki badań empirycznych wskazujące na jej znaczenie w odbiorze i rozumieniu treści stanowiących przedmiot uczenia się. Zwrócono uwagę na konsekwencje deficytów w zakresie funkcjonowania pamięci operacyjnej dla przebiegu i efektów uczenia się. W końcowej części artykułu zaprezentowano teorię obciążenia poznawczego, która umożliwia nie tylko lepsze zrozumienie funkcjonowania pamięci operacyjnej podczas uczenia się, ale pozwala także na formułowanie konkretnych zaleceń dla nauczycieli.

Słowa kluczowe: pamięć operacyjna, uczenie się, teoria obciążenia poznawczego

The role of working memory in the learning processes

The article is devoted to the issue of the role played by the working memory in learning processes. It discusses the main characteristics of memory as a complex, multi-component mental structure and presents selected results of empirical research indicating its importance in the processes of perception and understanding of subject-matter of learning. Attention was paid to the consequences of deficits in the functioning of working memory for the course of learning and its outcomes. The final part of the article presents the cognitive load theory, which enables not only a better understanding of the working memory operation in the learning processes but also formulating specific recommendations for teachers.

Keywords: working memory, learning, cognitive load theory

Arkadiusz Żukiewicz
Uniwersytet Łódzki

ZARYS PERSPEKTYWY EPISTEMOLOGICZNEJ W BADANIACH SPOŁECZNO-PEDAGOGICZNYCH¹

Wprowadzenie: ustalenia dyscyplinarne

Podjęcie zagadnień będących przedmiotem badań i namysłu nauk pokrewnych lub zupełnie obcych dla reprezentanta danej dyscypliny, z perspektywy której prowadzi swe rozważania, jest obciążone licznymi ryzykami. Do podstawowych należy niewątpliwie możliwość sformułowania zarzutu o brak kompetencji w zakresie problematyki stanowiącej fragment prowadzonej analizy. Trudno nie przyznać racji tym, którzy w trosce o jakość wypowiedzi naukowej stawiają fundamentalne pytania o poziom wiedzy czy umiejętności dających podstawę rozumieniu spraw podnoszonych w wywodzie. Zasadność zaangażowania w kwestie będące istotą poszukiwań dziedzin, subdyscyplin czy dyscyplin nauki musi być oparta na odpowiednim przygotowaniu merytorycznym. Uprawomocnia ono włączenie się w dialog budowany na bazie pluri czy inter-dyscyplinarnej. W przeciwnym razie głoszone tezy mogą z dużym prawdopodobieństwem oddalać od prawdy, do poszukiwania której nauka i naukowcy są zobowiązani (Twardowski, 2011, s. 12-13). Dlatego konieczne jest wyjaśnienie dwóch kluczowych kwestii. Pierwsza odnosi się do punktu widzenia, z którego prowadzone jest przedmiotowe rozważanie. Druga zaś do uzasadnień dyscyplinarnych i kompetencyjnych warunkujących udział w rozważaniach lokowanych na skrzyżowaniu nauk.

Podjęte w niniejszym esejie zagadnienia dotyczą przede wszystkim problematyki poznania rzeczywistości życia ludzkiego. Są to sprawy istotne dla istnienia i rozwoju naukowego każdej dyscypliny wpisującej się w formalny zakres nauk społecznych i humanistycznych. Prowadzone rozważania są ujęte z perspektywy pedagogiki społecznej, która w polskich warunkach jest rozwijana od 1908 roku jako odrębna subdyscyplina pedagogiki (por: Cichosz, 2004, s. 24; Marynowicz-Hetka, 1996, s. 133; Radziejewicz-Winnicki, 2008, s. 65). Twórczynią polskiej pedagogiki społecznej jest Helena Radlińska (Kamiński, 1980, s. 13; Theiss, 1997, s. 10; Hejnicka-Bezwińska, 2005, s. 213), która określając istotę tej subdyscypliny przyjęła, iż jest to nauka prak-

¹ Szeroki wykład poświęcony epistemologicznej perspektywie w kontekście prowadzenia badań naukowych wpisujących się w obszar pedagogiki społecznej, a w szczególności w pole pracy społecznej został podjęty w monografii *Wprowadzenie do epistemologii pracy społecznej. Odniesienia do społeczno-pedagogicznej perspektywy poznania pracy społecznej* (Żukiewicz, Wyd. UŁ, Łódź, 2015).

tyczna rozwijająca się na skrzyżowaniu nauk. Autorka wymieniała nauki biologiczne, nauki społeczne, nauki o człowieku, a w szczególności etykę i kulturoznawstwo (Radlińska, 1935, s. 42; 1961, s. 361).

Z praktycznej natury pedagogiki społecznej wynikają liczne konsekwencje dla aktywności teoriiotwórczej i badawczej naukowców afiliowanych przy tej dyscyplinie. W poznawaniu rzeczywistości będącej obszarem zainteresowania pedagogów społecznych kluczowe jest odniesienie do arystotelesowskiej racji celu podejmowanych procesów eksploracyjnych. Chodzi w szczególności o poznanie, które będzie prowadziło do praktyki przetwarzania warunków życia osób, rodzin, grup społecznych i całych społeczności w teraźniejszości i przyszłości. Tak krystalizuje się bowiem misja pedagogiki społecznej wpisana w tę dyscyplinę jako przesłanka uzasadniająca jej istnienie i rozwój (por.: Radlińska, 1961, s. 361 i nast.; Wroczyński, 1974, s. 67; Kamiński, 1978, s. 18 i nast.; Lepalczyk, 1995, s. 30).

Odwołanie się do przywołanych założeń, które można określać mianem podstaw ontologicznych pedagogiki społecznej będącej nauką praktyczną rozwijaną na skrzyżowaniu nauk, stanowi przesłankę uzasadniającą odniesienie do przedmiotu epistemologii. To zaś, jako szczególnie obszar dociekań naukowych, wpisuje się w katalog fundamentalnych działów filozofii (por.: Judycki, 2007, s. 71; Anzenbacher, 2008, s. 118; Dębowski, 2007, s. 125). Jest to jedna z trzech kluczowych nauk będących trzonem filozoficznej refleksji o świecie. Obok nauki o bycie – ontologii oraz etyki, epistemologia jest nauką, która głównym przedmiotem swego zainteresowania czyni poznanie. Istota poznania, a także zagadnienia jego źródeł, granic czy prawdy należą do kanonu podstawowych dla tego działu filozoficznych dociekań (Ajdukiewicz, 2004, s. 17 i nast.). Niezależnie od zmian, jakie zachodzą w obszarze samej epistemologii (szerzej patrz: Gottfried, 2007, s. 12 i nast.; Motycka, 2007, s. 109 i nast.), nauka ta determinuje metodologiczny rozwój nauk szczegółowych. Można wręcz zaryzykować twierdzenie, że „wyzwolone” nauki nie mogą funkcjonować w oderwaniu od pierwotnych źródeł refleksji filozoficznej, z której wyrastają. Nie chodzi bowiem o podważanie ich samodzielności czy autonomii, ale przede wszystkim o tożsamość i dziedzictwo, z którego warto czerpać, by rozwój uwzględnił dorobek przeszłości i służył przyszłości. Wyważanie „otwartych drzwi” to zjawisko nader powszechne i charakterystyczne dla każdej epoki, w której „za wszelką cenę” upowszechnia się tzw. idee nowoczesności, przy równoczesnym marginalizowaniu znaczenia osiągnięć pokoleń minionych.

Nie ulega wątpliwości, że pedagogika jako dyscyplina naukowa wyłoniła się z filozofii. Za inicjatora tego procesu uznaje się powszechnie Jana Amosa Komeńskiego, który nakreślił teoretyczne ramy dla pedagogiki (por.: Zych, 2003, s. 534 i nast.; Bieńkowski, 1998; Bronk, 2005, s. 9-11 i inni). Tym samym trudno uprawiać pedagogikę społeczną bez świadomości generacyjnych zależności łączących tę dyscyplinę z filozoficznym źródłem refleksji o człowieku i środowisku jego życia. Owe związki skutkują licznymi odniesieniami do filozofii. W kontekście przedmiotu podjętych rozważań uprawomocniają tym samym odwołanie do zagadnień epistemologicznych. Przyjęty w toku wywodu punkt widzenia pedagogiki społecznej daje nie tylko możliwość, ale przede wszystkim jest zobowiązaniem do szerokiego ujęcia zagadnień poznania rzeczywistości życia ludzkiego. Efekty tego poznania są bowiem źródłem decyzji warunkujących w konsekwencji procesy przemian dokonujących się w eksplorowanej rzeczywistości. Konieczna jest więc metarefleksja o poznaniu, która pro-

wadzić będzie badacza spraw ludzkich ścieżkami wiodącymi do prawdy o świecie i człowieku, który jest podmiotem, nie zaś przedmiotem poznania naukowego. Z metarefleksji rodzić się może metawiedza poszerzająca metodologiczną perspektywę badacza.

Nadto epistemologiczne odniesienia mogą stanowić swoisty „mechanizm bezpieczeństwa” procesu poznania i uczestników badania (badaczy i badanych). Chodzi w szczególności o wyjście poza wąskie ramy myślenia o badaniu naukowym. Odebranie refleksji metodologicznej od epistemologicznych źródeł poznania skutkuje niejednokrotnie zawężonym polem widzenia po stronie badacza (por.: Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 45 i nast.). Wąskie podejście ogranicza zarówno rozumienie metodologii, jak i proces jej aplikacji do metodycznego (proceduralnego) wymiaru (por.: Palka, 2003, s. 8 i nast.; Kubinowski, 2006, s. 172 i nast.). Koncentracja uwagi na poprawności formalnej może z dużym prawdopodobieństwem przyczyniać się do dehumanizacji relacji badacz – badany. W katalogu licznych ryzyk towarzyszących wąskiej perspektywie metodologicznej mieści się także podwyższone prawdopodobieństwo marginalizacji społecznego celu badań wpisujących się w obszary poznania nauk społecznych i humanistycznych. Szczególnie w przestrzeni nauk praktycznych, ich społeczny wymiar zasługuje na uznanie i ekspozycję. Odnosi się to do każdego etapu – poczynając od konceptualizacji po konkluzję, podsumowanie i upowszechnianie efektów projektów badawczych. Społeczny ich cel ma istotne znaczenie z uwagi na koszty związane z realizacją eksploracji włączającej siły ludzkie poznawanych wycinków rzeczywistości. Nie chodzi bowiem wyłącznie o nakłady finansowe, ale przede wszystkim o społeczny potencjał (energię) angażowany w toku badań orientowanych na naukowe poznanie.

Inkluzyjne ujęcie eksploracji, w których zarówno cele poznawcze, teoretyczne, jak i praktyczne znajdują się wśród założeń metodologicznych danego projektu badawczego, zbliża do ideału poznania naukowego podejmowanego w polu dyscyplin praktycznych. Nawiązując do pedagogiki społecznej jako egzemplifikacji nauki praktycznej można przyjąć, że swoiste „uspołecznienie badań społeczno-pedagogicznych” w kontekście arystotelesowskiej racji celu stanowi kwintesencję aktywności badawczej. Przy takim założeniu jest ona podejmowana z myślą o spożytkowaniu efektów poznania w procesach podnoszenia jakości codziennego życia ludzi, rodzin, grup społecznych i całych społeczności (por.: Radlińska, 1935, s. 73-75 i nast.; 1961, s. 107-110 i nast.). Orientowanie procesów eksploracyjnych na tzw. praktykę nie może odbywać się kosztem dociekań prowadzących do generowania teorii. Warto zatem pamiętać o konieczności równomiernego akcentowania celów, tak by zachować stosowne proporcje, każdorazowo definiowane odrębnie. Epistemologiczna perspektywa zdaje się niezwykle użyteczna w przedsięwzięciach prowadzących do naukowego poznania służącego działalności kierowanej na rozwój ludzki. Uwzględnia się w niej zarówno potrzeby proceduralne warunkujące jakość dochodzenia do prawdy o badanym świecie społecznym, jak i metateoretyczną refleksję o poznaniu, jego istocie, możliwościach, zagrożeniach, granicach czy źródłach.

Powyższe przesłanki to jedne z licznych warunkujących przyjęte przeze mnie stanowisko o niezbędności wkroczenia na filozoficzny grunt reprezentanta pedagogiki społecznej. W myśl założeń dyscypliny rozwijanej na skrzyżowaniu nauk, pedagog społeczny ma prawo sięgać po zdobycze dyscyplin pokrewnych. Dotyczy to także filozofii, z której wyrasta każda nauka szczegółowa. Metarefleksyjna matryca stosowana

w procesach eksploracji może kierować współczesnych badaczy na tory refleksyjnej praktyki poznania przeplatanej z działaniem (por.: Radlińska, 1935, s. 72; 1961, s. 91, 100, 115 i nast.; Malewski, 2012, s. 35 i nast.). Szczególnie dla badaczy zaliczanych do nurtu tzw. jakościowych istotne jest, aby stosowanie metod, narzędzi czy technik nie wiązało się z zawężonym polem widzenia procesu poznania. Może to bowiem prowadzić do relatywizmu metodologicznego, w którym swoisty brak reguł usprawiedliwi niekompetencję, nierzetelność czy wręcz ignorancję etyczną badacza. A awans naukowy „za wszelką cenę” lub merkantylizm będzie skrywanym, choć jednoznacznym priorytetem inspirującym aktywność na polu grantobrania, badania czy oceny efektów rozliczanych projektów. Rzetelna analiza planowanych procesów eksploracyjnych wyprowadzana z epistemologicznego punktu widzenia z dużym prawdopodobieństwem wzmocni także ochronę przed nadużywaniem kategorii, które dla ignorantów mogą stanowić legitymizację naukowego statusu propozycji projektowych. Zaliczyć do nich można takie hybrydy retoryczne, jak: „przesłanki ontologiczno-epistemologiczne”, „kauzy przyczynowe” czy znaczeniowe zrównoważenie w języku wypowiedzi dwóch odrębnych kategorii, tj. „teoria” i „pojęcie”². Ma to szczególne znaczenie w kontekście badań diagnostycznych i ewaluacyjnych powiązanych ze strumieniami finansowymi wpisanymi w różnorodne programy strukturalne (sektorowe) o charakterze społecznym czy gospodarczym.

Epistemologia szczegółowa – propozycja dla pedagogiki społecznej i nauk praktycznych

Zagadnienia epistemologii są przedmiotem analiz i rozważań licznych autorów reprezentujących zarówno obszary filozofii, jak i nauk wyzwolonych (patrz: Woleński, 2000; 2001; 2003; Hetmański, red., 2007; Nowak, 2010, s. 15-28; Motycka, 2010 i in.). Zainteresowanie naukowe poznaniem – jednym z podstawowych filarów każdej dyscypliny akademickiej – wpisuje się w przestrzeń aktywności podejmowanej przez uczonych. Wiąże się to z pełnionymi przez nich rolami oraz charakterem posługi realizowanej w codzienności uniwersyteckiej (por.: Znaniński, 1984, s. 303 i nast.; Kwieciński, 2006, s. 15 i nast.). Metodologiczny rozwój każdej z nauk szczegółowych jest integralnym komponentem dyscyplinarnego wzrostu, który w konsekwencji warunkuje teoretyczny poziom osiągniętych rezultatów. Odnosi się to tak do indukcyj-

² Spór o znaczenie kategorii „teoria” jest od dawna toczony w środowisku naukowym. To integralne prawo środowiska akademickiego, którego reprezentanci są autonomicznymi podmiotami dialogu wnoszącymi na uniwersytety określone poglądy, stanowiska czy przekonania. Jednakże dostrzegalny niekiedy w toku dyskursów brak elementarnych kompetencji, któremu towarzyszy zrelatywizowana postawa nieograniczonej wolności wyrażania każdej tezy, niezależnie od posiadanej wiedzy czy umiejętności, skłaniają do głębszej refleksji o jakości uprawiania nauki. Zagadnienie to nie mieści się w obszarze podjętych rozważań, ale wiąże się także z epistemologiczną refleksją o istocie naukowego poznania. Kwestia rozróżnienia znaczeniowego „teorii” oraz „pojęcia” (które może być jednym z komponentów określonej teorii), stanowi zaledwie egzemplifikację sygnalizowanego problemu. Trudności tego rodzaju występują w toku dialogu prowadzonego wewnątrz dyscyplin i między różnymi dyscyplinami. Są one niejednokrotnie barierą w komunikacji i współdziałaniu dla dobra społecznego. W warunkach polskich stan ten potęgują nierzetelne tłumaczenia prac autorów zagranicznych. Jednakże i to zagadnienie zasługuje na odrębny dialog, który w rodzimym środowisku akademickim może prowadzić do podwyższenia jakości wytworów naukowej aktywności środowisk akademickich.

nych, jak i dedukcyjnych ścieżek generowania teorii odpowiednich dla przedmiotu zainteresowania konkretnych dyscyplin akademickich.

Kartezjański przełom oraz postępujące za nim usamodzielnianie nauk społecznych i humanistycznych przyczyniły się do wyodrębniania metodologii z filozoficznej refleksji o poznaniu (por.: Anzenbacher, 2008, s. 142; Tatarkiewicz, 2009, t.2, s. 51 i nast.; Kubinowski, 2010, s. 31; Hejnicka-Bezwińska, 2005, s. 196 i nast.). Proces ten miał prowadzić do konstytuowania się niezależności poszczególnych nauk szczegółowych względem filozofii. Równocześnie niósł ze sobą konsekwencje w postaci odrywania ich od korzeni, a tym samym utraty swego dziedzictwa, jakie filozofia i filozofowie mogli wносить do nowych dyscyplin uniwersyteckich³. Metodologia w tym kontekście stawała się dziedziną coraz bardziej odrębną i niezależną względem nauki o poznaniu. Aktualny stan prowadzenia prac badawczych afiliowanych przy ośrodkach akademickich skłania jednak do pogłębionej refleksji (por.: Malewski, 1998, s. 20; 2012, s. 42 i nast.). Nie chodzi jednak o normatywne czy emocyjne rozstrzygnięcia, ale o poszukiwanie kryteriów, które pozwolą legitymizować efekty poznania logotypem „naukowe”.

Z łatwością można dostrzec zjawisko pannaukowości, którego efektem jest zaangażowanie autorytetów nauki w sprawy polityczne, społeczne czy gospodarcze. O ile nauka służy tworzeniu dobra społecznego, podnoszeniu jakości działań podejmowanych w obszarach polityki, ekonomii, kultury, zdrowia, oświaty itp., to trudno wątpić w zasadność tego rodzaju włączania się reprezentantów środowisk uniwersyteckich w sprawy publiczne przekraczające mury uczelni. Nauka ma bowiem służyć współtworzeniu rzeczywistości sprzyjającej rozwojowi ludzkiemu, cywilizacyjnemu, technologicznemu itp. Inaczej jest w sytuacjach, gdy naukowy status osoby uwiarygodniającej dane decyzje czy działania niesie ze sobą znamię stronnictwa czy jednostronności przywoływanej argumentacji. Jeszcze wyraźniej zaznacza się ta wątpliwość, gdy zaangażowaniu naukowemu towarzyszą przesłanki komercyjne i wynikające stąd profity w postaci finansowej czy choćby awansu instytucjonalnego. Gdy bezkompromisowość wobec poznanej prawdy o badanej rzeczywistości zostaje zastąpiona relatywizmem metodologicznym, podwyższa się ryzyko tzw. odchyłań. Na poziomie interpretacji wyników badań przejawia się to swoistą grą, w której wiedzę pozyskaną w toku eksploracji przedstawia się w sposób zgodny z oczekiwaniami konkretnej jednostki lub grupy interesu. Zamawiający posiadający władzę polityczną lub/i ekonomiczną angażuje przedstawicieli nauki w działania, które z założenia nie mają prowadzić do poznania prawdy. Mają jedynie uwiarygodnić z góry przyjęte koncepcje rozwiązań praktycznych. Dotyczyć to może decyzji politycznych, gospodarczych, zasadności korzystania z konkretnych usług dostarczanych przez tego, a nie innego oferenta, czy też sięgania po produkty, które zyskały tzw. certyfi-

³ Samodzielność naukowa dyscyplin szczegółowych oraz proces, który wiódł naukę w stronę odrębności i niezależności względem filozoficznych korzeni, nie są przedmiotem tego rozważania. Jego szczegóły wymagają gruntownej analizy z perspektywy każdej z dyscyplin wyzwolonych. Konieczne jest jednak zasygnalizowanie tego zjawiska, gdyż ma ono swe konsekwencje dla relacji pomiędzy epistemologią a metodologią, a także metodologiami szczegółowymi nauk społecznych i humanistycznych. Stąd bardzo ogólne podjęcie tego kluczowego zagadnienia może być odczytane jako mało klarowne i niewystarczające dla wymagającego Czytelnika. Jednak na tym etapie analizy konieczne jest ograniczenie wypowiedzi do zgłoszonego sygnału problemowego, który warto rozwijać w obszarach pedagogiki i pedagogiki społecznej oraz innych pokrewnych i zarazem samodzielnych nauk wyzwolonych.

kat określonego stowarzyszenia lub instytutu kojarzonego z nauką. W tego rodzaju sytuacjach naukowy logotyp zgodności z wynikami przeprowadzonych badań służy legitymizacji określonych wyborów. Nie pozostaje jednak w związku z pełnią poznania naukowego, które z założenia nie było celem podejmowanej eksploracji⁴.

Instrumentalizacja procesu poznania, ograniczenie go do wymiaru warsztatowego, którego rzetelność ma usprawiedliwiać wszelką ingerencję badacza w sprawę życia ludzkiego, może z dużym prawdopodobieństwem prowadzić do generowania efektów desytuujących pozycję człowieka (grup ludzkich) w codzienności życia rodzinnego, zawodowego, społecznego itp. Poprawność metodologiczną, którą z łatwością można osiągać na poziomie proceduralnym, zwykle się traktować jako argument wyczerpujący znamiona prawomocności naukowego poznania. Promocja efektów tego typu poznania uwiarygodniona jego naukowym statusem staje się łatwym w użyciu i zarazem znaczącym komponentem przemawiającym za słusznością określonych decyzji czy działań. Niesie tym samym przekonujące uzasadnienie dla stosowania określonych produktów. Są one bowiem finalnym dziełem współtworzonym z udziałem naukowców – badaczy, konstruktorów, twórców teorii itp.

Warto w tym kontekście postawić fundamentalne pytania o prawdę poznania, jego źródła, granice, a także o sposoby, które umożliwią osiąganie celów naukowej eksploracji. Można przyjąć postawę sytuującą naukowca na symbolicznym piedestale i twierdzić, że sam jego status gwarantuje prawomocność poznania. Opierając się na apriorycznym zaufaniu uznaje się tym samym, iż efekty pracy badawczej są niepodważalne, prawdziwe i ostateczne. Bezkrytyczność czy wręcz dogmatyzm są w takim ujęciu uzasadniane heurystyczną perspektywą nakazującą wiązać naukowość z wiarygodnością i zaufaniem. Można powiedzieć, że w ujęciu idealnym tak być powinno. Jednak realny wymiar skłania do ostrożności. Stąd przyjęta koncepcja uwzględnia zasadę omylności ograniczonego podmiotu poznającego. Z tego zaś wynika postawa skromności, świadomości istniejących granic poznania i konieczności refleksyjnego podejścia do całego procesu eksploracyjnego (od fazy konceptualnej po upowszechnianie efektów badań naukowych). Zatem minimalizm metodologiczny luminarzy nauki nie może zostać zaakceptowany. Co więcej, chodzi o przyjęcie koncepcji szerokiego podejścia do metodologii, którego źródłem jest filozoficzna refleksja o poznaniu. Epistemologia stanowi nieodłączny element dociekań naukowych, których efekty będą prowadziły do poznawania prawdy o rzeczywistości. W szczególności poznanie to będzie dotyczyło określonych wycinków owej rzeczywistości, niezależnie czy dokonuje się ono w przestrzeni nauk społecznych, humanistycznych, przyrodniczych, ścisłych czy technicznych itp.

Epistemologiczna perspektywa przyjęta już na etapie dysonansu poznawczego prowadzącego w stronę konceptualizacji projektów poznania naukowego implikuje fundamentalne pytania, które naukowiec stawia w każdej fazie swego namysłu nad interesującym go zagadnieniem. Owe pytania dotyczą spraw podstawowych, ontologicznego charakteru bytów pozostających w obszarze rozważań. Odnoszą się również do kwestii związanych z ujawnionymi wątpliwościami, dylematami, zainteresowaniem dostrzeganymi procesami, ich istotą, kierunkiem, zmiennością itp. Uzyskiwane odpowiedzi warunkują jego status względem poznawanej rzeczywistości, zakreślają

⁴ Zarysowane w tym fragmencie zagadnienie jest niezmiernie skomplikowane i nie zostało wyczerpane. Z racji swej wagi zasługuje na szczegółową analizę, co warto podejmować przy okazjach spotkań naukowych.

rodzaj relacji ze środowiskiem (w naukach społecznych i humanistycznych jest to z reguły środowisko ludzkie) i w obrębie tego środowiska. Nadto prowadzą do określenia fundamentalnych dla zamierzonego poznania racji celu, istnienia i przyczyny. W ujęciu arystotelesowskim racje te kierują badacza na trudne, ale konieczne drogi poszukiwania uzasadnień podejmowanej aktywności. Idzie wszak o aktywność nie tylko podmiotu poznającego, ale przede wszystkim podmiotów bezpośrednio lub pośrednio uczestniczących w poznaniu. O słuszności tego kierunku poszukiwań przemawia rosnąca liczba projektów badawczych podejmowanych przez studentów i doktorantów uczelni wyższych. Niejednokrotnie są one realizowane przy współudziale potencjału ludzkiego różnego typu instytucji oraz organizacji. Tworzenie wiedzy, która powstaje z udziałem podmiotów tzw. zewnętrznych, wiąże się ze spożytkowaniem sił środowiskowych stanowiących ich integralny potencjał. Zasadność angażowania owego potencjału jest w istocie warunkowana jakością i rodzajem wiedzy wytwarzanej, a także jej użytecznością dla tych instytucji lub organizacji. Stosowne zdaje się również odniesienie do potencjalnych i realnych możliwości oraz potrzeb codziennej praktyki danych podmiotów współuczestniczących w realizacji przedsięwzięć eksploracyjnych. Inaczej mówiąc chodzi o możliwość tworzenia wiedzy, która posłuży budowaniu teorii umożliwiających wyjaśnianie stanów, zjawisk i procesów dokonujących się w określonej rzeczywistości. Równie przekonujące jest oczekiwanie, aby wiedza uzyskana oraz uwolnione w toku badania procesy, przyczyniały się do tworzenia podstaw metodycznych warunkujących skuteczność i efektywność działalności praktycznej. Wytworzone modele metodyczne z dużym prawdopodobieństwem przyczynią się do rozwoju podmiotów (instytucji, organizacji czy konkretnych osób i grup ludzkich) włączonych w realizację projektów badawczych.

Epistemologiczna perspektywa naukowego poznania wprowadzana na grunt nauk szczegółowych może być uzasadniana bogatą argumentacją zarówno z gatunku merytorycznego, jak i ideologicznego. Z pewnością znajdzie swych zwolenników, a także oponentów. Jedni i drudzy będą posługiwali się rzeczowymi wskaźnikami potwierdzającymi słuszność przyjętej optyki. W obszarze współczesnej metodologii toczy się spór inicjowany wokół zagadnień związanych z paradygmatami lub perspektywami badawczymi – ilościowymi i jakościowymi (patrz szerzej: Malewski, 2012, s. 30-42). Dialog ten, niezależnie od przebiegu i jakości stosowanych argumentów, wiedzie w konsekwencji do krystalizacji stanowisk. Zdaje się także generować nowe przesłanki prowadzące do rozwoju zarówno dyscyplinarnego, jak i indywidualnego uczestników toczącego się sporu. Niewątpliwym pożytkiem jest mobilizacja metodologów szczegółowych reprezentujących nauki wyzwolone do aktywnego poszukiwania uzasadnień oraz impulsów rozwojowych reprezentowanych przez siebie dyscyplin czy subdyscyplin akademickich. Dylematy i towarzyszące temu wątpliwości skłaniają do stawiania trudnych, a niekiedy wręcz niewygodnych pytań o naukowy status danej dziedziny czy subdyscypliny. Konieczność odnajdywania dróg prowadzących w kierunku rozwiązań motywuje środowiska akademickie do intelektualnej aktywności w obszarach teorii nauki, a także teorii poznania. Stan taki stanowi swoisty impuls wyzwalaający procesy przeobrażeń, modyfikacji, a czasami nawet przewrotów rewolucyjnych skutkujących zmianą (por.: Khun, 2011, s. 22 i nast.).

Przedstawione walory dyskursu w obrębie nauki zachęcają i zarazem ośmielają do zgłaszania zagadnień, które zdają się pozostawać na marginesie dialogu. W kontekście podjętych rozważań idzie w szczególności o dyskusję poświęconą epistemolo-

giom szczegółowym, w obszarze których lokowana byłaby metodologia szczegółowa danych dziedzin, subdyscyplin i dyscyplin nauk wyzwolonych. Przykład pedagogiki społecznej, która będąc nauką pozostaje zarazem w ścisłym związku z działalnością praktyczną orientowaną na przebudowę warunków życia gromadnego (Radlińska, 1961, s. 361 i nast.), wydaje się dogodnym polem analizy. Dzieje się tak dlatego, że w obszarze tej właśnie dyscypliny dokonują się liczne konwergencje stanowisk teoretycznych i metodologicznych, z których wyłaniają się metodyczne modele użyteczne dla praktyki służby społecznej, oświatowej, kulturalnej, medycznej itp. Dotyczy ona licznych obszarów działania specjalistów wpisujących się w przestrzeń aktywności określonych profesji służących pomnażaniu dobra społecznego. W założeniu pierwotnym postulowanym przez Helenę Radlińską, badania naukowe stanowiły fundament rozpoznawania sił, z których udziałem podejmowano działalność społeczną zmierzającą do przetwarzania warunków życia codziennego osób funkcjonujących w poznawanych środowiskach (Radlińska, 1935, s. 76 i nast.). Odkrywanie, aktywizacja, wzmacnianie i włączanie sił tkwiących w tych środowiskach stanowiło impuls do zmian, które w efekcie przyczyniały się do podnoszenia kultury życia codziennego osób i gromad. Towarzyszył temu wyzwolany proces rozwoju ludzkiego, który w założeniach implikował stopniowe podwyższanie jakości warunków egzystencjalnych człowieka w teraźniejszości i przyszłości. Perspektywa „być” uznawana była za podstawową i priorytetową względem perspektywy „mieć”. Stąd eksponowanie kultury duchowej oraz wartości, wśród których uczciwość, prawda, dobro, miłość czy typowe dla epoki walki o niepodległość ojczyzny: patriotyzm, wolność i suwerenność, wpisywały się w katalog wypełniający nie tylko cele, ale i zasady społecznego współistnienia (por.: Radlińska, 1935, s. 72-73, 1961, s. 376-377).

W pedagogice społecznej orientowanie poznania naukowego na cele teoretyczne i praktyczne skłania do stawiania pytań o charakterze podstawowym. Stanowią one tym samym katalog zagadnień fundamentalnych dla poznania społeczno-pedagogicznego. Można zatem przyjąć, że konsekwencją takiego ujęcia jest inkluzja metodologii badań społeczno-pedagogicznych w szerszą przestrzeń epistemologii pedagogiki społecznej. Z tego punktu wywodzić można źródła koncepcji epistemologii szczegółowej wpisującej się w obszar pedagogiki społecznej traktowanej jako nauka praktyczna, która pożytkuje zdobycze własne oraz innych nauk. Obrazując propozycję można określać kręgi, wśród których największy będzie wyznaczał przestrzeń epistemologii pedagogiki społecznej, a wewnątrz ulokowany zostanie krąg znaczący przestrzeń metodologii badań społeczno-pedagogicznych. W tym zaś zarysuje się warstwa metodyczna procedury postępowania eksploracyjnego wraz z takimi komponentami, jak metody i narzędzia badawcze. Łączne ujęcie poznania społeczno-pedagogicznego (począwszy od epistemologicznych pytań zasadniczych po sposoby upowszechniania prawdy odkrytej w toku badania określonych wycinków rzeczywistości życia ludzkiego), wpisuje się w koncepcję nauki holistycznej. Całościowe ujmowanie człowieka i środowiska jego życia oraz wzajemnych stosunków łączących ludzi z przestrzenią ich funkcjonowania stanowi źródłowy postulat pedagogiki społecznej. Dyscyplina ta, mimo „historycznych zawirowań” wymagających szczegółowych badań naukowych, rozwija się nieustannie. Uwzględnia przy tym zmienność cywilizacyjną, przejawiającą się we współczesnych stanach, zjawiskach czy procesach społecznych.

Pedagogika społeczna od początku swego istnienia dyscyplinarnego wykorzystuje dorobek teoretyczny oraz praktyczne doświadczenia wywodzone z bezpośrednich

związków łączących reprezentantów środowisk akademickich i działaczy terenowych (por.: Radlińska, 1961, s. 361). Kooperatywizm i społeczny konstruktywizm stanowią wewnętrzną siłę tej nauki, która w trudnej i skomplikowanej przeszłości ułatwiała przetrwanie licznych kryzysów instytucjonalnych (Lepalczyk, 2001, s. 134 i nast.; Marynowicz-Hetka, 2006, s. 212 i nast.). Dalszy jej rozwój, w proponowanym podejściu, może być wzmocniony wysiłkiem na rzecz powrotu do filozoficznych źródeł. W kontekście zaś prezentowanego zagadnienia chodzi w szczególności o budowanie epistemologicznych podstaw poznania naukowego, którego odzwierciedleniem będzie szczegółowa epistemologia pedagogiki społecznej.

W stronę dialogu akademickiego

Przyjmując założenie o konieczności prowadzenia dyskursu naukowego, którego waleorem zasadniczym jest wymiana, wzbogacanie perspektyw oglądu przedmiotowych spraw oraz wzrost refleksyjnego zaangażowania uczestników dialogu, koncepcję szczegółowej epistemologii pedagogiki społecznej warto poddać analizie krytycznej. Być może jej efektem będzie odrzucenie zgłaszanych propozycji, jako nieistotnych lub zbyt wczesnych dla poważnego zajęcia stanowiska merytorycznego. Jest też możliwość ujawnienia licznych luk czy niespójności, co w konsekwencji może przynieść pożytki dla kształtowania się istotnej dziedziny pedagogii społecznej.

Niezależnie od przyjmowanych postaw względem zgłoszonej propozycji, udział w dyskusji warto oprzeć na merytorycznych kompetencjach. Wymaga to od reprezentantów nauk szczegółowych sięgania po dorobek filozoficzny generowany w obszarze nauki o poznaniu. Uwaga ta powinna mieć wymiar uniwersalny, ale przede wszystkim adresowana jest do najmłodszych reprezentantów świata nauki. Są oni bowiem swoistymi beneficjentami ekonomizacji procesów kształcenia akademickiego, w wyniku której faktem stała się minimalizacja treści filozoficznych. Ograniczoniom godzinowym odpowiada minimalizm programowy, co powoduje nieustanne zawężanie treści poddawanych analizie⁵. Umiejętność prowadzenia wywodu filozoficznego, retoryka i podobne temu efekty kształcenia humanistycznego pomijane są w koncepcjach kształcenia uniwersyteckiego. Stąd kolejne pokolenia ludzi nauki mają prawo odczuwać niedosyt kompetencyjny w zakresie elementarnej kultury akademickiej, której istotnym komponentem jest umiejętność logicznego i merytorycznego dowodzenia zgłaszanych lub promowanych stanowisk, tez, praw itp.

Zachęta do intelektualnego wysiłku będzie z pewnością postrzegana jako truizm w środowisku akademickim. Tym śmieiej można zgłaszać postulat uzupełniania filozoficznych kompetencji tam, gdzie z powodów strukturalnych, systemowych czy ideologicznych były one zaniedbane na wcześniejszych etapach rozwoju naukowego. W samej pedagogice społecznej, która również doświadczała różnorodnych przełomów (szerzej patrz: Radlińska, 1964, s. 339 i nast.; Kamiński, 1980, s. 9 i nast.; Lepalczyk, 1995, s. 7 i nast.; Kawula, 2006, s. 25 i nast.; Przeclawska, Theiss, 1996, s. 9 i nast.; Marynowicz-Hetka, 2006, s. 212 i nast.; Cichosz, 2004; 2006), znaczenia nabiera uwaga o wiedzy historycznej oraz tożsa-

⁵ Minimalizm programowy uzasadniany względami ekonomicznymi dotyka również innych tradycyjnych obszarów kształcenia akademickiego, jak w szczególności historia, która już na poziomie szkolnictwa obowiązkowego bywa traktowana jako „zbędny balast” w kształceniu „nowoczesnego społeczeństwa sukcesu”.

mości i identyfikacji dyscyplinarnej. Głos mój może być interpretowany jako próba waloryzacji stanu faktycznego. Dlatego konieczne jest podkreślenie, iż chodzi przede wszystkim o ograniczony zakres kształcenia historycznego, który w ostatnich dwu dekadach dotykał nie tylko środowisko akademickie, ale i niższe szczeble polskiej edukacji. W kontekście zaś pedagogiki społecznej na podkreślenie zasługuje, iż historia pracy społecznej i oświatowej zgłaszana przez Helenę Radlińską jako jeden z trzech zasadniczych działów polskiej pedagogiki społecznej (patrz; Radlińska, 1961, s. 362), nie ukonstytuowała się jeszcze jako stały komponent dyscypliny. Stan taki w naturalny sposób ogranicza możliwości przedmiotowej refleksji budowanej na wiedzy o teoretycznym i badawczym dorobku minionych pokoleń.

Literatura

- Ajdukiewicz K. (2004): *Zagadnienia i kierunki filozofii. Teoria poznania. Metafizyka*, Wyd. Antyk, Kęty-Warszawa
- Anzenbacher A. (2008): *Wprowadzenie do filozofii*. Wyd. WAM, Kraków
- Bieńkowski T. (1998): *Jan Amos Komeński o nauczaniu i wychowaniu*. Wyd. AH, Pułtusk
- Bronk A. (2005): *Pedagogika i filozofia: uwagi metafizyczne*. W: *Filozofia a pedagogika. Studia i szkice*. Red. P. Dehnel, P. Gutowski. Wyd. Naukowe DSWE TWP, Wrocław
- Cichosz M. (2004): *Polska pedagogika społeczna w latach 1945-2003. Wybór tekstów źródłowych*. T. 1 i T.2. Wyd. Adam Marszałek, Toruń
- Cichosz M. (2006): *Pedagogika społeczna w Polsce w latach 1945-2005. Rozwój – obszary refleksji i badań – koncepcje*. Wyd. Adam Marszałek, Toruń
- Dębowski J. (2007): *O epistemologii i niektórych jej osobliwościach, czyli dlaczego nie jestem reprezentacjonistą?* W: *Epistemologia współcześnie*. Red. M. Hetmański. Wyd. UNIVERSITAS, Kraków
- Gottfried G. (2007): *Teoria poznania od Kanta do Wittgensteina*. Wyd. WAM, Kraków
- Hejnicka-Bezwińska T. (2005): *Pedagogika pozytywistyczna*. W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski. T. 1. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa
- Hejnicka-Bezwińska T. (2008): *Pedagogika ogólna*. Wyd. WAIp, Warszawa
- Hetmański M. (red. 2007): *Epistemologia współcześnie*. Wyd. UNIVERSITAS, Kraków
- Judycki S. (2007): *O dzisiejszym stanie epistemologii*. W: *Epistemologia współcześnie*. Red. M. Hetmański. Wyd. UNIVERSITAS, Kraków
- Kamiński A. (1978): *Studia i szkice pedagogiczne*. PWN, Warszawa
- Kamiński A. (1980): *Funkcje pedagogiki społecznej. Praca socjalna i kulturalna*. PWN, Warszawa
- Kawula S. (2006): *Pedagogika społeczna i jej miejsce wśród nauk pedagogicznych*. W: *Pedagogika społeczna: dokonania – aktualność – perspektywy*. Red. S. Kawula. Wyd. Adam Marszałek, Toruń
- Kuhn T. (2011): *Struktura rewolucji naukowych*. Wyd. Aletheia, Warszawa
- Kubinowski D. (2010): *Przyrodnicze i humanistyczne podstawy badań pedagogicznych*. W: *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Red. S. Palka. GWP, Gdańsk
- Kwieciński Z. (2006): *Słowo na otwarcie Seminariów Metodologii Pedagogiki*. W: *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*. Red. D. Kubinowski, D. Nowak. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków
- Lepalczyk I. (1995): *Geneza i rozwój pedagogiki społecznej*. W: *Pedagogika społeczna*. Red. T. Pilch, I. Lepalczyk. Wyd. Akademickie Żak, Warszawa
- Lepalczyk I. (2001): *Helena Radlińska, życie i twórczość*. Wyd. Adam Marszałek, Toruń
- Malewski M. (1998): *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*. Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław
- Malewski M. (2012): *Metodologia badań społecznych – ortodoksja i refleksyjność. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”*, nr 4
- Marynowicz-Hetka E. (1996): *Praca socjalna i jej aktualne wymiary*. W: *Pedagogika społeczna i praca socjalna – przegląd stanowisk i komentarze*. Red. E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac. Interart, Warszawa
- Marynowicz-Hetka E. (2006): *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*. T. 1. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa

- Motycka A. (2007): *Czynności poznawcze w nauce a epistemologia*. W: *Epistemologia współcześnie*. Red. M. Hetmański. Wyd. UNIVERSITAS, Kraków
- Motycka A. (2010): *Człowiek wewnętrzny a epistémé. Zbiór rozpraw i szkiców filozoficznych o nauce*. Wyd. ENETEIA, Warszawa
- Nowak M. (2010): *Epistemologiczne, aksjologiczne i metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*. W: *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Red. S. Palka. GWP, Gdańsk
- Przeclawska A., Theiss W. (1996): *Pedagogika społeczna: nowe zadania i szanse*. W: *Pedagogika społeczna: kręgi poszukiwań*. Red. A. Przeclawska. Wyd. Żak, Warszawa
- Radlińska H. (1935): *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej*. Nasza Księgarnia, ZNP, Warszawa
- Radlińska H. (1961): *Pedagogika społeczna*. Ossolineum, Wrocław
- Radlińska H. (1964): *Z dziejów pracy społecznej i oświatowej*. Ossolineum, Wrocław
- Radziewicz-Winnicki A. (2008): *Pedagogika społeczna w obliczu realiów codzienności*. Wyd. WAiP, Warszawa
- Tatarkiewicz W. (2009): *Historia filozofii*. T. 2. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa
- Theiss W. (1997): *Radlińska*. Wyd. Akademickie Żak, Warszawa
- Twardowski K. (2011): *O dostojeństwie uniwersytetu* (reprint przemowy z 1933 r.). UAM, Poznań
- Woleński J. (2000): *Epistemologia*. T. 1. *Zarys historii i problemy metateoretyczne*. Wyd. Aureus, Kraków
- Woleński J. (2001): *Epistemologia*. T. 2. *Wiedza i poznanie*. Wyd. Aureus, Kraków
- Woleński J. (2003): *Epistemologia*. T. 3. *Prawda i realizm*. Wyd. Aureus, Kraków
- Wroczyński R. (1974): *Pedagogika społeczna*. PWN, Warszawa
- Znaniecki F. (1984): *Spoleczne role uczonych*. PWN, Warszawa
- Zych A. (2003): *Comenius*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 1. Red. T. Pilch. Wyd. Akademickie Żak, Warszawa
- Zukiewicz A. (2015): *Wprowadzenie do epistemologii pracy społecznej. Odniesienia do społeczno-pedagogicznej perspektywy poznania pracy społecznej*. Wyd. UŁ, Łódź.

Zarys perspektywy epistemologicznej w badaniach społeczno-pedagogicznych

Naukowe poznanie rzeczywistości życia ludzkiego wymaga odniesień do refleksji epistemologicznej. Jest ona podejmowana przez filozofów, którzy stawiają podstawowe pytania o prawdę, istotę oraz granice poznania. W obszarach nauk wyzwolonych (w tym społecznych i humanistycznych) wyodrębniono metodologie szczegółowe. Warto podjąć trud analizy zagadnień metodologicznych w perspektywie epistemologicznej. Budowanie epistemologii szczegółowych w obrębie nauk wyzwolonych jest korzystne. Poszerzy spojrzenie na procesy poznania naukowego. Ułatwi powiązanie perspektywy teoretycznej z praktyczną. Ma to szczególne znaczenie dla nauk praktycznych, do których zalicza się pedagogikę społeczną.

Słowa kluczowe: epistemologia, epistemologia szczegółowa, metodologia, metodologia szczegółowa, poznanie naukowe, badanie naukowe, pedagogika społeczna

Outline of the epistemological perspective in socio-pedagogical researches

Scientific knowledge of the reality of human life requires references to the epistemological reflection. It is made by philosophers who raise fundamental questions about the truth, the essence and the boundaries of knowledge. In areas of the „liberal sciences“ (including social and humanities sciences) detailed methodologies were distinguished. It is worthwhile making an effort of analysis of methodological issues in the epistemological perspective. Building detailed epistemologies within liberal sciences is advantageous. Expand a look at the processes of scientific knowledge. Facilitate the linking of theory with a practical perspective. This is of particular importance will give practical sciences, among which include social pedagogy.

Keywords: epistemology, detailed epistemology, methodology, detailed methodology, scientific knowledge, research, social pedagogy

Bogusław Śliwerski
Uniwersytet Łódzki

UWIKŁANIA PEDAGOGIKI W NAUKACH SPOŁECZNYCH

Trzeba było kilkudziesięciu lat od powstania behawioryzmu jako podejścia badawczego, także w naukach humanistycznych i społecznych, by nastąpiło zrozumienie i doszło do coraz bardziej powszechnej akceptacji dla przeciwstawienia się jego wyłączności na ustanawianie tego, co jest naukowe, a co tym nie jest. Pedagogika, podobnie jak nauki o polityce, psychologia czy socjologia, poddała się błędnym przekonaniom i dominującym do lat 80. XX w. roszczeniom głównie polityków, którym to bardzo odpowiadało, a w Polsce powraca do łask, gdyż jakoby główne postulaty neopozytywistycznych idei Koła Wiedeńskiego miały warunkować rozwój względnie spójnych i jednolitych nauk *sensu stricto*. Ich zakorzenienie w naturalistycznej ontologii i epistemologii prowadziło do koncentrowania się badaczy tych nauk przede wszystkim na podejmowaniu badań eksplikacyjnych, deskrypcyjnych czy optymalizacyjnych, których podstawą miały stać się przede wszystkim obserwowalne i mierzalne zjawiska. Wynikało to z odrzucenia czy gruntownej krytyki normatywizmu w naukach humanistyczno-społecznych jako tożsamego ze spekulatywizmem opartym na normatywnej, filozoficznej refleksji. Uczeni mieli zatem prowadzić badania z wykorzystaniem tzw. twardych metod nauk przyrodniczych oraz z zastosowaniem matematycznie ugruntowanych metod analiz statystycznych, by podnieść status dyscyplin nauk społecznych do poziomu *science*.

Tym samym każda nauka społeczna czy humanistyczna, która usiłowała dążyć do statusu naukowości, stawała się imitacją tak rozumianych rozwiniętych nauk, które były zobowiązane do stosowania wspólnych metod badawczych w diagnozowaniu wspólnego przedmiotu badań, jakim w przypadku pedagogiki było i jest wychowanie oraz kształcenie człowieka. W ten sposób pedagogika była redukowana do psychologii czy socjologii empirycznej, przyjmując bogactwo ich – rzekomo autonomicznej – metodologii badań oraz dążąc do wyłącznie empirycznego statusu własnych badań. Podobnie było z politologią, która – jak trafnie o tym piszą Barbara Krauz-Mozer i Paweł Ścigaj – stawała się w wyniku takiej redukcji swoistego rodzaju „sklepem z podróbkami”, dyscypliną wiecznie (...) *niedojrzałą i raczkującą – z pewnością w jakimś stopniu, niepełną* (Krauz-Mozer, Ścigaj, 2013, s. 10). Poszukiwanie czy nawet próby kreowania własnej tożsamości naukowej stawiało uczonych przed dylematem, co ma je spajać w ramach wspólnej dziedziny nauk, a co określać ich odrębność, wyjątkowość, niepowtarzalność wobec nauk pokrewnych.

Dotychczas przyjmowaliśmy w pedagogice jako nauce empirycznej, a więc społecznej, a nie humanistycznej, antynaturalistycznej, że o jej autonomii i wewnętrz-

nej spójności świadczy odrębność przedmiotu, swoiste metody badawcze i własne kategorie pojęciowe. Politolodzy dodają, że obok przedmiotu badań i metody zwornikiem ich dyscypliny jest jeszcze jej historia. Wątpliwy co do integralności wewnętrznej czynią jednak przedmiot badań, skoro polityka jest już pojęciem mglistym i niejasnym, nieustannie się zmieniającym, przez co niemożliwe jest jego jednoznaczne zdefiniowanie. Przedmiot badań w tej nauce jest (...) *syndromatyczny, co Mirosław Karwat opisuje następująco: (...) splot zjawisk niejednorodnych, o rozmaitym pochodzeniu, uwarunkowaniu, zróżnicowanej formie i odmiennej formalnie przynależności do różnych dziedzin (technologii, gospodarki, kultury symbolicznej), niesprowadzalny do jednego wymiaru (np. ekonomicznego, prawnego czy religijnego), tworząc niepowtarzalną jakość* (tamże, s. 12).

Czyż nie jest podobnie z tzw. podstawowymi pojęciami pedagogiki, jak np. wychowanie (Brezinka, 2005, 2007; Śliwerski, 2014), kształcenie (Arends, 1994; Niemierko, 2007), nauczanie (Cohen, Manion, Morrison, 1999; Perrott, 1995), uczenie się (Filipiak, 2012; Galloway, 1988; Illeris, 2006), samowychowanie (Jundziłł, 1975; Śliwerski, 2010; Dudzikowa, 1975, 1993), oświata (*Pedagogika*, 2000), edukacja (Brühlmeier, 1991) itp.? Dzisiaj nie ma już wątpliwości, że wyznaczanie granic między naukami społecznymi ze względu na odrębność przedmiotu badań mija się z celem, skoro jest nim człowiek oraz środowisko jego życia i rozwoju. *Może być on odmiennie ujmowany i w różny sposób obserwowany, jednak nie zmienia to faktu, iż zjawiska społeczne są pewnymi całościami, badanymi przez przedstawicieli różnych dyscyplin z nieco innych pozycji. Badacze społecznych różnią więc stawiane pytania, a nie przedmiot* (Krauz-Mozer, Ścigaj, 2013, s. 13). Podobnie rzecz ma się z metodami badań, o których swoistości świadczy właściwie przypisywany im przymiotnik – pedagogiczne, psychologiczne, politologiczne, socjologiczne, a w rzeczy samej są one metodami badań społecznych i/lub humanistycznych. *Metody nie są bowiem funkcją przedmiotu, ale celów badawczych – stawianych pytań i poszukiwanych odpowiedzi* (tamże).

Doszukując się zatem odrębności dyscypliny naukowej w historii i źródłach jej powstania, z łatwością dostrzeżemy, że rozprawy z dziejów pedagogiki, psychologii, socjologii czy nauk o polityce sięgają do tych samych epok, a często i wydarzeń, instytucji, miejsc, postaci czy dzieł reprezentatywnych dla klasyków wyróżnionych okresów historycznych (por.: Pieter, 1974; Kupisiewicz, Wojnar, red., 1996; Kupisiewicz, red., 2000; Szacki, 2002; Sylwestrzak, 2009). Reprezentanci poszczególnych dyscyplin naukowych włączają poglądy wielu tych samych myślicieli w toku dziejów, aby uzasadnić genezę i odrębność własnej nauki. Przedstawia to zestawienie klasyków myśli społecznej, których dzieła podnoszą rangę każdej z wymienionych nauk, potwierdzając dwoistość historyczno-społecznego kontekstu braku granic między nimi i zarazem legitymizując ich odrębną tożsamość (tabela 1).

Tabela 1. Klasycy znaczących myśli, teorii dla czterech dyscyplin naukowych: nauk o polityce, pedagogiki, psychologii i socjologii (źródło: opracowanie własne na podstawie: Izdebski, 2010; Sylwestrzak, 2009; Kupisiewicz, Wojnar, red., 1996; Kupisiewicz, red., 2000; Pieter, 1974; Szacki, 2002; Mandes, 2012; Witkowski 2010)

Klasyki	Nauki o polityce	Pedagogika	Psychologia	Socjologia
Starożytna Grecja				
Platon	x	x	x	X
Arystoteles	x	x	x	-
Średniowiecze				
Św. Augustyn	x	x	x	x
Św. Tomasz z Akwinu	x	x	x	x
Renesans				
Tomasz More	x	x	x	x
XVII-wieczny racjonalizm – empiryzm				
Francis Bacon	X	X	x	x
Tomasz Hobbes	x	X	x	x
John Locke	x	x	x	x
Oświecenie				
Jean Jacques Rousseau	x	x	x	X
David Hume	X	x	x	X
Immanuel Kant	x	x	x	x
John Stuart Mill	x	x	x	X
John Locke	x	x	x	x
Montaigne	x	X	x	x
XIX wiek				
Herbert Spencer	X	X	x	x
XX wiek				
John Dewey	x	x	x	x
Jürgen Habermas	x	x	x	x
Erich Fromm	X	X	X	X
PONOWOCZESNOŚĆ				
Zygmunt Bauman	x	x	X	x

Poszukiwanie tożsamości i odrębności każdej z dyscyplin nauk społecznych na podstawie źródeł ich myśli, idei, doktryn czy kierunków mija się z celem, podobnie jak poszukiwanie wyłącznej dla każdej z nich metody badań oraz ich przedmiotu. *Nie może być inaczej, skoro w refleksji nad przedmiotem, metodą i historią jak w soczewce skupiają się problemy głębszej natury* (Krauz-Mozer, Ścigaj, 2013, s. 14). Pluralizm, wieloparadygmatyczność nauk społecznych wzmacnia ich integracyjną koncepcją Johana Galtunga, którego zdaniem tym, co je łączy, są trzy elementy: fakty, teorie i wartości. *Związki między nimi można graficznie zobrazować w postaci wierzchołka trójkąta, którego boki (odpowiadające relacjom między tymi aspektami) definiują główne typy aktywności w badaniu naukowym:*

a) empiryzm, gdzie liczy się zgodność faktów i teorii, bez względu na to, czy jest ona osiągnięta na podstawie weryfikacji czy falsyfikacji; (...)

b) krytycyzm wymagający oceny faktów przez pryzmat wartości, prowadzący do budowy systemu twierdzeń pozwalającego na hierarchizację i systematyzację danych pod względem ich zgodności z tym, co pożądane i odpowiadające założeniom aksjologicznym;

c) konstruktywizm, w którym bada się, na ile przewidywania teorii na temat świata społecznego są zgodne z wyobrażeniami na temat tego, jaki ów świat być powinien. Liczy się tu związek między teorią i wartościami, zaś celem tej aktywności naukowej jest budowa systemu teoretycznego, który odzwierciedlając pożądane wartości, będzie jednocześnie logicznie spójny (za: Krauz-Mozer, Ścigaj, 2013, s. 18-19).

Podtrzymywanie dzisiaj tezy, że nauki społeczne są naukami *sensu stricto*, jeśli reprezentujący je uczeni korzystają z metod nauk przyrodniczych, jest nieprawdziwe, gdyż przedmioty badań obu dziedzin nauk są radykalnie odmienne, przez co są one nieporównywalne. Nie można zatem stosować metod badań typowych dla nauk przyrodniczych w naukach społecznych, ponieważ zjawisk w świecie przyrody nie cechuje intencjonalność działania aktorów. W naukach społecznych – pisze František Ochraňa z Uniwersytetu Karola w Pradze – (...) mamy do czynienia z podmiotami jako aktorami decydującymi o własnym działaniu w określonych dodatkowo warunkach wpływów społecznych ze strony innych podmiotów. Do tego procesu włączają się jeszcze wydarzenia minione, które wpływają na współczesne, a te tworzą kolejną wielość przyszłych trajektorii i trendów w rozwoju społeczeństw. Badanie społeczne obejmuje działania podmiotu w danym (tu i teraz) czasie T_p w trakcie którego jednostka ma otwarte możliwości podejmowania decyzji i działania, które są charakterystyczne dla danego momentu (czas T_0). Jako podmiot działania włącza się w sytuację społeczną ze swoimi motywami, celami, intencjami, które zderzają się z niezależnymi od niego czynnikami rozwoju społecznego. Trajektorie rozwojowe są następstwem minionego rozwoju, „zbioru” zamierzonych i niezamierzonych działań różnych aktorów i wynikiem oddziaływania szeregu czynników i ograniczeń (społecznych, przyrodniczych) (Ochraňa, 2013, s. 13-14).

Żadnej zatem z dziedzin i dyscyplin naukowych nie można oceniać w kategoriach porównawczych, która z nich jest lepsza, a która gorsza, gdyż każda z nich oferuje różne podejścia badawcze ze względu na przyjęcie odmiennych dla nich założeń. Dla każdej z nauk, które korzystają z dorobku innych dyscyplin, istotne jest to, by nie popełnić błędu eklektyzmu. W świecie otwartego przenikania idei i wyników badań naukowcy mogą korzystać z natychmiastowego dostępu do nich, a zarazem muszą je konfrontować z dotychczasową wiedzą, która – czy tego chcą, czy nie – wpisuje się w wielość podejść, paradygmatów, nurtów i kierunków poznawczych. Im więcej powstaje teorii, które są weryfikowane lub falsyfikowane w wyniku prowadzonych badań, tym powinno być łatwiej o ich syntezę czy odczytanie zachodzących między nimi relacji, rzeczywistych źródeł czy funkcji, ale też sprzyja to osłabieniu czy nawet deformacji poznania na rzecz wiedzy potocznej, uwolnionej od spójności logicznej i metodologicznej poprawności.

Zdaniem Tadeusza Klementewicza: *W nauce ważniejsza jest teoria – pojęcia, twierdzenia, procedury badawcze. Te zaś mają ponaddiscyplinowy charakter. Tu się liczy poziom ogólności, relacje zakresowe, związki wynikania logicznego* (Klementewicz, 2013, s. 35-36). Autor ten proponuje integralne opisywanie i wyjaśnianie badanych zjawisk, które polega na łączeniu twierdzeń, teorii i siatek pojęciowych z różnych dyscyplin naukowych. Tym, co spaja reprezentowaną przez nas dyscyplinę z innymi naukami społecznymi,

jest wyjaśnianie przyczynowe i funkcjonalne w powiązaniu z interpretacją humanistyczną. *W postępowaniu badawczym liczy się wiedza teoretyczna; to, kto jej dostarcza i pod jakim szyldem dyscyplinowym, nie ma większego znaczenia, jeśli jest ona wykorzystana spójnie logicznie i semantycznie* (tamże, s. 38). W badaniach społecznych ważne jest zachowanie dystansu do badanej rzeczywistości, by nie analizować jej i nie komentować ze względu na pozanaukowe interesy. Uwzględniając kontekst społeczny czy tło historyczno-społeczne badanych zjawisk interesujemy się nimi jako zjawiskami autotelicznymi, samymi w sobie, dociekamy prawomocności ich występowania. Wymaga to refleksji nad własną wiedzą, dzięki której możemy zrozumieć granice własnego poznania naukowego.

Wiedza badacza m.in. w humanistyce i naukach społecznych nie jest neutralna aksjologicznie, uwolniona od jego światopoglądu, własnej biografii czy ideologicznych preferencji, toteż może on ulec pokusie tendencyjności wchodząc w rolę propagandyisty czy nawet agitatora (Karwat, 2013). Dociekając istoty fenomenów społecznych, do jakich zaliczamy m.in. wychowanie czy kształcenie, musimy podjąć decyzję, co nas tak naprawdę interesuje: czy wiedza o obiektywnych czy intrasubiektywnych zależnościach, prawidłowościach, mechanizmach (współ)sprawstwa, przeciwstawstwa i autosprawstwa, czy wiedza typu historiozoficznego, czy może semiotyczno-kulturowego, polegająca na dociekaniu sensu wychowania bądź kształcenia, czy też interesuje nas ów proces ze względu na postulowany świat wartości, norm czy ideałów. *„Odwiecznym” zgoła dylematem badaczy zjawisk politycznych i w ogóle społecznych jest to, w jakiej mierze aktualny kontekst realnych zjawisk (w tym: klimat epoki, dominujące stereotypy i presje ideologiczne, wpływ koniunktury politycznej) określa ich poznanie nie tylko hic et nunc, lecz także wstecz – tu kłania się spór o wpływ „polityki historycznej” na adekwatność badania pozostałości i śladów przeszłości we współczesnym życiu politycznym. Politolodzy zmagają się z wątpliwością, do jakiego stopnia jest możliwe niezafalszowanie i bezstronne poznawanie istoty zjawisk współczesnych przez pryzmat nieapriorycznej rekonstrukcji i interpretacji ich pierwotnego podłoża, charakteru, sensu kulturowego* (Karwat, 2013, s. 57).

Jak widać, nie tylko pedagodzy, ale także politolodzy, psychologowie, socjologowie mają problem ze zdystansowaniem się wobec badanego przedmiotu poznania ze względu na ich osobiste, subiektywne podejście do niego lub też trudność zachowania bezstronności. Maciej Dymkowski pisze o deformacji poznania wśród psychologów zajmujących się – wydawałoby się najbardziej zobiektywizowaną subdyscypliną wiedzy, jaką jest historyczna psychologia – że jednym z czynników zakłócających proces badawczy jest ideologiczna stronniczość badacza. *Interpretując zachowania aktorów historii, narażony bywa zazwyczaj na bezwiedne spostrzeganie ich sposobów myślenia o rzeczywistości oraz motywów działań przez pryzmat własnej ich wizji oraz zaakceptowanego systemu wartości. Zazwyczaj nie odbiegają one zbyt od dominujących w jego epoce, a nawet w środowisku, do którego przynależy. Bez względu na to, do jakiej wiedzy psychologicznej się odwoła, jest zmuszony – przyjmując pozycję zewnętrznego obserwatora, który dysponuje ukształtowanym wizerunkiem dziejów – jakoś interpretować powody przejawianych kiedyś przez ludzi zachowań, w tym zwłaszcza kryjące się za nimi intencje* (Dymkowski, 2003, s. 129).

Szczególnie widoczne uwikłanie własnych idei i wartości badacza, który jest podatny na ustalanie faktów zgodnie z interesem władzy politycznej, miało miejsce w ostatnich latach, kiedy to socjologowie i psychologowie zatrudnieni w resortowym Instytucie Badań Edukacyjnych, prowadzili diagnozę osiągnięć szkolnych sześcioletków w porównaniu z wynikami uczenia się siedmiolatków, by zebrany materiał po-

twierdzał zasadność obniżenia przez rządzących w latach 2007-2015 wieku obowiązku szkolnego. Sposób doboru próby, gromadzenia danych empirycznych, ale przede wszystkim dokonywane na ich podstawie uogólnienia i formułowane wnioski potwierdzają pozanaukowe skrzywienia i deformacje procesu poznawczego, które przekłamują rzeczywistość (Kaczan, Rycielski, red., 2014). Nie jest to jedyny przykład nadużywania nauki do celów politycznych – być może nawet ze szlachetnych pobudek – kiedy to uczeni twierdzą, że rozwiązania polityczne władzy są oparte na dowodach naukowych. W powyższym przypadku nie zostały, gdyż nie przeprowadzono eksperymentu pedagogicznego, tylko zastosowano sondaż diagnostyczny, a więc najslabszy co do wiarygodności danych sposób ich pozyskania. Nie opracowano i nie przetestowano długoterminowej prognozy modeli kształcenia dzieci sześciolatków w szkołach i przedszkolach w porównaniu z dziećmi siedmioletnimi. Nie opublikowano recenzji tych badań, która wskazywałaby nie na to, że przeprowadzone badania spełniły standardy określonego rodzaju pomiaru, tylko że zastosowana metoda była niezawodna, a wnioski są wiarygodne, a nie artefaktami.

W naukach społecznych coraz częściej spotykamy się ze stronnictwem podejściem do badanych zjawisk nie tylko w Polsce, ale w krajach Europy Zachodniej. Zakupieni przez rządzących czy światowe korporacje międzynarodowe naukowcy (...) *ignorują efekt substytucji, udając, że matematyczna precyzja jest dowodem naukowym; myślą ryzyko z niepewnością; przesadzają co do naukowej pewności swych dociekań, szacując je na podstawie dostępnych dowodów. Popelnione przez siebie błędy pokrywają pretensjonalnymi, aczkolwiek mało istotnymi kwestiami, takimi jak liczba recenzowanych publikacji, konsensus wśród zaprzyjaźnionych naukowców, czy oświadczenia oficjalnych gremiów naukowych* (Whyte, 2015, s. 20). Jeszcze silniej uwidacznia się stronnictwo narracji naukowej w rozprawach z pedagogiki i socjologii empirycznej. W powiązaniu z naukami o polityce dostrzegamy, z jaką łatwością odsłaniają się konsekwencje upolitycznienia nauk społecznych nie tylko w ustroju totalitarnym, ale także demokratycznym. Właśnie dlatego uczeni zajmujący się manipulacją jako przedmiotem własnych badań wyrażają obawy, że zapewne część odbiorców ich wyników wykorzysta je do osiągnięcia celów wbrew woli innych osób (Witkowski, 2000, s. 13).

Naukowcom uzależnionym esencjonalnie od źródeł finansowania badań przez rządzących coraz trudniej jest uwolnić się od uwikłania, jednostronnego często podporządkowania założeń badawczych, a nawet metod badań i interpretacji ich wyników przymusom ekonomicznym, wielkiej grze politycznej, walce o wpływy różnych stronnictw i ich naukowych korporacji, rządzeniu państwem. *Korelaty tych zależności to rozliczne zjawiska socjo-psychologiczno-kulturowe. Przykładowo: patos wydarzeń, działań lub całych procesów społecznych; przypisywanie im doniosłości lub pomniejszanie ich wagi; dostrzeganie ich istnienia i znaczenia lub ignorowanie w odbiorze otoczenia międzynarodowego bądź przyszłych pokoleń* (Karwat, 2013, s. 63). Wielu z nich zdaje sobie sprawę z tego, że decydujący o rozdziale środków są w strukturach władzy krótko, a zatem brak trwałych więzi z nimi sprzyja zastosowaniu manipulacji do osiągnięcia doraźnych korzyści. Wszystko bowiem toczy się *lege artis*.

Jesteśmy świadkami przemian kulturowych w środowisku intelektualistów, którzy coraz silniej koncentrują się na życiu z idei niż dla idei. Ich profesjonalizm wchodzi w konflikt z osobistym zaangażowaniem na rzecz odkrywania prawdy, formułowania niezależnego osądu i z gotowością ponoszenia odpowiedzialności za własną działalność naukowo-badawczą. Jak pisze brytyjski socjolog Frank Furedi, niektórzy

z naukowców czasami (...) *niezależność oddawali w zamian za wygodne życie, kiedy indziej ich idealizm stanowił jedynie maskę dla bezwzględnej dążenia do zaspokojenia własnych pragnień* (Furedi, 2008, s. 43). Ograniczenia instytucjonalne uczonych czynią z nich jedynie technokratów i ekspertów, ale zarazem pozbawiają możliwości wykraczania poza własny horyzont, jeśli może ono zagrozić utratą miejsca pracy czy spadkiem pozycji społecznej. *Atmosfera konformizmu jest widoczna zwłaszcza w świecie naukowców* (tamże, s. 52).

Nic dziwnego, że pedagogika instrumentalna – jako dehumanizująca środowiska oddziaływań wychowawczych oraz instrumentalizująca postawy uczonych – trafnie stała się przedmiotem krytyki w rozprawach Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej (1997). Została ona bowiem – w wyniku neoliberalnej polityki rządzących – „dozbrojona” w ogólnopraxeologiczne systemy twierdzeń, teorii czy modeli o charakterze socjotechnicznym, w których kluczową rolę odgrywa psychologia społeczna, socjologia edukacji, ale i nauki o zarządzaniu, nauki o mediach czy teorie komunikacji. Mają one warunkować skuteczność manipulowania społeczeństwem, także za pośrednictwem powszechnie obowiązkowej edukacji. Uczniowie doświadczają w szkołach metod indoktrynacji, a ich rodzice nadużywają przez rządzących autorytetów politycznych/ideologicznych w procesie wychowawczym. Młode pokolenia są osławiane z formami i środkami inwigilacji (szkolny monitoring), demagogii czy dezawuowania dążeń i działań krytyków tych rozwiązań czy działań opozycji.

Każda z nauk zajmuje się różnymi zjawiskami lub tymi samymi, ale badanymi z innej perspektywy poznawczej, posługuje się różnymi metodami badań oraz ujawnia ich wyniki o bardzo różnym stopniu wiarygodności. Socjolog edukacji, który nie zna pedagogiki szkolnej czy polityki oświatowej, może opracować bardzo poprawny w ramach jego dyscypliny model badań, których wiarygodność jest jednak uzależniona od sposobu dojścia do określonych wyników. Ofensywa ideologiczna wcale nie zniknęła z przestrzeni publicznej i oświatowej w wyniku transformacji ustroju społeczno-politycznego w Polsce, gdyż powrócił model tworzenia pedagogiki upaństwowionej. Pojęcie postępu społecznego zastąpiła kategoria transformacji, zmiany, modernizacji i demokratyzacji, przywracając typowe dla monocentrycznego ładu politycznego mechanizmy i formy zdobywania i sprawowania władzy z udziałem uczonych z nauk o polityce, psychologii politycznej czy socjologii etatystycznej. Ich przedstawiciele są wspierani przez siły partyjno-administracyjne władzy wybranej w wyniku demokratycznych wyborów. *Naukowcy nie powinni angażować się w biznes polegający na sprzedawaniu swoich opinii. Nie są ani politykami, ani dziennikarzami, ani przewodnikami religijnymi. Powinni angażować się w biznes odkrywania prawdy* (Whyte, 2015, s. 191).

Zakorzeniona w tradycji nowożytnej instrumentalność nauk społecznych sprzyja w państwie przywracającym rolę inżynierii społecznej w dążeniu do władzy i/lub sprawowaniu restytucji nauki jako środka do realizacji jej celów. Jest to możliwe dzięki:

- a) unikalnej fuzji racjonalności epistemologicznej z racjonalnością techniczną,
- b) przesunięciu punktu ciężkości badań naukowych z poszukiwania prawdy na poszukiwanie skutecznych sposobów realizacji określonych celów,
- c) podjęciu próby oddzielenia badań naukowych od wartościowania oraz zastąpienia etyczności, *ethosu naukowca, metodologią badań naukowych* (Hejnicka-Bezwińska, 1997, s. 140-141).

Nauki społeczne jako część rzeczywistości społecznej, podlegają ciągłemu tworzeniu się i przekształcaniu w zależności od zmieniającej się w państwie polityki. Tym samym nie są one neutralne, gdyż konstruowane w nich modele, teorie są dyskursywne i względne, a (...) *rezultaty obiektywnych procesów czy zjawisk mogą być kształtowane przez niejednakowo rozumiejących i subiektywnie interpretujących je ludzi* (Rubisz, 2013, s. 171). Naukowcy mają wykrystalizowany własny światopogląd, który pośrednio może rzutować na ich stosunek do przedmiotu badania rzeczywistości społecznej, edukacyjnej czy politycznej. Trudno jest rozstrzygnąć, w jakim stopniu wybór ontologiczny badacza jest następstwem naukowego myślenia o przedmiocie poznania, a w jakim przedsady światopoglądowe rzutują na aksjonormatywne, ideologiczne czy polityczne myślenie o nim. Pedagodzy są zobowiązani do służenia praktyce edukacyjnej, społeczno-wychowawczej, a zatem ich neutralność staje się bezprzedmiotowa, jeśli chcą być skutecznie w nią zaangażowani, a tym samym przydatni.

W identycznej sytuacji są politolodzy, u których (...) *dobra chęć „naprawiania” tego, co subiektywnie złe czy niewłaściwe w politycznej rzeczywistości, uzasadnia wiedzę o niej, przybliża politologa do owej niewyraźnej granicy między pasją a misją, między naukami politycznymi a myślą polityczną* (tamże, s. 177). Nauki społeczne nie są w stanie wyrzec się funkcji formującej społeczną świadomość, toteż z tego punktu widzenia nie zapewnią naukowej neutralności w opisywaniu, wyjaśnianiu czy intersubiektywnym uzgadnianiu wyników poznania interesujących badaczy zmiennych. Co więcej, są silnie zaangażowane w kształcenie młodych pokoleń, które już w swoich programach zakłada edukowanie m.in. do kłamstwa, skoro jedni przekazują naukową wiedzę na temat manipulacji drugim człowiekiem, grupami społecznymi czy społeczeństwem, a inni na temat tego, jak się przed nią bronić (Karwat, 2014).

Podobnie było w okresie totalitaryzmu doby PRL, kiedy to nie tylko pedagogika (Okoń, red., 1985), ale także psychologia (Konferencja naukowa poświęcona nauce Pawłowa, 1952; Śliwerski, 2015), politologia (*Psychologia polityki*, 1990) czy socjologia (Kilias, 2012) służyły perswazji na rzecz jedynie właściwego sposobu uprawiania dyscypliny naukowej, wykluczającej wszystkie odmienne od marksistowsko-leninowskiego podejścia przesłanki badań naukowych. Jak pisał psycholog Janusz Reykowski, oceny dotyczące badanej przez naukowców rzeczywistości społeczno-politycznej zależą w dużej mierze od nieuświadomianych sobie przez nich osobistych, a normatywnych przekonań, które mają charakter konkretny, peryferyczny. Są one zawarte w strukturach głębokich mentalności człowieka jako efekt m.in. jego inkulturacji, socjalizacji (Reykowski, 1990, s. 15-16). Jeszcze w 1990 r. ukazała się w naszym kraju w naukach politycznych książka, której autorzy wbrew czy pomimo mającej miejsce transformacji ustrojowej wydali zbiór tekstów radzieckich psychologów polityki (...) *z myślą o podjęciu w najbliższym czasie takich badań, zwłaszcza badań porównawczych nad psychologicznymi aspektami polskiej odnowy i radzieckiej przebudowy. Za polsko-radzieckimi badaniami przemawia to, że państwa te zainicjowały reformy polityczne, że reformy te należą do najbardziej radykalnych w obozie socjalistycznym oraz że kondycja psychiczna Polaków i obywateli radzieckich wyraźnie odzwierciedla sukcesy i porażki odnowy i przebudowy, a zarazem rzutuje na dynamikę realizacji tych programów, ich modyfikację itp.* (*Psychologia polityki*, 1990, s. 7-8).

Nierozpoznawalna forma wzajemnego degradowania się czy dezawuowania wśród przedstawicieli nauk pokrewnych w ramach jednej dziedziny sprawia, że konstruowane w nich teorie i prowadzone na ich podstawie badania są nieadekwat-

ne do rzeczywistości społecznej i antropologicznej (antropologii personalistycznej). Człowiek funkcjonuje bowiem nie tylko w bardzo szerokiej sieci relacji społecznych, norm prawnych i moralnych, reguł, ograniczeń instytucjonalnych, ale także wchodzi w interakcje z samym sobą i z innymi jednostkami, w tym naturalnymi i profesjonalnymi pedagogami, nauczycielami, wychowawcami. Lekceważenie zatem przez socjologów czy/i psychologów uwarunkowań politycznych czy/i pedagogicznych działań dzieci i młodzieży oraz ich rodziców, nauczycieli oraz sił społecznych jest kardynalnym błędem, podobnie jak pomijanie w badaniach uwarunkowań pozapodmiotowych, o charakterze ekonomicznym czy politycznym, i na odwrót. Dotyczy to relacji dwu- i wielostronnych między naukami społecznymi, na co zwraca uwagę Antoni Sulek: (...) *na przykład socjologowie i historycy idei, zwykle szybko przekonywali się, że politycy mało korzystają z ich wiedzy, bo mają ją za nieprzydatną i że świat polityki rządzi się innymi prawami niż znane im z książek. Inni przyznawali z czasem, czy też poniewczasie, że w rolach polityków zastąpić ich mogą tuziny innych, a w roli interpretatorów świata nie zastąpi ich nikt* (Sulek, 2015, s. 131).

W świetle teorii racjonalnego wyboru oraz metodologicznego indywidualizmu w socjologii, ekonomii, naukach o polityce, ale i psychologii czy pedagogice, działania jednostek ludzkich są celowe i optymalne ze względu na ich własne cele, a nie cele społeczne. Dzisiaj już nie wystarcza do analizy zjawisk i zachowań osób czynników na poziomie makro i mikro, jak proponuje to James Coleman, ale konieczne jest jeszcze wprowadzenie pomiędzy nimi czynników mezo, a więc średniego, instytucjonalnego czy/i lokalnego zasięgu oddziaływań na jednostkę (zob. Baczek-Dombi, Komendant-Brodowska, 2013). Atomizacja nauk szczegółowych skutkowała nie tylko ich wyłonieniem się z filozofii, ale i rozdrobnieniem na liczne, rywalizujące między sobą podejścia – nurty czy nawet paradygmaty badawcze, ale także ich głębokim kryzysem w wyniku niemożności spełnienia przez uczonych obietnic uzyskania względnie niepodważalnych praw i prawidłowości.

Józef Pieter sformułował w swojej rozprawie poświęconej psychologii nauki bardzo interesującą hipotezę, której – niestety – nikt do tej pory empirycznie nie zweryfikował ani nie sfalsyfikował. *Otóż prawdopodobne wydaje się przypuszczenie ogólne, że postawy (...) dotyczące sposobów przeprowadzania badań i ich kończenia, ujawniają się również w sposobie korzystania z materiału naukowego i jego logicznego opracowywania. Wydaje się, że „aprioryści”, czy „urodzeni teoretycy” o wiele bardziej niż „zmysłowcy” – „empirycy” ulegają sugestii hipotezy roboczej. Niekoniecznie oznacza to umyślne „naciąganie” materiału naukowego, dopatrywania się w nim obrazu prawidłowości wbrew oczywistej „wymowie faktów”* (Pieter, 1971, s. 106). Niestety, w skomercjalizowanej nauce zanika etos uczonego, który zamiast kierować się w swoich badaniach kategorią dążenia do prawdy, traktuje wiedzę i umiejętności jako podlegający prawom rynku towar na sprzedaż. Tymczasem mimo twardych reguł ekonomii, presji polityki i wielkiego kapitału uprawianie nauki nie powinno przestać (...) *być sprawą egzystencjalną, sprawą sięgającą samych trzewi ludzkiej osobowości. Fakt, że wielu „uprawiaczy nauki” o tym zapomnielo, w niczym nie zmienia istoty rzeczy. Ci, co zapomnieli, tworzą ogromną rzeszę rzemieślników nauki, potwierdzając tym samym prawdę o tym, że uczonym jest tylko ten, kto naukę traktuje jako życiowe powołanie. Względny koniunkturalne muszą być wtórne; trzeba się z nimi liczyć – życie bywa brutalne – ale nie można im pozwolić, by zapanowały nad wszystkim* (Heller, 2009, s. 44-45).

Każda z nauk szczegółowych posługiwała się niejako własną metodologią tracąc zarazem kontakt z naukami pogranicza. We współczesnych rozprawach z metodolo-

gii badań spotykamy się z pochwałą różnorodności poglądów, teorii, metod i podejść badawczych, które jeśli nawet rozwijają się w izolacji, to i tak wzajemnie wpływają na siebie w większym lub mniejszym zakresie, wchodzą ze sobą w interakcję, a zdarza się, że w toku dialogu uzyskują efekt synergiczny poznania psychospołecznych zjawisk. Pedagogika w grupie sztucznie wykreowanej przez urzędników MNiSW nauk społecznych nadal będzie wraz z psychologią, socjologią, naukami o polityce, naukami o prawie, naukami o mediach itd. w kryzysie w wyniku nieuzasadnionego podtrzymywania fascynacji tzw. wiedzą pozytywną, empiryczną, nieskutecznie wzorowaną na naukach przyrodniczych. *Optymizm poznawczy związany z rozwojem nauk szczegółowych i przekonanie, iż dostarczą one człowiekowi narzędzi, dzięki którym będzie panował nad światem przyrodniczym i społecznym, okazały się złudzeniem. Ingerencja człowieka w świat przyrodniczy i społeczny wygenerowała nowe problemy techniczne i społeczne* (Hejnicka-Bezwińska, 1989, s. 22). Oby podtrzymywana atomizacja i separacja dyscyplin naukowych nie sprzyjała rozwijaniu się cywilizacji śmierci, powstaniu architektury kultury śmierci, w której człowiek staje się środkiem do niszczenia kultury życia na każdym jej poziomie (por.: Fromm, 1994; de Marco, Wiker, 2004; Jan Paweł II, 2005).

Literatura

- Arends R. I. (1994): *Uczymy się nauczać*. WSiP, Warszawa
- Baczko-Dombi A., Komendant-Brodowska A. (2013): *Teoria racjonalnego wyboru – integracja nauk społecznych. Zastosowania diagramu Jamesa Colemana w analizie zjawisk społecznych*. W: *Podejścia badawcze i metodologie w nauce o polityce*. Red. B. Krauz-Mozer, P. Ścigaj. Księgarnia Akademicka, Kraków
- Benner D. (2008): *Edukacja jako kształcenie i kształtowanie. Moralność, kultura, demokracja, religia*. Przeł. D. Stępkowski SDB, Wyd. UKSW, Warszawa
- Brezinka W. (2005): *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych. Podręcznik akademicki*. Przeł. J. Kochanowicz SJ, Wyd. WAM, Kraków
- Brezinka W. (2007): *Wychowywać dzisiaj. Zarys problematyki*. Przeł. H. Machoń. Wyd. WAM, Kraków
- Brühlmeier A. (1991): *Edukacja humanistyczna*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Cohen L., Manion L., Morrison K. (1999): *Wprowadzenie do nauczania*. Wyd. Zysk i S-ka, Poznań
- De Marco D., Wiker B. D. (2004): *Architekci kultury śmierci*. Przeł. G. Waluga. Fronda PL Sp. z o.o., Warszawa
- Dudzikowa M. (1985): *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie*. NK, Warszawa
- Dudzikowa M. (1993): *Praca młodzieży nad sobą. Z teorii i praktyki*. Terra, Warszawa
- Dymkowski M. (2003): *Wprowadzenie do psychologii historycznej*. GWP, Gdańsk
- Filipiak E. (2012): *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*. GWP, Gdańsk
- Fromm E. (1994): *Wojna w człowieku. Psychologiczne studium istoty destrukcyjności*. Przeł. P. Kuropatwiński i in. Oficyna Jacek Santorski, Warszawa
- Galloway Ch. (1988): *Psychologia uczenia się i nauczania*. PWN, Warszawa
- Hejnicka-Bezwińska T. (1997): *Tożsamość pedagogiki. Od ortodoksji ku heterogeniczności*. Wyd. 69, Warszawa
- Heller M. (2009): *Jak być uczonym*. Wyd. ZNAK, Kraków
- Illeris K. (2006): *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*. Przeł. A. Jurgiel, E. Kurantowicz, M. Malewski, A. Nizińska, T. Zarębski. Wyd. Naukowe DSWE TWP, Wrocław
- Izdebski H. (2010): *Doktryny polityczno-prawne. Fundamenty współczesnych państw*. Wyd. I. LexisNexis Polska Spółka z o.o., Warszawa
- Jan Paweł II (2005): *Pamięć i tożsamość. Rozmowy na przełomie tysiącleci*. Wyd. ZNAK, Kraków
- Jundziłł I. (1975): *O samowychowaniu*. NK, Warszawa
- Kaczan R., Rycielski P. (2014): *Badanie 6- i 7-latków – rok szkolny 2012/2013*. IBE, Warszawa

- Karwat M. (2013): *Metawiedza, esencja, forma, pragmatyka – cztery płaszczyzny*. W: *Podejścia badawcze i metodologie w nauce o polityce*. Red. B. Krauz-Mozer, P. Ścigaj. Księgarnia Akademicka, Kraków
- Karwat M. (2014): *Podstawy socjotechniki dla politologów, polityków i nie tylko*. Difin SA., Warszawa
- Kiliński J. (2012): *Jak socjologowie opowiadali o socjologii*. Wyd. UW, Warszawa
- Klementewicz T. (2013): *Politolog w labiryncie paradygmatów – pułapki eklektyzmu*. W: *Podejścia badawcze i metodologie w nauce o polityce*. Red. B. Krauz-Mozer, P. Ścigaj. Księgarnia Akademicka, Kraków
- Konferencja naukowa poświęcona nauce Pawłowa, Krynica, 27.XII.1951-1.I.1952. (1952), Sprawozdanie stenograficzne, PZWL, Warszawa
- Krauz-Mozer B., Ścigaj P. (2013): *Sklep z podróbkami? Podejścia badawcze i metodologie w nauce o polityce*. W: *Podejścia badawcze i metodologie w nauce o polityce*. Red. B. Krauz-Mozer, P. Ścigaj. Księgarnia Akademicka, Kraków
- Mandes S. (2012): *Świat przeżywany w socjologii*. Wyd. UW, Warszawa
- Mysliciele o wychowaniu* (1996). Red. Cz. Kupisiewicz, I. Wojnar. T. I. Polska Oficyna Wydawnicza „BGW”, Warszawa
- Mysliciele o wychowaniu* (2000). Red. Cz. Kupisiewicz. T. II. Graf-Punkt, Warszawa
- Niemierko B. (2007): *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*. Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa
- Okoń W. (red.) (1985): *O sytuacji w naukach pedagogicznych*. Zakład Narodowy imienia Ossolińskich, Wyd. PAN, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź
- Pedagogika. Leksykon PWN* (2000). Red. B. Milerski, B. Śliwerski. WN PWN, Warszawa
- Pieter J. (1971): *Psychologia nauki*. Wiedza Powszechna, Warszawa
- Pieter J. (1974): *Historia psychologii*. PWN, Warszawa
- Perrott E. (1995): *Efektywne nauczanie*. WSiP, Warszawa
- Psychologia polityki. Wybór tekstów z radzieckiej literatury naukowej* (1990). Wybór i oprac. T. Bodio, E. Piechocka-Błaszkę. Centralny Ośrodek Metodyczny Studiów Nauk Politycznych PAN (przy współpracy z Centrum Badań Politologicznych Akademii Nauk ZSRR), UW, Warszawa
- Reykowski J. (1990): *Ukryte założenia normatywne jako osiowy składnik mentalności*. W: *Orientacje społeczne jako element mentalności*. Red. J. Reykowski, K. Skarżyńska, M. Ziółkowski. Wyd. NAKOM, Poznań
- Rubisz L. (2013): *Neutralność jako kryterium naukowości politologii*. W: *Podejścia badawcze i metodologie w nauce o polityce*. Red. B. Krauz-Mozer, P. Ścigaj. Księgarnia Akademicka, Kraków
- Sulek A. (2015): *Więcej na agorze nauki*. W: *Idea uniwersytetu. Reaktywacja*. Red. P. Sztompka, K. Matuszek. Wyd. UJ, Kraków
- Sylwestrzak A. (2009): *Historia doktryn politycznych i prawnych*. Wyd. 7. LexisNexis, Warszawa
- Szacki J. (2002): *Historia myśli socjologicznej*. Wydanie nowe. WN PWN, Warszawa
- Śliwerski B. (2010): *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Śliwerski B. (2012): *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Śliwerski B. (2015): *Edukacja (w)polityce. Polityka (w)edukacji*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Whyte J. (2015): *Oszuści czy ignoranci. O nadużywaniu nauki do celów politycznych*. Przeł. P. Nowakowski. Fijorr Publishing Company, Warszawa
- Witkowski L. (2010): *Tożsamość i zmiana. Epistemologia i rozwojowe profile w edukacji*. Wyd. II zmienione i uzupełnione. Wyd. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław
- Witkowski T. (2000): *Psychomanipulacje. Jak je rozpoznawać i jak sobie z nimi radzić*. Oficyna Wydawnicza UNUS, Wrocław

Uwikłania pedagogiki w naukach społecznych

Autor upomina się o odejście od utrwalonego przez pozytywizm behawiorystycznego podejścia badawczego w pedagogice, które sprawiło, że ta dyscyplina nauk humanistyczno-społecznych – podobnie jak nauki o polityce, psychologia czy socjologia – poddała się błędnym założeniom o naukowej wyłączności, jeśli spełnia się kryteria nauk przyrodniczych.

Zakorzenie pedagogiki w naturalistycznej ontologii i epistemologii prowadziło do koncentrowania się naukowców przede wszystkim na podejmowaniu badań wyjaśniających, deskrypcyjnych czy optymalizacyjnych, których podstawą miały stać się przede wszystkim obserwowalne i mierzalne zjawiska oraz skuteczność w manipulowaniu nimi. Wynikało to z odrzucenia czy gruntownej krytyki normatywizmu w naukach humanistyczno-społecznych jako tożsamego ze spekulatywizmem opartym na normatywnej, filozoficznej refleksji. Uczni mieli zatem prowadzić badania wykorzystując tzw. twarde metody nauk przyrodniczych oraz stosując matematycznie ugruntowane metody analiz statystycznych, by podnieść status dyscyplin nauk społecznych do poziomu *science*. Pedagogika jako nauka wyłącznie społeczna jest redukowana do psychologii czy socjologii empirycznej, przyjmując bogactwo ich – rzekomo autonomicznej – metodologii badań oraz dążąc do wyłącznie empirycznego statusu własnych badań. Dociekając istoty fenomenów społeczno-wychowawczych, do jakich zaliczamy m.in. wychowanie czy kształcenie, musimy podjąć decyzję, co nas tak naprawdę interesuje: czy wiedza o obiektywnych czy może także o wartościach, intrasubiektywnych zależnościach, prawidłowościach, mechanizmach (współ)sprawstwa, przeciwstawstwa i autosprawstwa?

Czy ważna jest dla pedagoga wiedza typu historyzoficznego, czy może semiotyczno-kulturowego, polegająca na dociekaniu sensu wychowania czy kształcenia, czy też interesuje nas ów proces ze względu na postulowany świat wartości, norm czy ideałów?

Słowa kluczowe: pedagogika, metodologia badań, nauki społeczne, humanistyka, tożsamość naukowa, autonomia nauki

Entanglement of education in the social sciences

The author stands up for the departure from the settled by the positivism of the behavioral approach in education. This departure made this discipline of humanities and social sciences surrendered to erroneous assumptions about scientific exclusivity if it meets the criteria of natural sciences. The same situation has existed in case of political science, psychology and sociology.

The fact that pedagogy was rooted in naturalistic ontology and epistemology led to the focus of scientists primarily on explaining, descriptive and optimizing research, which are based on observable and measurable phenomena and efficiency in handling them.

This resulted from the rejection or the critique of normativism in humanities and social sciences as identical to speculations based on normative and philosophical reflections. Scientists had to carry out research which were based on the usage of so-called hard methods of the natural sciences with the usage of mathematically well-established methods of statistical analysis to raise the status of social science disciplines to the level of science.

Pedagogy as an only social science is reduced to psychology or empirical sociology. It accepts the richness of their supposedly autonomous research methodology and gains only the empirical status of their research.

Inquiring the basics of socio-educational phenomena, into which are included upbringing and education, we must decide what we are really interested in. Is it the knowledge of the objective or maybe about values, intersubjective relationships, regularities, mechanisms (co-)perpetration, against perpetration and auto-perpetration?

It is historiosophy important for the teacher, or perhaps semiotic-cultural knowledge, which involves the investigation of meaning in education or training? Are we interested in this process because of the postulated world of values, norms and ideals?

Keywords: education, research methodology, social sciences, humanities, the identity of science, autonomy of science

Joanna Kołodziejczyk
Uniwersytet Jagielloński
 Bartłomiej Walczak
Uniwersytet Warszawski, Södertörn University

ZAANGAŻOWANIE RODZICÓW W EDUKACJĘ SZKOLNĄ DZIECI. PRZEGLĄD LITERATURY

Na relację pomiędzy rodziną a edukacją trudno jest patrzeć w oderwaniu od szerszego kontekstu (Chałasiński, 1948, s. 14; Segiet, 2013, s. 87). Kwestię wpływu rodziców na systemy edukacyjne rozwijane przez państwa narodowe można po pierwsze postrzegać jako reminiscencję starego, sięgającego jeszcze Antyku sporu o nadrzędność państwa nad rodziną. Ograniczenie możliwości oddziaływań wychowawczych rodziny, idea widoczna zarówno u Platona, jak i Rousseau (Malinowska, 1937, s. 8), jest wyrazem wsparcia dla dominacji państwa. Koncepcja ta była dyskutowana jeszcze przez wczesnych reformatorów szkolnictwa. Piszący u schyłku XVIII w. Jan Aleksy Borelli zauważa, że „nie podobni jesteśmy do tych dawnych narodów, które – zgodnie z zasadą, że »dzieci rodzą się w równej, a nawet w większej mierze dla państwa niż dla ich własnej rodziny« – zajmowały się ich wychowaniem w przekonaniu, że ślepa i zniewieściała czułość rodziców czyni ich prawie zawsze niezdolnymi do tego” (Borelli, [1777] 1973, s. 95). Jest to zatem spór pewnych filozofii wychowania, rozwijanych w różnych momentach historycznych i oferujących różne nastawienie ideologiczne. Jeśli jednak przyłożyć go do współczesnego nam świata, okazuje się, że to na ile narodowe systemy edukacyjne umożliwiają rodzicom zaangażowanie (nawet jeśli ten termin – jak spróbujemy pokazać dalej – ma wiele odcieni) pokazuje poziom rozwoju społeczeństwa obywatelskiego. Innymi słowy poziom partycypacji rodziców może być wskaźnikiem demokratyzacji (Śliwerski, 2002, s. 7 i passim; Mencil, 2008, s. 14-38; Janke, 2002, s. 191 i passim).

Zaangażowanie rodziców jest interesującym problemem również z punktu widzenia teorii socjologicznej. Fluktuacje intensywności partycypacji rodzicielskiej mogą pokazywać specjalizację subsystemów społecznych. Szkolnictwo, jako wyspecjalizowana instytucja społeczna, tworzy autopoietyczny system, zewnętrzny wobec rodziny. Rozdzielenie wychowawczo-opiekuńczej roli rodziny od profesjonalizowanej edukacji sprawia, że to „wnętrze” systemu szkolnego jest dla „przeciętnego” rodzica rodzajem Luhmannowskiej czarnej skrzynki, dostępnej i zrozumiałej jedynie w punkcie wejścia i wyjścia, głównie w kategoriach własnych doświadczeń edukacyjnych. Jednocześnie rodzice jako interesariusze działający na rzecz swoich dzieci są dystynktywnymi elementami systemu szkolnego, wchodząc w proces nazywany przez Luhmanna „komunikacją w zwarcie”. Oznacza to potencjalnie antagonistycz-

ny charakter relacji rodzic – szkoła, nawet jeśli cele łączące te dwie kategorie podmiotów można uznać za spójne (Luhmann, 1994).

Rodzice – a przynajmniej ich reprezentacja widoczna w mediach – chcą mieć wpływ na edukację szkolną dzieci, co pokazują choćby toczone w ostatnich latach w Polsce głośnie dyskusje dotyczące rozpoczęcia edukacji szkolnej przez dzieci sześciolatnie i włączenie się rodziców w te dyskusje. Około jedna dwudziesta Polaków angażuje się w wolontariat na rzecz oświaty, co nie jest być może wynikiem oszalałym, niemniej na tle ogólnie niskiego poziomu zaangażowania społecznikowskiego ten typ aktywności okazał się najwyżej reprezentowany (CBOS, 2014, s. 9). Badania CBOS wskazują na zwiększający się odsetek Polaków deklarujących działania na rzecz organizacji pracujących dla oświaty¹, z 4,8 w marcu 2011 do 5,4 w kwietniu 2004 (tamże, s. 10). Warto zwrócić uwagę, że to 5% jest odsetkiem ze wszystkich przedziałów wiekowych – wśród samych rodziców dzieci w wieku szkolnym i przed-szkolnym odsetek jest prawdopodobnie wyższy.

Przełom 1989 r. zapoczątkował stopniową zmianę pozycji rodziców w systemie edukacyjnym. Z jednej strony była to konsekwencja prób decentralizacji szkolnictwa, z drugiej – osadzenia rodziców jako interesariuszy w różnych obszarach edukacji. Na poziomie zmian ogólnych warto odnotować uwzględnienie autonomii rodziców w Ustawie o Systemie Oświaty (1991 wraz z późn. zm.), na oddolnym – stworzenie warunków samorządności i tworzenia niepublicznych szkół (Mendel, 2001, s. 32-33; Nowosad, 2001, s. 38-39). Wydaje się, że jeżeli wziąć pod uwagę uwzględnienie roli rodziców w życiu szkoły i ich kompetencji w różnych aktach prawnych (Ustawa o Systemie Oświaty, DzU 1991 nr 95 poz. 425; Rozporządzenie o nadzorze pedagogicznym, 2013), współpraca szkoły z rodzicami należy do ważnych obszarów polityki edukacyjnej państwa polskiego. Warto odnotować, że jedno z 12 wymagań państwa wobec szkół dotyczy właśnie tego zagadnienia i brzmi: „Rodzice są partnerami szkoły” (Rozporządzenie..., 2013). To na ile udało się odejść od fasadowości współpracy, w szczególności poprzez wyodrębnienie rad rodziców i rad szkoły, jest cały czas dyskutowaną kwestią (Kołodziejczyk, Walczak, 2014; Mencel, 2008).

W dalszej części artykułu chcielibyśmy popatrzeć na relację szkoły z rodzicami z perspektywy typologii, determinant i konsekwencji ich zaangażowania w edukację szkolną dziecka. Niezależnie od – generalnie – korzystnego oddziaływania na procesy edukacyjne (OECD, 2011; 2010, s. 98-99), włączanie rodziców jest wskazywane w literaturze jako jeden z ważnych elementów polityk edukacyjnych na świecie (Comer i Haynes, 1991, s. 271; Ludicke i Kortman, 2012, s. 156). Artykuł został podzielony na trzy części. W pierwszej przedstawiono analizę konceptualizacji pojęcia zaangażowania rodzicielskiego, w kolejnych wybrane wyniki badań nad czynnikami kształtującymi to zaangażowanie oraz jego konsekwencjami.

Sposoby rozumienia angażowania się rodziców w edukację dziecka

W literaturze zaangażowanie rodziców w edukację szkolną ich dzieci (*parental involvement*, dalej jako PI) definiuje się w różny sposób. Ogólnie rzecz biorąc można

¹ W badaniu CBOS pojęcie to konceptualizowano jako „Organizacje (fundacje lub stowarzyszenia) działające na rzecz szkolnictwa, oświaty, np. komitet rodzicielski, rada rodziców, fundacja szkolna, uczelniana, Społeczne Towarzystwo Oświatowe” (CBOS, 2014, s. 10).

wyróżnić dwa wymiary – przestrzenny i podmiotowy². W definicjach zorientowanych *przestrzennie* określa się miejsce podejmowania aktywności przez rodziców, najczęściej wyróżniając dom i szkołę, czasem poszerzając to rozumienie o społeczność lokalną. Definicje uwzględniające wymiar *podmiotowy* akcentują poziom sprawczości – od partycypacji informacyjnej, po decyzyjną. W najbardziej ogólnym znaczeniu PI jest rozumiane ogólnie jako udział rodziców w procesach edukacyjnych i szkolnych doświadczeniach dzieci (Jeynes, 2005, s. 245; por. Lee i in., 2012, s. 583). Zbliżone definicje proponuje też Harvard Family Research Project, dla którego PI to wszystkie aktywności rodziców, które są celowo powiązane z edukacją (Hashmi i Akhter, 2013, s. 28.) i The Northwest Regional Educational Laboratory (NWREL) określając zaangażowanie jako czynną, ciągłą partycypację rodziców lub opiekunów w edukacji dziecka (NWREL, 1999; por. Trotman, 2001, s. 276). Bouffard i Weiss akcentują bezpośredni wysiłek wkładany przez rodziców, aby wspierać edukacyjne wyniki dzieci (Bouffard i Weiss, 2008; por. Hashmi i Akhter, 2013, s. 28). Te definicje nie określają poziomu sprawczości rodziców w relacji z systemem edukacyjnym i łączą aktywność podejmowaną w domu i przestrzeni szkolnej³. Ludicke i Kortman, przywołując pojęcie „partnerskiej współpracy w nauce” (*collaborative learning partnership*), wskazują na wspólny wysiłek rodziców/opiekunów oraz nauczycieli i zakładają świadomość różnicy w rolach oraz współodpowiedzialność za użyteczne dla ucznia efekty współpracy (Ludicke i Kortman, 2012, s. 156). Widzimy próbę *jakościowego* nasycenia kategorii PI. Na partnerskie relacje, współpracę i konieczność poznania przez szkołę specyfiki domu rodzinnego zwraca również uwagę Maria Mendel (2007, s. 53). Podkreśla ona znaczenie upodmiotowienia rodziców w ramach współpracy ze szkołą (Mendel, 2001, s. 27).

Konceptualizacja PI musi odzwierciedlać usytuowanie aktorów w systemie edukacyjnym. Co oczywiste, rodzice i nauczyciele w różny sposób definiują i interpretują kategorię zaangażowania (Ludicke i Kortman, 2012). Ważna wydaje się sprawczość w tej relacji. Zaangażowanie może wynikać z inicjatywy szkoły lub rodziców: większość badań skupia się jednak na podmiotowości rekonstruowanej z perspektywy szkoły (Driessen, Smit i Slegers, 2005, s. 510). W części definicji uwzględnia się też szerszy kontekst, włączając społeczność lokalną lub – mniej lub bardziej dokładnie sprecyzowane – społeczeństwo. I tak Perroncel rozszerza znaczenie pojęcia zaangażowania się rodziców i definiuje je jako partnerstwo między domem, szkołą i członkami społeczeństwa, wspierające proces edukacyjny (Perroncel, 1999; por. Trotman, 2001, s. 276). Barton i in., wprowadzając pojęcie „ekologii zaangażowania” rodziców, podkreślają, że istotne jest skoncentrowanie się na całym systemie relacji rodziców ze środowiskiem. Autorzy ci proponują używanie terminu *engagement* zamiast *involvement*, ponieważ ten drugi jest stosowany do opisu tego, „co rodzice robią”, a *engagement* powoduje rozszerzenie rozumienia *involvement* o włączanie rodzicielskich poglądów na świat i wpływu tych poglądów na podejmowane przez nich działania (Barton i in., 2004, s. 4). Według autorów zaangażowanie rodziców (*engagement*) jest częścią relacji i aktywności, które są uzależnione od indywidualności, okoliczności oraz wydarzeń, stwarzanych i ograniczanych przez kontekst, w jakich zaangażowanie ma

² W polskiej literaturze pedagogicznej wyróżnia się ponadto zbiorowe i indywidualne formy zaangażowania (np. zebrania vs spotkania nauczyciela z pojedynczymi rodzicami) (Łobocki, 1999, s. 112 i passim).

³ Analiza proksemicznych wymiarów PI., zob. Mendel, 2005.

miejsce (Barton i in., 2004, s. 11). Pojęcie *engagement* jest też zwykle odnoszone do inicjatywy rodziców związanej z ich angażowaniem się w życie szkoły w przeciwieństwie do *involvement* – które oznacza, że rodzice włączają się w ten sposób, że realizują pomysły szkoły, nie wykazują się przy tym własną inicjatywą (Warren, Hong, Rubin, 2009). Rozróżnienie to jest także widoczne w wymaganiach państwa wobec polskich szkół (Rozporządzenie, 2013; Kołodziejczyk, 2014).

Połączenie modeli konceptualizacji PI znajdziemy w popularnej klasyfikacji autorstwa Joyce Epstein (1995, 2001). Przyglądając się różnym możliwościom i obszarom angażowania się rodziców w szkolną edukację dzieci, proponuje ona następującą typologię:

- rodzicielstwo (*parenting*) – wspomaganie rodziców w tworzeniu takiego środowiska rodzinnego, które wpierać będzie uczniów w rozwoju;

- komunikowanie się (*communicating*) – stworzenie najbardziej efektywnych form komunikacji między szkołą a rodziną i między rodziną a szkołą;

- wolontariat (*volunteering*) – udzielanie się rodziców na rzecz szkoły;

- uczenie się w domu (*learning at home*) – wspieranie rodziców w tym, jak pomagać uczniom w odrabianiu pracy domowej i w różnych aktywnościach o charakterze edukacyjnym;

- podejmowanie decyzji (*decision making*) – włączanie rodziców w procesy decyzyjne; rozwój rodziców jako liderów, rozwój partycypacji przedstawicielskiej rodziców;

- współpraca ze społecznością (*collaborating with community*) – wzmacnianie wspólnot lokalnych dzięki zaangażowaniu rodziców; praca szkoły i rodziców na rzecz społeczności lokalnej (Epstein, 1995, 2001; por. Brock i Edmunds, 2010, s. 50; Jeynes, 2005; Mendel, 2001, s. 75 i passim, 181 i passim).

Typologia ta obejmuje zarówno działania podejmowane w przestrzeni domu, jak i szkoły. Epstein porządkuje działania zgodnie z logiką „drabiny partycypacyjnej” – od biernych, informacyjnych form zaangażowania po partycypację decyzyjną. Zachowuje przy tym proponowane przez omawianych autorów włączenie do modelu PI środowiska lokalnego (zob. Mendel, 2001).

Trudno nie zauważyć założeń ukrytych w konceptualizacjach PI. Pierwszym z zakładanych *implicite* procesów jest współdziałanie dla dobra dziecka. W tym założeniu kryje się – kształtowane kulturowo – przekonanie o altruistycznym nastawieniu dorosłych przedstawicieli grupy pierwotnej wobec dzieci oraz współdzieleniu przez wszystkie grupy społeczne jednakowej wizji edukacji jako wartości autotelicznej. Drugim założeniem jest osadzona w tradycji anglo-amerykańskiego społeczeństwa obywatelskiego wyidealizowana wizja mikrospołeczności, tak złośliwie komentowana przez C. W. Millsa (1985). Konceptualizacje PI na ogół nie odnoszą się do wyższych poziomów organizacji społecznej, oddają poziom mikroorganizacji społeczności lokalnych w bezpośrednim otoczeniu szkoły czy rodziny. Realizacja modelu opisanego przez Epstein wymaga nie tylko altruistycznego nastawienia ze strony rodziców i podzielenia przez nich przekonania o wartości edukacji jako takiej, ale również specyficznych warunków funkcjonowania całej społeczności. W przypadku podklas lub silnie zanonimizowanych, wysoce mobilnych grup, spełnienie wszystkich założeń Epstein może być mało prawdopodobne. Model PI rozwinięty w literaturze w tym sensie oddaje perspektywę grup o uprzywilejowanej pozycji społecznej i edukacyjnej, narzucających pewien sposób uczestniczenia w szkolnictwie klasom niższym

(Bourdieu, Passeron, 1990). Ten wątek znajdziemy w pracach autorów zajmujących się krytyczną analizą P. M. E. de Carvalho, odnosząc się do modelu Epstein, zwraca uwagę, że polityka edukacyjna „konsekuje i zwiększa dyskryminację” (Carvalho, 2001, s. 6). Według badaczki rodzice z niskim dochodem, z niskim kapitałem kultury, nie są w stanie pomóc dziecku w jego akademickim/szkolnym sukcesie, w mniejszym stopniu mogą się angażować.

W literaturze poświęconej PI proponowane są również typologie wskaźników angażowania się rodziców. Hoover-Dempsey i Sandler stwierdzają, że zaangażowanie rodziców składa się z dwóch typów aktywności – w domu i w szkole (Hoover-Dempsey i Sandler, 1995; por. Hashmi i Akhter, 2013, s. 28). Różne czynności wykonywane z dzieckiem w domu są przyjmowane jako wskaźnik w badaniach OECD (OECD, 2011). Z kolei w innych badaniach OECD akcent położony jest na wpływ rodziców na funkcjonowanie szkoły (OECD, 2010). Na zaangażowaniu rodziców w szkole koncentrują się także S. M. Lee i inni, przyjmując następujące wskaźniki: udział rodziców w ogólnych i klasowych zebraniach, wydarzeniach szkolnych, zaangażowanie w organy przedstawicielskie rodziców w szkole, zdobywanie zasobów dla szkoły (Lee i in., 2012, s. 585).

Większość badaczy łączy zaangażowanie rodziców w edukację w szkole i poza nią. Izzo i inni proponują następujący podział wskaźników: 1) częstotliwość kontaktu rodzica z nauczycielem, 2) jakość ich komunikacji, 3) zaangażowanie rodzica w aktywności edukacyjne w domu, 4) zaangażowanie rodzica na terenie szkoły (Lee i in., 2012, s. 583; por. Weitock, 1991; Trotman, 2001). Zaangażowanie rodziców definiuje się też jako zarządzanie karierą ich nastoletnich dzieci (np. pomoc w wybraniu kursów), aktywne asystowanie (np. pomoc w pracy domowej), zachęta do stawiania celów edukacyjnych (*encouragement of educational goals*) i udział w szkolnych wydarzeniach (Muller, 1995; por. Crosnoe, 2001, s. 212). Weitock (1991) używa terminu „wysokie zaangażowanie rodziców”, odnosząc je do tych opiekunów, którzy uczestniczą w spotkaniach z nauczycielami, kontaktują się ze szkołą telefonicznie, uczestniczą w spotkaniach stowarzyszeń rodziców i nauczycieli (PTA) oraz szkolnych programach (por. Trotman, 2001).

W dalszej części opracowania spróbujemy opisać wybrane badania PI. Z uwagi na możliwość rekonstrukcji PI w kategoriach klaso-centrycznych warto podkreślić znaczenie wykorzystywanych w nich zmiennych kontrolnych, pozwalających na pomiar charakterystyki i konsekwencji PI w zależności od alokacji klasowej, przynależności etnicznej i innych czynników, współdecydujących o szansach edukacyjnych dzieci.

Wpływ zaangażowania rodziców na osiągnięcia edukacyjne uczniów

Czy zaangażowanie rodziców ma pozytywny wpływ na osiągnięcia edukacyjne uczniów? Badania PISA pokazują, że zarówno angażowanie rodziców w edukację dzieci w domu, jak i aktywne angażowanie się w życie szkoły wpływa dodatnio na osiągnięcia szkolne uczniów (Borgonovi i Mont, 2012; OECD, 2011, 2010, s. 98-99). Zaangażowanie rodziców przekłada się także na czynniki sprzyjające odnoszeniu sukcesów edukacyjnych: poprawienie relacji dzieci z nauczycielami i pozytywną percepcję szkoły (Dearing, Kreider i Weiss, 2010), choć W. H. Jeynes wykazuje brak

związków pomiędzy zaangażowaniem rodziców a prawdopodobieństwem ekspozycji ucznia na zachowania przemocowe (Jeynes, 2010).

Ho E. Sui-Chu i J. Willms zwracają uwagę na dominujący pogląd, że praktyki w szkołach związane z angażowaniem rodziców (sprzyjanie komunikacji z rodzicami, zachęcanie rodziców do asystowania dzieciom przy odrabianiu prac domowych i planowaniu nauki, rekrutowanie rodziców w charakterze wolontariuszy lub nakłanianie ich do partycypacji w zarządzaniu szkołą) prowadzą do osiągania wyższego poziomu szkolnych wyników. Badania prowadzone przez autorów wskazują jednak, że niemożliwe jest rzetelne zidentyfikowanie szkół, które są rzeczywiście efektywne albo nieefektywne w wywoływaniu wyższego poziomu tego rodzaju PI. Z badania wynika natomiast, że szkoły różnią się znacząco w poziomach zaangażowania związanego z aktywnością rodziców jako wolontariuszy albo uczestników spotkań w szkole z rodzicami, ale ten typ zaangażowania ma niewielkie znaczenie w osiągnięciach dotyczących uczenia się czytania i jest bez znaczenia, jeżeli chodzi o nabywanie kompetencji matematycznych. Zaangażowanie rodziców w naukę dzieci w domu, zwłaszcza dyskusje nad szkolnymi aktywnościami i pomoc dzieciom w planowaniu procesu uczenia się, miało największe znaczenie w nabywaniu umiejętności akademickich (Sui-Chu i Willms, 1996, s. 137).

Analizując wyniki metaanalizy badań nad wpływem programów stymulujących zaangażowanie rodziców na osiągnięcia edukacyjne dzieci w miejskich szkołach podstawowych, Jeynes podaje, że zaangażowanie rodziców we wszystkich wymiarach jest istotne, a szczególnie duży wpływ mają oczekiwania rodziców, czytanie z dzieckiem i komunikacja pomiędzy dzieckiem a rodzicem, podczas gdy sprawdzanie pracy domowej nie przekłada się na osiągnięcia dziecka (Jeynes, 2005; por. Vincent, 1997, Vincent i Martin, 2000). Z metaanalizy przeprowadzonej przez Hill i Tyson także wynika, że w gimnazjach (*middle schools*) zaangażowanie rodziców w prace domowe nie ma związku z osiągnięciami uczniów. Wszystkie inne rodzaje zaangażowania wpływają natomiast na osiągnięcia gimnazjalistów. Wolontariat rodziców, wizyty w szkołach, obecność rodziców w szkolnych wydarzeniach oddziałują w sposób umiarkowany. Z kolei wpływ działań związanych z akademicką socjalizacją uczniów, zogniskowaną wokół celów i zamierzeń edukacyjnych oraz prowadzącą ich do wykorzystywania strategii, które mogą być stosowane przy samodzielnym podejmowaniu decyzji, autorki uznają za silny (Hill i Tyson, 2009, s. 758). Hill i Tyson zwracają także uwagę na sprzeczne wyniki wcześniejszych badań – część z nich pokazuje, że zaangażowanie rodziców ma pozytywny związek z wynikami uczniów w gimnazjum i liceum (Hill i Tyson, 2009, s. 741; por. Catsambis, 2001, Hill i in., 2004). Inne badania z kolei wykazują brak związku PI z osiągnięciami uczniów (Balli, Wedman i Demo, 1997; Bronstein, Ginsberg i Herrera, 2005).

Wyniki Hill i Tyson są częściowo zgodne z konkluzjami Patalla, Coopera i Civeya Robinsona, którzy uważają, że zaangażowanie rodziców w odrabianie prac domowych, poza dość oczywistym zmniejszeniem liczby nieodrobionych prac domowych i problemów ucznia z jej przygotowaniem, przekłada się na wzrost osiągnięć w szkołach podstawowych (*elementary*) i średnich (*high*), a także – i w tym widać rozbieżność – spadek w gimnazjach (*middle schools*) (Patall, Cooper i Civey Robinson, 2008). Inny pogląd prezentuje Carvalho, według której prace domowe mogą wzmacniać problemy szkolne wtedy, gdy rodzice nie mogą pomóc dzieciom, gdyż przekracza

to ich kompetencje albo z powodu problemów w życiu nie są w stanie poświęcać czasu na angażowanie się w zadania domowe dziecka (Carvalho, 2001).

Wybrane determinanty angażowania się rodziców

Badacze przyglądają się wielu czynnikom mogącym potencjalnie wpływać na angażowanie się rodziców w edukację dziecka. Są to na przykład takie czynniki, jak przynależność etniczna, alokacja klasowa, struktura rodziny, wiek dziecka, płeć dziecka, płeć rodzica, wykształcenie rodziców, kierunek wykształcenia i wykonywana praca, wpływ dziecka na angażowanie się rodzica, styl przywódczy dyrektora szkoły.

Badania uwzględniające wpływ przynależności etnicznej są szczególnie popularne w wielokulturowych społeczeństwach, takich jak choćby amerykańskie lub brytyjskie (Lee i in., 2012; López, Scribner i Mahitivanichcha, 2001; Trotman, 2011). W krajach bardziej homogenicznych pod względem struktury etniczno-narodowościowej, takich jak Polska, uwaga koncentruje się przede wszystkim na współpracy rodziców z grup zagrożonych marginalizacją, np. Romowie (por. np. Osuch i Dwojak, 2009) lub uchodźcy (por. np. Gmaj, Iglicka i Walczak, 2013).

Jako istotny czynnik determinujący zaangażowanie rodziców w edukację dzieci często jest wymieniana alokacja klasowa (Domina, 2005; Lee i in., 2012; Graves Smith, 2006; Janke i Kawula, 1999, s. 213-215). Część badań świadczy o wyższym zaangażowaniu rodziców z klas niższych (West, Noden, Edge i David, 1998, s. 471, 474-475). Są także badania ukazujące brak korelacji pomiędzy PI a ulokowaniem w strukturze społecznej (Hashmi i Akhter, 2013, s. 34).

Innym rozważanym czynnikiem wpływającym na angażowanie się rodziców jest płeć rodziców i płeć dziecka. Wpływ płci rodzica na zaangażowanie w życie szkoły nie jest jednoznacznie wykazywany w różnych badaniach, co najprawdopodobniej wynika z przyjęcia różnych wskaźników (Brock i Edmunds, 2010, s. 150). West i inni podają, że równe jest zaangażowanie ojców i matek w odrabianie prac domowych (West, Noden, Edge i David, 1998, s. 471-472). Z badań OECD wynika, że kobiety częściej są zaangażowane w edukację dzieci niż mężczyźni (OECD, 2006). Również z badań prowadzonych w Polsce wynika wielokrotnie wyższy poziom PI wśród matek niż ojców (Kasprzak, Kołodziejczyk i Walczak, 2012). Downer i in. zwracają uwagę, że badania nad PI zasadniczo pomijają istotność zróżnicowania płci rodzica angażującego się w edukację, a przez to w literaturze występuje nadreprezentacja badań poświęconych wpływowi kobiet (Downer, Campos, McWayne i Gartner, 2010).

Esther Ho Sui-Chu i J. Douglas Willms (1996) stwierdzają, że PI ma związek z płcią dziecka wtedy, gdy dzieci mają problemy z nauką albo zachowaniem. Rodzice częściej rozmawiają o szkole z dziewczynkami niż z chłopcami, natomiast mają więcej kontaktów ze szkołą, jeżeli chodzi o doświadczenia szkolne chłopców. Rodzice dzieci z problemami w nauce i zachowaniu mają tendencję do mniejszej partycypacji w szkole i prowadzą mniej dyskusji na temat szkolnych aktywności dziecka, ale częściej kontaktują się ze szkołą w sprawie jego rozwoju (Sui-Chu i Willms, 1996, s. 138).

Badacze przyglądają się również temu, czy wymienione determinanty angażowania się mają wpływ na osiągnięcia edukacyjne ucznia. Jeynes stawia hipotezę, że zaangażowanie rodziców jest czynnikiem, którego wpływ na osiągnięcia dziecka przekracza ograniczenia wynikające z alokacji klasowej, przynależności etnicznej czy

plci ucznia (Jeynes, 2005). Podobny wniosek wynika z badań PISA (OECD, 2011). Tymczasem T. Domina na podstawie swojej analizy konkluduje, że bardziej efektywne jest zaangażowanie rodziców z grup o niższym statusie socjoekonomicznym (Domina, 2005), co skądinąd dobrze tłumaczy się teorią Bourdieu – pole osiągnięć dla „dziejców” jest po prostu mniejsze (Bourdieu i Passeron, 1990). Domina zauważa, że jeśli kontrolować zmienne opisujące społeczno-ekonomiczne tło rodziny i szkoły, wpływ różnych form zaangażowania rodziców na osiągnięcia dzieci jest negatywny lub nieistotny, natomiast przekłada się na obniżenie problemów z zachowaniem (Domina, 2005, s. 245). Jednak PI nie zależy wyłącznie od alokacji klasowej rodziny: we wcześniejszej pracy Sui-Chu i Willms konkludują, że prowadzone przez nich badania dają małe wsparcie dla hipotezy, zgodnie z którą rodzice z wysokim statusem społeczno-ekonomicznym oraz w biparentalnej rodzinie bardziej angażują się w edukację dzieci. Wyniki badania nie potwierdzają przypuszczenia, że rodzice z mniejszości etnicznych uczestniczą w mniejszym stopniu w życiu szkoły niż biali, a rodzice z klasy pracującej kładą mniejszy nacisk na wagę uczenia się w szkole albo widzą edukację jedynie jako „szkolną” (Sui-Chu i Willms, 1996, s. 137).

Z badań Sui-Chu Ho wynika, że rodzice z klasy robotniczej nie są bardziej pasywni w swoim PI w życiu szkolnym ich dzieci niż rodzice uczniów z bardziej zamożnych klas. Czasami są w większym stopniu zainteresowani edukacją swoich dzieci niż rodzice z klasy średniej. Według badaczki deficyty w kapitale mogą być łagodzone przez przywództwo edukacyjne, o czym świadczą wyniki prowadzonych przez nią badań: to dyrektorzy są najważniejszymi aktorami określającymi praktykę angażowania się rodziców. Habitus dyrektorów jawi się jako główna determinanta PI, gdyż, jak wnioskuje Sui-chu Ho, to ideologie współdzielone przez kadrę kierowniczą oświaty kształtują sposób definiowania angażowania się rodziców przez pozostałych interesariuszy i decydują o formach współpracy między szkołą a rodzicami (Sui-chu Ho, 2009, s. 116). Warto przytoczyć badania Damen prowadzone w rumuńskich szkołach, z których wynika, że wpływ na angażowanie się rodziców mają zarówno czynniki związane z funkcjonowaniem szkoły (wielkość szkoły, położenie, budżet, doświadczenie dyrektora i udział uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych), jak i aktywność stowarzyszeń rodziców – zwłaszcza w odniesieniu do zarządzania szkołą (Damean, 2011, s. 49). Z kolei Małgorzata Banasiak podaje, że specyfika zaangażowania zależy od typu szkoły, inaczej kształtując się w placówkach publicznych, gdzie rodzice w większym stopniu są skłonni do bezpośredniego włączenia się w działania, niż w niepublicznych, gdzie z kolei można zauważyć tendencję do przenoszenia odpowiedzialności za działania na personel (Banasiak, 2013, s. 178 i *passim*).

Wśród determinant angażowania się rodziców na poziomie mikro wymienia się wiek dziecka. Badacze są zgodni co do tego, że zaangażowanie rodziców może maleć wraz z kolejnymi etapami edukacyjnymi ich dzieci; taką tendencję obserwuje się po szkole podstawowej (Stevenson i Baker, 1987; por. Crosnoe, 2001, s. 212; Herńik i Malinowska, 2015, s. 8-9). Badający ten problem wiążą podawane przyczyny mniejszego angażowania się rodziców z potrzebą większej niezależności nastolatków (wzrastającej z wiekiem dziecka) i zostawiania przez rodziców więcej swobody dorastającym dzieciom. Powodów upatrują też w tym, że wraz ze wzrastającym stopniem trudności realizowanego w szkole programu rodzice mają poczucie swoich mniejszych kompetencji potrzebnych we wspieraniu dzieci w nauce (Muller, 1998; Steinger, Brown i Dornbusch, 1996, por. Crosnoe, 2001, s. 212). Z przeprowadzonych

przez R. Crosnoe badań wynika, że uczniowie, którzy w szkole średniej wybierają ścieżkę akademicką, przygotowującą do szkoły wyższej, mają bardziej zaangażowanych rodziców, ale podobnie jak w przypadku pozostałych uczniów, i w tej grupie rodzice mniej angażują się wraz z upływem czasu (Crosnoe, 2001, s. 227).

Inną perspektywę przyjmuje Yingyi Ma (2009), która bada wpływ osobistych preferencji rodziców związanych z wykształceniem, zainteresowaniami czy wykonywaną pracą na angażowanie się w pomaganie dzieciom w uczeniu się. Z prowadzonych przez nią badań wynika, że rodzice chętniej pomagają dzieciom w tych dziedzinach, które są im bliskie (*domain-specific parental involvement*).

Podsumowanie

Angażowanie się rodziców w edukację dzieci, co pokazują prowadzone intensywnie w ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat badania, jest zagadnieniem złożonym, dotykającym wielu aspektów i obszarów życia szkolnego, rodzinnego i, szerzej, społecznego. Uwaga badaczy, podejmujących ten problem, koncentruje się między innymi na identyfikacji obszarów i determinant angażowania się rodziców (np. wieku, płci, przynależności etnicznej, alokacji klasowej) oraz określeniu wskaźników, które pomogłyby w jego ocenie. Wysiłek badaczy skierowany jest zwłaszcza na analizę czynników, które mogą mieć związek z osiągnięciami edukacyjnymi uczniów, np. (Sui-Chu i Willms, 1996, s. 137; Jeynes, 2005; por. Vincent, 1997; Vincent i Martin, 2000; Patall, Cooper i Civey Robinson, 2008). Poza budowaniem partnerstwa między szkołą a rodzicami/opiekunami dzieci, według badaczy, istotne jest jego poszerzenie o współpracę z lokalną społecznością (*school family community partnership*) (Epstein, 2001).

Wpływ zaangażowania rodziców na osiągnięcia edukacyjne dzieci wiąże się ściśle z oddziaływaniami wychowawczymi. Znaczenie współpracy pomiędzy szkołą a rodziną w tej sferze jest szeroko opisane w literaturze (Łobocki, 1985, s. 7; Łobocki, 2004, s. 86-86; Dzierżgowska, 2001, s. 11-12). Podejmuje się przede wszystkim wątek rozwoju kompetencji wychowawczych rodziców (Lulek, 2012, s. 271; Cudak, 2004, s. 82). Warto zwrócić uwagę, że w badaniach dominuje patrzenie na PI z perspektywy dziecka. Nasuwa to wniosek, że rozszerzenie pola badawczego mogłoby uwzględnić również perspektywę rodzica – nie jako opiekuna, którego zaangażowanie i kompetencje przyczyniają się do sukcesu edukacyjnego własnego potomka, lecz również potencjalnego beneficjenta współpracy ze szkołą. Stosunkowo wysoki poziom zaangażowania rodziców w wolontariat w szkole pokazuje, że system edukacyjny może przyczyniać się do rozwoju kapitału społecznego, a zapewne również i kulturowego wśród rodziców i opiekunów.

Literatura

- Bæck U.-D. K. (2010): *'We are the professionals': a study of teachers' views on parental involvement in school*. „British Journal of Sociology of Education”, 31(3)
- Balli S. J., Wedman J. F., Demo D. H. (1997): *Family involvement with middle-grades homework: Effects of differential prompting*. „Journal of Experimental Education”, 66

- Banasiak M. (2013): *Współpraca rodziców ze szkołą w kontekście reformy edukacji w Polsce*. Wyd. Naukowe UAM, Toruń
- Borelly J. A. ([1777] 1973): *Plan reformy nauczania elementarnego*. PZWS, Warszawa
- Borgonovi F., Mont G. (2012): *Parental Involvement in Selected PISA Countries and Economies*. OECD Education Working Paper no 73, OECD
- Bouffard S, Weiss H. (2008): *Thinking big: A new framework for family and research*. „The Evaluation Exchange”, 14 (12)
- Bourdieu P, Passeron J.-C. (1990): *Reprodukcyjne. Elementy teorii systemu nauczania*. PWN, Warszawa
- Brock S., Edmunds A. L. (2010): *Parental Involvement: Barriers and Opportunities*. „EAF Journal”, 21(1)
- Bronstein P, Ginsburg G. S., Herrera I. S. (2005): *Parental predictors of motivational orientation in early adolescence: A longitudinal study*. „Journal of Youth and Adolescence”, 34
- Calabrese Barton A., Drake C., Perez J. G., St. Louis K., George M. (2004): *Ecologies of Parental Engagement in Urban Education*. „Educational Researcher”, Vol. 33, No. 4 (May)
- de Carvalho M. E. (2001): *Rethinking Family – School Relations: A Critique of Parental Involvement in Schooling*. Routledge, New York, London
- Catsambis S. (2001): *Expanding knowledge of parental involvement in children's secondary education: Connections with high school seniors' academic success*. „Social Psychology of Education”, 5
- CBOS (2014): *Aktywność społeczna Polaków. Komunikat nr 60/2014*. Centrum Badania Opinii Społecznej, Warszawa
- Chalasiński J. (1948): *Spoleczeństwo i wychowanie. Socjologiczne zagadnienia szkolnictwa i wychowania w społeczeństwie współczesnym*. Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”, Warszawa
- Comer J. P., Haynes N. M. (1991): *Parent Involvement in Schools: An Ecological Approach*. „The Elementary School Journal”, 91(3)
- Crosnoe R. (2001): *Academic Orientation and Parental Involvement in Education during High School*. „American Sociology of Education”, Vol. 74, No. 3
- Cudak H. (2004): *Rola szkoły w kształtowaniu kultury pedagogicznej rodziców*. W: I. Nowosad i M. J. Szymański (red.): *Nauczyciele i rodzice. W poszukiwaniu nowych znaczeń i interpretacji współpracy*. Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Kraków, Zielona Góra
- Damean D. (2011): *Determinants of Parent Involvement in Romanian Schools*. „The New Educational Review”, 23(1)
- Dearing E., Kreider H. i Weiss H. (2010): *Increased Family Involvement in School Predicts Improved Child-Teacher Relationships and Feelings About School for Low-Income Children*. W: W. Jeynes (red.): *Family Factors and the Educational Success of Children*. Routledge, London, New York
- Domina T. (2005): *Leveling the Home Advantage: Assessing the Effectiveness of Parental Involvement in Elementary School*. „Sociology of Education”, 78(3)
- Downer J., Campos R., McWayne C. i Gartner T. (2010): *Father Involvement and Children's Early Learning: A Critical Review of Published Empirical Work from the Past 15 Years*. W: W. Jeynes (red.): *Family Factors and the Educational Success of Children*. Routledge, London, New York
- Driessen G., Smit F. i Slegers P. (2005): *Parental Involvement and Educational Achievement*. „British Educational Research Journal”, 31(4)
- Dzierzgowska I. (2001): *Rodzic w szkole. Poradnik dla dyrektorów szkół, nauczycieli i wychowawców*. CODN, Warszawa
- Edwards A., Warin J. (1999): *Parental Involvement in Raising the Achievement of Primary School Pupils: why bother?* „Oxford Review of Education”, 25(3)
- Epstein J. L. (1995): *School/family/community partnerships. Caring for the Children We Share*. „Phi Delta Kappan”, 76(9)
- Epstein J. (2001): *School, family, and community partnerships: preparing educators and improving schools*. Westview, Boulder
- Gmaj K., Iglicka K. i Walczak B. (2013): *Dzieci uchodźcze w polskiej szkole. Wyzwania systemu edukacji dla integracji i rynku pracy*. Wyd. SCHOLAR, Warszawa
- Graves Smith J. (2006): *Parental Involvement in Education Among Low-Income Families: A Case Study*. „The School Community Journal”, 16(1)
- Hanafin J., Lynch A. (2002): *Peripheral Voices: Parental Involvement, Social Class, and Educational Disadvantage*. „British Journal of Sociology of Education”, 23(1)

Hashmi A. Akhter M. (2013): *Assessing the Parental Involvement in Schooling of Children in Public/Private Schools, and its Impact on their Achievement at Elementary Level*. „Journal of Educational Research”, Vol. 16, No.1

Hill N. E. Tyson D. F. (2009): *Parental Involvement in Middle School: A Meta-Analytic Assessment of the Strategies That Promote Achievement*. „Developmental Psychology” ©2009 American Psychological Association”, Vol. 45, No. 3

Hoover-Dempsey K. V., Sandler H. M. (2005): *Final performance report for OERIGrant # R305T010673: The social context of parental involvement: A path to enhanced achievement*. Presented to Project Monitor, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, March 22, NCLB

Hernik K., Malinowska K. (2015): *Jak skutecznie współpracować i komunikować się z rodzicami i społecznością lokalną. Poradnik dla nauczycieli i dyrektorów*. IBE, Warszawa

Janke A. (2002): *Transformacja w stosunkach rodziny i szkoły na przełomie XX i XXI wieku*. Wyd. Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz

Janke A. W., Kawula S. (1999): *Integracja i syntonizacja w relacji rodzina-szkola*. W: S. Kawula, J. Brągiel, A. W. Janke (red.): *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*. Wyd. Adam Marszałek, Toruń

Jeynes W. H. (2005): *A Meta-Analysis of the Relation of Parental Involvement to Urban Elementary School Student Academic Achievement*. „Urban Education”, 40

Jeynes W. (2010): *Effects of Parental Involvement on Experiences of Discrimination and Bullying*. W: W. Jeynes (red.): *Family Factors and the Educational Success of Children* (strony 253-266). Routledge, London, New York

Kasprzak T., Kołodziejczyk J., Walczak B. (2012): *Rodzice – partnerzy szkoły? Perspektywa ewaluacyjna*. „Polityka Społeczna”, nr 1

Kołodziejczyk J. (2014): *Rodzice o swoim zaangażowaniu w edukację szkolną dzieci*. W: G. Mazurkiewicz, A. Gocłowska (red.): *Jakość edukacji. Dane i wnioski z ewaluacji zewnętrznych prowadzonych w latach 2013-2014*. Wyd. UJ, Kraków; <http://www.npseo.pl/data/documents/4/338/338.pdf> (odczyt: 12.01.2016)

Kołodziejczyk J., Walczak B. (2014) *Rodzic w szkole: ramy instytucjonalne i charakterystyka zaangażowania*. „Trzeci Sektor”, nr 33

Lee S. M., Thorn A., Contreras Bloomdahl S., Ha J. H., Nam S. K. i Lee J. (2012): *Parent Involvement in School: English Speaking versus Spanish Speaking Families*. „The Spanish Journal of Psychology”, 15(2)

López G. R., Scribner J. D. i Mahitivanichcha K. (2001): *Redefining Parental Involvement: Lessons from High-Performing Migrant-Impacted Schools*. „American Educational Research Journal”, 38(2)

Ludicke P., Kortman W. (2012): *Tensions in Home-School Partnerships: The Different Perspectives of Teachers and Parents of Students With Learning Barriers*. „Australasian Journal of Special Education”, 36(02)

Luhmann N. (1994): *Teoria polityczna państwa bezpieczeństwa socjalnego*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa

Lulek B. (2012): *Rodzice w szkole – dziedziny współdecydowania rodziny o sprawach szkoły. Stan rzeczywistości i postulowany*. W: *Rodzina i szkoła. Między współpracą a współzawodnictwem*. PWSZ w Krośnie, Krosno

Łobocki M. (1985): *Współdziałanie nauczycieli i rodziców w procesie wychowania*. Nasza Księgarnia, Warszawa

Łobocki M. (1999): *ABC wychowania*. Wyd. UMCS, Lublin.

Łobocki M. (2004): *O współpracy nauczycieli i rodziców w rozumieniu tradycyjnym*. W: I. Nowosad i M. J. Szymański (red.): *Nauczyciele i rodzice. W poszukiwaniu nowych znaczeń i interpretacji współpracy*. Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Kraków, Zielona Góra

Malinowska S. (1937): *Współpraca szkoły z domem*. Księgarnia R. Schweitzerza we Lwowie, Lwów

Mencel M. (2008): *Rada szkoły*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków

Mendel M. (2001): *Edukacja społeczna. Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy w perspektywie amerykańskiej*. Wyd. Adam Marszałek, Toruń

Mendel M. (2001): *Rodzice i szkoła. Jak współuczestniczyć w edukacji dzieci?* Wyd. Adam Marszałek, Toruń

Mendel M. (2005): *Przestrzeń, która mówi. Miejsca rodziców w przestrzeni szkoły*. „TRENDY Uczenie w XXI wieku”, nr 3

Mendel M. (2007): *Rodzice i nauczyciele jako sprzymierzeńcy*. Wyd. Harmonia, Gdańsk

Mills C. W. (1985): *Zawodowa ideologia patologów społecznych*. W: J. Mucha: C.W. Mills. Wiedza Powszechna, Warszawa

- Muller Ch. (1995): *Maternal Employment, Parent Involvement, and Mathematics Achievement Among Adolescents*. „Journal of Marriage and the Family”, 5/7
- Muller Ch. (1998): *Gender Differences in Parental Involvement and Adolescents' Mathematics Achievement*. „Sociology of Education”, nr 71
- NREL (1999): *Parent Partners: Using Parents to Enhance Education*. OR: Northwest Regional Educational Laboratory, Portland
- Nowosad I. (2001): *Udział rodziców w tworzeniu nowego wizerunku szkoły z perspektywy wdrażanej reformy systemu edukacji*. W: I. Nowosad (red.): *Nauczyciele i rodzice. Współpraca w wychowaniu*. Wyd. SNHiS Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra
- OECD (2006): *Starting Strong II: Early Childhood and Care*. OECD, Paris
- OECD (2010): *The Learning Environment*. W: *PISA 2009 Results: What Makes A School Successful?* OECD Publishing
- OECD (2011, 11): *What can parents do to help their children succeed in school?* PISA IN FOCUS
- Osuch W., Dwojak A. (2009): *Szkolnictwo mniejszości narodowych w Polsce, ze szczególnym uwzględnieniem Romów małopolskich*. W: Z. Górka i J. Więclaw-Michniewska (red.): *Badania i podróże krakowskich geografów*. T. IV. Polskie Towarzystwo Geograficzne Oddział w Krakowie, Kraków
- Patall E. A., Cooper H. i Civey Robinson J. (2008): *Parent Involvement in Homework: A Research Synthesis*. „Review of Educational Research”, 78(4)
- Perroncel C. (1993): *Parent Involvement: An Essential Element for Student Success*. Appalachia Educational Laboratory, Charleston, WV
- Putnam R. (1995): *Demokracja w działaniu. Tradycje obywatelskie we współczesnych Włoszech*. Znak, Kraków
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 r. o nadzorze pedagogicznym zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego, DzU 2013 Nr 0, poz. 560
- Segiet W. (2013): *O związku edukacji z rodziną. Społeczne konteksty i jednostkowe biografie*. Wyd. Naukowe UAM, Poznań
- Siemieńska R. (2007): *Przemiany płci kulturowej. Między systemami wartości a rolami społecznymi*. W: M. Marody (red.): *Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI wieku*. Scholar, Warszawa
- Steinberg L., Bradford B., Dornbusch S. (1996): *Beyond the Classroom: Why School Reform Has Failed and What Parents Need to Do*. Simon & Schuster, New York
- Stevenson D. L., Baker P. D. (1987): *The Family-School Relation and the Child's School Performance*. „Child Development”, 58(5)
- Sui-chu Ho E. (2009): *Educational Leadership for Parental Involvement in an Asian Context: Insights from Bourdieu's Theory of Practice*. „The School Community Journal”, Vol. 19, No. 2
- Sui-Chu Ho E., Douglas Willms J. (1996): *Effects of Parental Involvement on Eighth-Grade Achievement*. „Sociology of Education”, Vol. 69, No. 2 (Apr.)
- Śliwerski B. (2002): *Rada Szkoły. Rada Oświatowa. Przewodnik dla samorządowych władz oświatowych, dyrektorów szkół, nauczycieli, rodziców i uczniów*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Trotman M. F. (2001): *Involving the African American Parent: Recommendations to Increase the Level of Parent Involvement within African American Families*. „The Journal of Negro Education”, Vol. 70, No. 4, *African American Children with Special Needs* (Autumn)
- Ustawa o Systemie Oświaty (1991) DzU 1991 nr 95, poz. 425
- Vincent C. (1997): *Community and Collectivism: The Role of Parents' Organisations in the Education System*. „British Journal of Sociology of Education”, 18(2)
- Vincent C., Martin J. (2000): *School-based Parents' Groups – A Politics of Voice and Representation?* „Journal of Education Policy”, 15(5)
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, DzU 1991 nr 95 poz. 425
- Warren M., Hong S., Rubin C. H. (2009): *Beyond the Bake Sale: A Community-Based Relational Approach to Parent Engagement in Schools*. „Teachers College Record”, Volume 111 Nr 9
- Weitock T. (1991): *The development and implementation of a parent outreach program to increase school involvement of fourth grad parents*. *Unpublished manuscript*. Nova Southeastern University, Ft. Lauderdale, FL
- West A., Noden P., Edge A. i David M. (1998): *Parental Involvement in Education in and out of School*. „British Educational Research Journal”, 24(4)
- Yingyi Ma (2009): *Family Socioeconomic Status, Parental Involvement, and College Major Choices-Gender,Race/Ethnic, and Nativity Patterns*. „Sociological Perspectives”, Vol. 52, No. 2 (Summer).

Zaangażowanie rodziców w edukację szkolną dzieci. Przegląd literatury

W artykule przedstawiono, w sposób przeglądowy, wybrane zagadnienia związane z zaangażowaniem się rodziców w edukację szkolną ich dzieci. Zwrócono uwagę na takie problemy, jak: sposoby rozumienia tego, czym jest zaangażowanie się rodziców w edukację szkolną dzieci, obszary, wskaźniki i determinanty zaangażowania się rodziców, wpływ zaangażowania rodziców na osiągnięcia edukacyjne uczniów.

Słowa kluczowe: partycypacja rodziców w szkole, szanse w edukacji, determinanty sukcesu edukacyjnego

Parental involvement in the children education. Literature review

The main scope of this article is to present a review of researches focused on parental involvement (PI) in education. Selected problems: understanding of PI, areas, indicators and determinants of PI and its influence on the students' educational achievements are highlighted.

Keywords: parental involvement in education, educational opportunities, determinants of educational success

RELACJE Z BADAŃ

RUCH PEDAGOGICZNY 2/2016

Monika Czajkowska

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

WPŁYW FORMY UDOSTĘPNIANIA ZADAŃ MATEMATYCZNYCH NA POZIOM ICH ROZWIĄZANIA (NA PRZYKŁADZIE BADAŃ GIMNAZJALISTÓW)

Powszechnie przyjmuje się, że gimnazjaliści, którzy wyrosli w świecie komputerów, ipadów i tabletów swobodnie posługują się środkami TI. Dlatego też coraz częściej podaje się uczniom zadania matematyczne w formie elektronicznej, sądząc, że takie nauczanie matematyki jest z jednej strony nowocześniejsze i bliższe uczniom, z drugiej – bardziej ekonomiczne, albowiem nie wymaga drukowania lub kserowania wielu stron papieru. Dodam, że rozwiązywanie zadań jest głównym źródłem doświadczeń matematycznych i logicznych, z których uczniowski umysł buduje swoje kompetencje matematyczne (Krygowska, 1977; Dobrzycki, 1986; Gruszczyk-Kolczyńska, 1992; Treliński, 1995).

Okazuje się, że uczniom nie jest obojętne, w jakiej formie – papierowej czy elektronicznej – otrzymują zadania do rozwiązania. Przykładem jest badanie PISA 2012 (PISA, 2012). W badaniu tym uczniowie uczestniczący w tzw. opcji komputerowej otrzymali do rozwiązania 41 zadań matematycznych w wersji elektronicznej. Wyniki polskich uczniów rozwiązujących te zadania były znacznie niższe niż tych, którzy rozwiązywali zadania w formie papierowej (polscy uczniowie rozwiązujący zadania w wersji elektronicznej otrzymali 489 punktów, a w wersji papierowej – 518 punktów). Jednak hipotezy, którymi próbowałam wraz z innymi członkami polskiego zespołu badania PISA wyjaśnić tę rozbieżność wyników, nie znalazły potwierdzenia po przeprowadzeniu głębszych analiz. Nie można było jej wytłumaczyć ani niskim poziomem umiejętności posługiwania się komputerem, ani obyciem uczniów z testami papierowymi. Obecne w zadaniach matematycznych w wersji elektronicznej trzy aspekty: treści matematyczne, podstawowe wiadomości i umiejętności związane z technologiami informacyjnymi (TI) (np. umiejętność posługiwania się myszką, znajomość interfejsu użytkownika) i operowanie danymi za pomocą narzędzi komputerowych (np. wyszukiwanie informacji w tabelach, sortowanie danych za pomocą arkuszy kalkulacyjnych) reprezentowane były w bardzo różnym stopniu, co spowodowało duże komplikacje w interpretacji wyników. Badanie PISA nie pozwoliło też ocenić, w jakim stopniu forma zadania (papierowa czy elektroniczna) ma wpływ na rozwiązywalność zadań. Zadania w opcji komputerowej były bowiem inne

(zarówno pod względem treści matematycznych, jak i formy) niż te, które zostały użyte w wersji papierowej.

Badania nad sposobami radzenia sobie z zadaniami podanymi w wersji papierowej lub elektronicznej przez gimnazjalistów

Zainspirowana zasygnalizowaną rozbieżnością wyników w badaniu PISA postanowiłam ustalić, w jakim stopniu forma udostępnienia (papierowa lub elektroniczna) ma wpływ na podejście uczniów (gotowość do podjęcia trudu intelektualnego) do zadań i na ich rozwiązywalność. Poszukiwałam również odpowiedzi na pytanie, czy gimnazjaliści potrafią wykorzystywać interaktywność zadań do ich rozwiązywania. Uznałam bowiem, że wyjaśnienie tej kwestii ma znaczenie w związku z rosnącą tendencją organizowania uczniom sprawdzianów i konkursów w wersji elektronicznej. Jej przykładem może być badanie PISA 2015, w którym już wszystkie zadania matematyczne były w wersji elektronicznej (PISA 2015: 8), XIII Wojewódzki Konkurs Matematyczny dla uczniów gimnazjów województwa świętokrzyskiego (*Regulamin...*, 2015), czy też testy online dostępne na wielu stronach internetowych.

Aby wyjaśnić zasygnalizowane problemy, przeprowadziłam w pierwszym półroczu 2015 roku badania podstawowe pt. *Zadania interaktywne w nauczaniu matematyki*, w ramach projektu *Wykorzystanie technologii informacyjnej w pracy z uczniem uzdolnionym matematycznie*, który był realizowany na Uniwersytecie Jana Kochanowskiego w Kielcach¹. Wzięły w nim udział wybrane szkoły z czterech województw: małopolskiego, podkarpackiego, opolskiego i śląskiego. Ze względu na brak odpowiedniego sprzętu i oprogramowania w wielu szkołach (narzędzie badawcze wymagało jednego z systemów operacyjnych: Windows Vista, Windows 7, Windows 8.x oraz odpowiedniej karty grafiki) zrezygnowałam z losowego doboru próby. Jestem świadoma, że uzyskanych wyników nie można uogólniać na całą zbiorowość gimnazjalistów. Jednak zebrany materiał rzuca światło na postawiony problem badawczy i może stanowić przyczynek i inspirację do dalszych badań.

W badaniu wzięło udział 16 celowo wybranych gimnazjów (53 oddziały klasowe, 1055 uczniów), w tym: 5 szkół z terenów wiejskich, 4 z małych i średnich miast (do 100 tys.) i 7 z dużych miast (powyżej 100 tys.). Kryterium uczestnictwa szkoły w badaniu były: zgoda dyrektora i nauczycieli matematyki oraz wyposażenie szkoły w sprzęt i oprogramowanie, spełniające wymagania aplikacji. W każdej z badanych klas gimnazjaliści zostali podzieleni na dwie grupy, tak, aby w obu grupach znaleźli się uczniowie o różnych umiejętnościach matematycznych (wskaźnikiem były oceny uczniów z matematyki oraz opinie nauczycieli). Uczniowie jednej grupy rozwiązywali zadania w wersji papierowej, a drugiej – w wersji elektronicznej. Zadania w wersji elektronicznej rozwiązywało 588 uczniów (264 dziewcząt, 324 chłopców), a w wersji papierowej – 467 (234 dziewcząt i 233 chłopców). Badani byli w wieku od 12 do 17 lat, przy czym zdecydowaną większość stanowili gimnazjaliści w wieku 13-14 lat (75%).

¹ Autorka tekstu była pomysłodawcą i kierownikiem tego projektu. Autorka dziękuje mgr Pawłowi Fornalskiemu za stworzenie interaktywnych wersji zadań (do opracowanych przez autorkę zadań w wersji papierowej i scenariuszy zadań w wersji interaktywnej) oraz dr Magdalenie Chrapek i dr Marcinowi Zielińskiemu za pomoc przy statystycznym opracowaniu wyników.

W badaniu użyłam zestawu złożonego z czterech zadań matematycznych w wersji elektronicznej i odpowiadającego mu zestawu zadań w wersji papierowej. Aby zorientować się, czy zadania są czytelne dla gimnazjalistów i czy nie zawierają usterek technicznych, przetestowałam je na niewielkiej grupie 24 osób, które nie brały udziału w badaniach podstawowych. Każde zadanie zawierało nagłówek z opisem sytuacji oraz zestaw kilku pytań (od 4 do 6). Łącznie uczeń musiał odpowiedzieć na 20 pytań. Pierwsze zadanie dotyczyło geometrii płaskiej (5 pytań), drugie – odczytywania informacji z wykresów i diagramów (6 pytań), trzecie – algebry (5 pytań), a czwarte – brył (4 pytania). Zadania były dostosowane do wiedzy i umiejętności gimnazjalistów. Jednak w większości nie były one typowe i schematyczne; wymagały opracowania strategii rozwiązania lub przeprowadzenia rozumowania. W zadaniach w wersji elektronicznej uczeń mógł „przechodzić” między pytaniami w obrębie danego zadania i dokonywać modyfikacji swoich odpowiedzi.

Przed stworzeniem narzędzia badawczego dokonałam analizy zadań elektronicznych pod kątem ich konstrukcji i techniki pracy nad nimi. Wyróżniłam trzy typy zadań. **Komputerowym zadaniem statycznym** nazywam zadanie, które jest bezpośrednim przełożeniem wersji papierowej na wersję komputerową. Jego tekst podany jest nie na kartce papieru, lecz na ekranie monitora. Czasami (np. gdy zadanie jest podane w formacie pdf), aby rozwiązać zadanie, uczeń musi wszystkie operacje wykonywać w myśli lub na osobnej kartce. Niekiedy może zaznaczać np. kolorem odpowiednie fragmenty tekstu, ale bez możliwości dorysowywania, czy zapisywania fragmentów rozwiązania. Innym razem (np. gdy zadanie jest podane w edytorze Word) uczeń może komputerowo sporządzać rysunki i zapisywać rozwiązanie bezpośrednio w pliku. Może też wydrukować zadanie, bez szkody dla samego zadania, i wtedy zmienić jego formę z elektronicznej na papierową. **Komputerowe zadanie dynamiczne** to takie, które oprócz tekstu zawiera animację. Rysunek dynamiczny może stanowić zapis informacji lub pełnić rolę heurystyczną, ukierunkowując tok rozumowania ucznia. Aby rozwiązać zadanie, uczeń musi prowadzić obserwację ruchomego rysunku i na tej podstawie poszukiwać odpowiedzi na postawione pytanie. Nie może jednak modyfikować ani tekstu zadania, ani animowanego rysunku. Natomiast **zadaniem interaktywnym** nazywam takie, którego rozwiązanie wymaga od ucznia aktywnego działania na ekranie monitora za pomocą klawiatury i myszki. Uczeń musi przeprowadzać eksperymenty na komputerze, stawiać hipotezy i je weryfikować na gruncie już samej matematyki. Wszystkie zadania w wersji elektronicznej, których użyłam w badaniu, były zadaniami interaktywnymi.

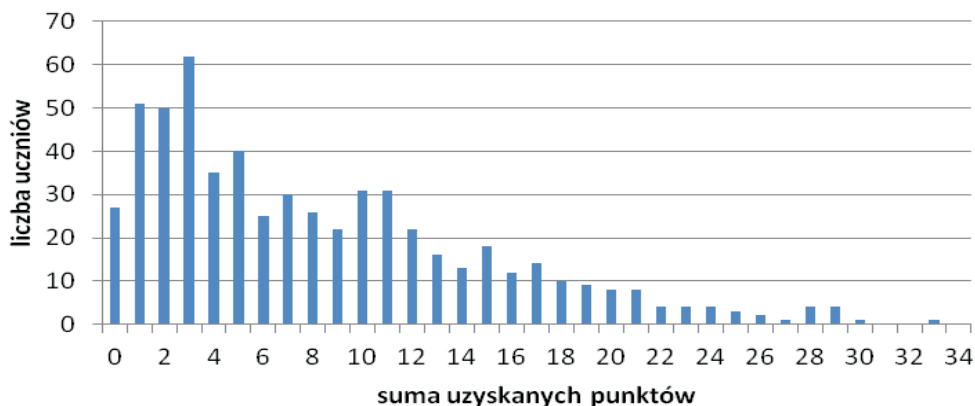
Narzędzia badawcze tak skonstruowałam, aby odpowiadające sobie zadania w obu wersjach (papierowej i elektronicznej) były jednakowe pod względem treści matematycznych (z wyjątkiem dwóch pytań w zadaniu 4., w których, w stosunku do wersji papierowej, dodano polecenia zbudowania bryły; odpowiedzi na te dwa dodatkowe polecenia nie zostały uwzględnione w analizach, których wyniki przedstawiam w niniejszym artykule). Różniły się natomiast formą, w pewnym stopniu syntaktyką i działaniami, które uczeń musiał lub mógł podjąć w trakcie ich rozwiązywania. Na przykład w zadaniu 4. przedstawiona bryła była zbudowana z 13 jednakowych sześciennych kostek. Uczeń, odpowiadając na jedno z pytań tego zadania, miał podać, ile najmniej takich kostek należy dołożyć do tej bryły, aby zbudować sześcian. Gimnazjalista, który rozwiązywał to zadanie w wersji elektronicznej, mógł obracać tę bryłę, dokładać do niej kostki lub usuwać te, które wcześniej dołożył. Mógł zatem

np. „zbudować” sześcian na ekranie monitora, a potem przeliczyć dołożone kostki (dokładane kostki były w innym kolorze niż te, z których była zbudowana pierwotna bryła). Uczeń, który rozwiązywał to zadanie w wersji papierowej, musiał wykazać się wyobraźnią geometryczną; mógł jedynie uzupełnić statyczny rysunek. Główną zastosowaną przeze mnie metodą badawczą była analiza wytworów uczniów. Znaczenie miała nie tylko udzielona odpowiedź, ale też sekwencja działań podejmowanych przez gimnazjalistów w trakcie poszukiwania rozwiązań problemów oraz wykorzystywanie nowej wiedzy o sytuacji do weryfikacji poprawności udzielonych już wcześniej odpowiedzi. Ponadto przeprowadziłam analizę statystyczną wyników. Metodą towarzyszącą były dwie ankiety. Pierwsza z nich była skierowana do każdego ucznia. Pytałam w niej o ocenę z matematyki, stosunek do tego przedmiotu, częstość korzystania z komputera do nauki matematyki w szkole i w domu, liczbę godzin spędzanych dziennie przy komputerze. Druga ankieta była przeznaczona dla nauczycieli. Zamieściłam w niej pytania dotyczące częstości i celowości wykorzystania środków TI na lekcjach matematyki i w samodzielnej pracy ucznia oraz, opcjonalnie, o stosowane programy komputerowe wspierające kształcenie matematyczne.

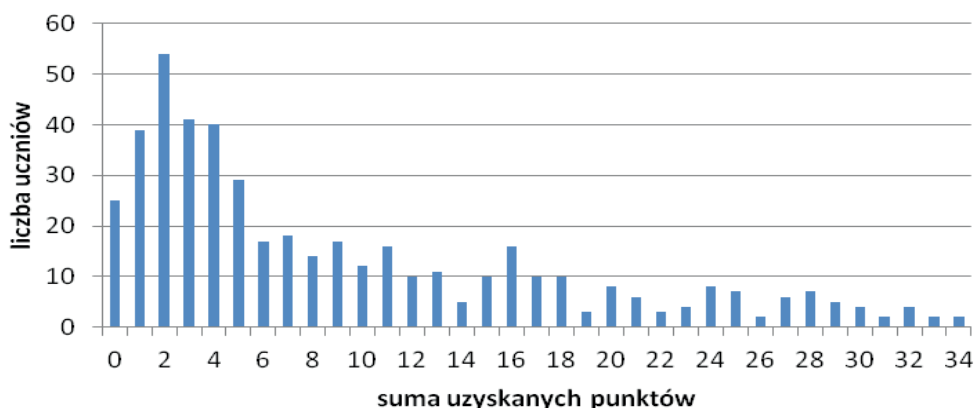
Wyniki badania

Zadania użyte w badaniu nie wymagały zaawansowanej wiedzy matematycznej. Jednak do ich rozwiązania konieczne było posiadanie umiejętności złożonych – analizowania sytuacji, łączenia ze sobą informacji podanych w różny sposób, tworzenia strategii, przeprowadzania rozumowań matematycznych i argumentowania. Zadania nie były typowe dla uczniów – nawet jeśli spotkali się oni z takimi zadaniami, to nie na tyle często, aby mogli zastosować gotowy schemat postępowania. Zadania te okazały się bardzo trudne dla gimnazjalistów. W obu grupach rozkłady punktów uzyskanych przez badanych są silnie prawoskośne (wykresy 1 i 2). Dlatego średnie nie charakteryzują ich dobrze i w analizach użyto innych miar (frakcji i kwantyli).

Wykres 1. Rozkład wyników uczniów rozwiązujących zadania w wersji komputerowej



Wykres 2. Rozkład wyników uczniów rozwiązujących zadania w wersji papierowej



Ponieważ typy rozkładów nie są znane, do porównań wyników użyłam testu Manna-Whitneya. Otrzymałam, że wyniki uczniów, którzy rozwiązywali zadania, w wersji papierowej nie różnią się statystycznie istotnie od tych, którzy rozwiązywali je w wersji elektronicznej ($p\text{-value}=0,76$). A zatem mogłoby się wydawać, że forma zadania, w jakiej ono zostało podane – papierowa czy elektroniczna – nie ma znaczenia. Wyraźne różnice były natomiast widoczne, gdy wzięłam pod uwagę częstość uzyskania wyniku powyżej 50% punktów. Uczniów, którzy rozwiązywali zadania w wersji papierowej i otrzymali powyżej 17 punktów, jest znacznie więcej, niż tych, którzy rozwiązywali je w wersji elektronicznej. Różnica w odsetkach obu grup uczniów jest statystycznie istotna (18% vs 11%, $p\text{-value}=0,002$). Również gdy rozpatrzyłam odsetki uczniów, którzy otrzymali powyżej 25 pkt (więcej niż 75% wszystkich punktów możliwych do otrzymania), zauważyłam, że większy odsetek jest tych, którzy rozwiązywali zadania w wersji papierowej niż elektronicznej (7% vs 2%, $p\text{-value}=0,0003$).

Analiza jakościowa pokazała, że te wyniki można w pewnym stopniu tłumaczyć obyciem uczniów o wysokich umiejętnościach matematycznych z testami papierowymi. Uczniowie, którzy rozwiązywali zadania w wersji elektronicznej, nie zawsze wiedzieli, jak podać odpowiedź, zwłaszcza gdy trzeba było wykonać na komputerze odpowiednie czynności, np.: za pomocą myszy kliknąć na dany element i w ten sposób zaznaczyć odpowiednie odcinki czy usunąć „kostki”. Tego problemu nie mieli uczniowie rozwiązujący zadania w wersji papierowej – rysowali oni odcinki lub zamalowywali „kostki”. Na przykład w jednym z zadań należało rozstrzygnąć problem matematyczny, a następnie podać uzasadnienie sformułowanego wniosku, poprzez zamalowanie odpowiednich figur (w papierowej wersji testu) lub kliknięcie na nie (w wersji komputerowej). Prawie wszyscy uczniowie rozwiązujący zadanie na papierze, którzy sformułowali właściwy wniosek, kolorowali odpowiednie figury. Natomiast większość uczniów rozwiązujących zadania interaktywne pozostawiała wnioski bez uzasadnienia lub z błędnym uzasadnieniem.

Z analiz statystycznych wynika, że różnica w odsetkach uczniów, którzy otrzymali mniej niż 25% punktów, jest statystycznie nieistotna. Należy jednak zauważyć, że zero punktów za rozwiązanie konkretnego zadania otrzymywali zarówno ci uczniowie

wie, którzy rozwiązywali je błędnie, jak i ci którzy w ogóle nie podjęli próby jego rozwiązywania. Nie zaobserwowałam, aby forma udostępniania zadań miała znaczący wpływ na ich omijanie; w zależności od zadania raz częściej było opuszczane zadanie w wersji tradycyjnej, a raz w komputerowej. Natomiast wystąpiły różnice jakościowe w podejściu uczniów do zadań. Uczniowie rozwiązujący zadania w formie papierowej zazwyczaj poszukiwali odpowiedzi na pytanie postawione w zadaniu – coś liczyli, zamalowywali części figury, starali się podać uzasadnienia sformułowanych wniosków. Natomiast działania podejmowane przez uczniów rozwiązujących zadania w formie elektronicznej często miały charakter zabawowy. Na przykład we wspomnianym już wcześniej pytaniu w zadaniu 4 gimnazjaliści stawiali różne budowle według swoich pomysłów lub badali, z jakiej największej liczby klocków można zbudować wieżę, nie skupiając się na pytaniu postawionym w zadaniu.

Wnioski, interpretacje i wskazania dla praktyki

Z przeprowadzonych badań wynika, że zadania w formie elektronicznej są trudniejsze dla uczniów niż zadania w wersji papierowej. Dzieje się tak nie dlatego, że komputer nie może wspierać kształcenia matematycznego, tylko dlatego, że oferując uczniom zadania w wersji interaktywnej łatwo wpaść w pułapki edukacyjne, które charakteryzują poniżej.

Pułapka 1. Jeśli uczeń umie posługiwać się komputerem, to w naturalny sposób będzie potrafił wykorzystywać komputer do rozwiązywania zadań w formie elektronicznej.

Znacząca grupa uczniów w ogóle nie wiedziała, jak zabrać się za rozwiązywanie zadań interaktywnych. Mimo że gimnazjaliści potrafili posługiwać się klawiaturą i myszką, nie klikali w odpowiednie miejsca lub klikali zbyt wiele razy. Wielu uczniów nie wiedziało, w jaki sposób podać rozwiązanie, gdy należało np. przedstawić je na rysunku interaktywnym. Inni, po odkryciu rozwiązania i podaniu wniosku, bawiąc się, zaczęli dalej klikać i tym samym usuwali podane wcześniej uzasadnienie sformułowanego wniosku. Z moich badań wynika jednoznacznie, że nie jest prawdą, że uczeń, który umie sprawnie posługiwać się komputerem, swobodnie wykorzysta to narzędzie do rozwiązywania zadań.

Pułapka 2. Zadania matematyczne w formie elektronicznej rozwiązuje się w taki sam sposób, jak zadania w wersji papierowej.

W trakcie rozwiązywania zadania w wersji papierowej, uczeń może np. dorysowywać elementy rysunku, podkreślać pewne fragmenty tekstu, zgodnie z własnymi potrzebami. Takiej możliwości nie ma, gdy pracuje z zadaniem w wersji elektronicznej. Liczba dostępnych działań, np. zaznaczanie kolorem, usuwanie, dorysowywanie, dokładanie elementów jest ograniczone możliwościami aplikacji. W trakcie rozwiązywania zadań w wersji papierowej uczeń musi podejmować różnego rodzaju działania i równolegle prowadzić rozumowania. Rozwiązywanie zadań dynamicznych i interaktywnych wymaga z kolei wykonywania eksperymentów na komputerze, obserwacji zaistniałych zmian, stawiania hipotez i ich weryfikowania już na gruncie samej matematyki. W takiej pracy z każdą formą zadań inna jest organizacja pola

sposprzeżeniowego. Ponadto gdy uczeń pracuje z zadaniem w wersji elektronicznej i chce np. wykonać pewne działania na kartce papieru, musi wielokrotnie przesuwać wzrok z ekranu monitora na kartkę, co może przyczyniać się do szybszego zmęczenia oczu.

W zadaniach w formie elektronicznej mamy do czynienia z nakładającymi się trudnościami. Na trudność zawartą w zadaniu nakłada się trudność pracy z komputerem. A zatem zadania elektroniczne wymagają specyficznych sposobów rozwiązywania i technik pracy, których należy uczyć.

Pułapka 3. Interaktywność komputera może zastąpić wykonywanie działań na konkretnych przedmiotach.

Zgodnie z teorią Jerome Brunera (1978) uczeń poznaje pojęcia matematyczne w wyniku wykonywania i interioryzowania czynności konkretnych, wyobrażonych i abstrakcyjnych. Komputer jest nowym źródłem interioryzacji. Z konieczności w pracy z nim zaangażowany jest głównie wzrok, a zatem komputer sprzyja wytwarzaniu reprezentacji ikonicznych i symbolicznych. Niektórzy dorośli uważają, że obserwacja zjawisk na ekranie monitora może zastąpić manipulowanie na realnych przedmiotach. Należy jednak zauważyć, że dorośli mają już odpowiedni poziom doświadczeń enaktywnych, których młodzież, od dzieciństwa posługująca się głównie środkami TI, może nie posiadać. Ruch kursorem jest bowiem prymitywny, a sam proces uczenia się jest uboższy o etap wykonywania czynności na realnych przedmiotach. Należy zatem zadbać o to, aby przed używaniem komputera do rozwiązywania zadań matematycznych, uczeń nabył odpowiednich doświadczeń w wyniku działań na konkretnych materiałach.

Pułapka 4. Możliwe animacje ułatwiają prowadzenie rozumowań matematycznych.

Można by przypuszczać, że dostępne animacje ułatwiają zrozumienie sytuacji opisanej w zadaniu, a następnie rozwiązywanie zadań. Dotyczy to szczególnie tych zadań, które wymagają wyobraźni geometrycznej. Należy jednak zauważyć, że w zadaniach zawierających animację, część rysunku jest ruchoma, a część – statyczna. Uczeń widząc ruch często koncentruje się na nim i nie dostrzega sieci powiązań między dynamicznymi a statycznymi elementami. W przypadku niektórych gimnazjalistów ruchomy obrazek nie tylko nie sprzyjał prowadzeniu rozumowań matematycznych, ale stanowił źródło dodatkowych bodźców, które rozpraszały ich uwagę. Prawdopodobnie tej pułapki można by uniknąć, gdyby wdrożyć uczniów do animacyjnego manipulowania danymi w zadaniu i jego treścią.

Pułapka 5. Zastosowanie zadań interaktywnych zwiększa motywację uczniów do zajmowania się zadaniem.

Wbrew obiegowym opiniom forma elektroniczna zadań nie zawsze zwiększała motywację uczniów do zajęcia się zadaniem. Na przykład zdumiewające jest to, że było znacząco więcej opuszczeń komputerowej niż papierowej wersji zadania dotyczącego brył. Wydaje się, że na spodziewaną trudność tkwiącą w problemie matematycznym, nałożyła się przewidywana trudność pracy z komputerem. To spowodowało, że subiektywne odczucie trudności przez uczniów było większe w przypadku elektronicznej niż papierowej formy zadania i w konsekwencji więcej badanych opuściło pytania tego zadania.

Pułapka 6. Jeśli uczeń posługuje się myszką i klawiaturą, to oznacza, że jest zaangażowany w rozwiązywanie zadania.

Niektórzy z badanych używali komputera jedynie do zabawy lub bezmyślnie klikali w przyciski na ekranie. Zamiast dążyć do rozwiązania zadania interaktywne, traktowali je jako zaproszenie do gry, szukając w nim rozrywki, a nie okazji do uczenia się matematyki i wspomagania swojego rozwoju. Taka postawa nie sprzyja uczeniu się rozwiązywania zadań matematycznych. Jak wynika z badań opisanych przez Jana Amosa Jelinka (2013), już uczniowie klas pierwszych szkoły podstawowej szukają w programie edukacyjnym głównie przyjemności. Badania przedstawione w tym artykule pozwalają postawić hipotezę, że taka postawa, bez odpowiedniego wychowania i nauczania, utrwała się na wyższych etapach edukacyjnych.

Warto jeszcze wspomnieć o jednej pułapce, w którą, jak pokazuje praktyka i przeprowadzone przeze mnie badania, często wpadają uczniowie pracujący z zadaniami w wersji elektronicznej.

Pułapka 7. Jeśli rozwiązanie jest widoczne na ekranie monitora, to nie trzeba go uzasadniać.

Komputer, ułatwiając uczniom znalezienie rozwiązania, był dla wielu nich tak przekonujący, że zupełnie nie czuli oni potrzeby uzasadniania swoich spostrzeżeń na gruncie samej już matematyki. Co więcej, po znalezieniu odpowiedzi spadała ich motywacja zajmowania się zadaniem. Nie widzieli już celowości dalszej pracy nad nim i przechodzili do kolejnego pytania. A zatem komputer stanowił pewnego rodzaju przeszkodę epistemologiczną (Sierpińska, 1998; Pawlak, 2001).

Reasumując w dzisiejszym świecie, w którym komputery są wszechobecne, nie można unikać włączania zadań w wersji elektronicznej do edukacji matematycznej. Oferowanie uczniom tylko zadań w formie papierowej i uczenie tylko tradycyjnych sposobów ich rozwiązywania powoduje, że matematyka jawi się współczesnym młodym ludziom jako przedmiot przestarzały i bezużyteczny (Howe, 1999). Jednak udostępnianie uczniom zadań w wersji elektronicznej nie powinno być działaniem *ad hoc*. **Umiejętności rozwiązywania zadań w formie elektronicznej i wykorzystywania komputera do rozwiązywania problemów matematycznych muszą być kształcone w sposób zamierzony, gdyż nie rozwijają się samorzutnie.** Interaktywność zadania czy odpowiednie oprogramowanie może pomóc uczniom w uzupełnieniu ewentualnych luk w wiedzy lub redukowaniu bezradności matematycznej (Czajkowska, 2009; Kąkol i Pająk, 2009). Komputer może wykonać za ucznia część pracy po to, aby mógł się on skupić na tym, czego komputer nie może zrobić i co jest domeną ludzkiej działalności (Kutzler, 2000). Jednak konieczna jest refleksja dydaktyczna nad celowością i częstością jego użycia. Jego stosowanie wymaga ostrożności, albowiem łatwo wpaść w pułapki edukacyjne zdiagnozowane i opisane powyżej.

Potrzebna jest metodyka wprowadzania ucznia do korzystania z multimediów w nauczaniu matematyki. Obecna forma oraz treść przedmiotów informatyka i matematyka są dalekie od tej idei.

Literatura

- Bruner J. (1978): *Poza dostarczone informacje*. PWN, Warszawa
- Czajkowska M. (2009): *IT as a means of reducing mathematical helplessness*. W: *IMEM 2009 Interdisciplinary Relationships in the Theory and Practice of Informatics, Management, Economics and Mathematics, Proceedings of International Congress*. Catholic University in Ružomberok
- Dobrzycki A. (1986): *Przykłady rozwiązywania zadań w procesie nauczania matematyki*. W: *Wprowadzenie do wybranych zagadnień dydaktyki matematyki – przewodnik po literaturze*. Red. B. Rabijewska. Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław
- Gruszczyk-Kolczyńska E. (1992): *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki*. WSiP, Warszawa
- Howe R. (1999): *Znajomość i nauczanie matematyki elementarnej*. „Roczniki Polskiego Towarzystwa Matematycznego. Seria V. Dydaktyka Matematyki”, vol. 21
- Jelinek A. (2013): *Uczenie się matematyki przez uczniów klasy pierwszej podczas korzystania z programów multimedialnych*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 3
- Kąkol H., Pająk W. (2009): *Rola programu komputerowego CABRI w rozwiązywaniu matematycznych problemów*. „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis Studia ad Didacticam Mathematicae Pertinentia”, vol. II
- Kutzler B. (2000): *The algebraic calculator as a pedagogical tool for teaching mathematics*. <http://cchsindy.org/bird/Smart/Calc1/AlgebraicCalculatorPedtoolKutzler.pdf> (dostęp: 26. 02. 2016)
- Krygowska Z. (1977): *Zarys dydaktyki matematyki*. Cz. 3. WSiP, Warszawa
- Pawlak R. (2001): *Czy kalkulatory i komputery prowadzą do powstawania przeszkód epistemologicznych? „Nauczyciele i matematyka”*, nr 40
- PISA 2012 Wyniki badania 2012 w Polsce
http://www.ibe.edu.pl/images/prasa/PISA-2012-raport_krajowy.pdf (dostęp: 18. 12. 2015)
- PISA 2015 Draft Mathematics Framework
<https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Draft%20PISA%202015%20Mathematics%20Framework%20.pdf> (dostęp: 26. 02. 2016)
- Regulamin Przedmiotowy XIII Wojewódzkiego Konkursu Matematycznego dla uczniów gimnazjów województwa świętokrzyskiego w roku szkolnym 2015/2016*.
http://kuratorium.kielce.pl/file_download/5020/Gim_matematyka.pdf
(dostęp: 18.12.2015)
- Sierpińska A. (1998): *Pojęcie przeszkody epistemologicznej w nauczaniu matematyki*. „Roczniki Polskiego Towarzystwa Matematycznego. Seria V. Dydaktyka Matematyki”, vol. 8
- Treliński G. (1995): *Kształcenie matematyczne w klasach początkowych*. Wszechnica Świętokrzyska, Kielce.

Wpływ formy udostępniania zadań matematycznych na poziom ich rozwiązania (na przykładzie badań gimnazjalistów)

W artykule omówione zostały pewne problemy dotyczące wykorzystania zadań elektronicznych w nauczaniu matematyki. Autorka, na podstawie wyników własnych badań, poddaje w wątpliwość tezę, że gimnazjaliści, wyrosli w świecie multimedialnym, w naturalny sposób potrafią wykorzystać komputer do rozwiązywania zadań matematycznych. Charakteryzuje pułapki edukacyjne, w które można łatwo wpaść oferując uczniom zadania interaktywne. Stwierdza, że dla wielu uczniów zadania w wersji elektronicznej są trudniejsze niż w wersji papierowej, ponieważ na trudność zadania nakłada się trudność pracy z komputerem.

Słowa kluczowe: interaktywne zadania matematyczne, komputer, uczniowie gimnazjum, pułapki edukacyjne

The form of mathematical problems and its impact on solution level (exemplified by research on secondary school students)

The article treats certain challenges that the usage of electronic form of mathematical problems brings into the process mathematics teaching. The author, based on her own research, disputes the thesis indicating that the secondary school students grew up in the world of multimedia and this is their nature to use computers for mathematical problem solving. She describes the educational traps which are easy to fall into providing the students with interactive mathematical problems. She states that for many students the mathematical problems put in electronic version are more difficult than the ones presented on a paper. The reason being is the difficulty of computer usage which comes up as addition to problem solving.

Keywords: interactive mathematical problems, computer, secondary school students, educational traps

Małgorzata Dankowska-Kosman
Aldona Małyńska
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

SZKOŁA W OPINII HISZPAŃSKIEJ MŁODZIEŻY STUDENCKIEJ

Edukacja szkolna zawiera w sobie szereg cech charakterystycznych. Bez wątpienia ma ona olbrzymie znaczenie dla rozwoju jednostki, niestety dostrzec także można, że niektóre z podejmowanych działań mają charakter paradoksalny. Tomasz Gmerek pisze: *jednym z największych paradoksów współczesnej edukacji jest zderzenie się pełnionych przez nią funkcji. Z jednej strony edukacja jest płaszczyzną i zarazem nośnikiem demokratyzacji, co przejawia się przede wszystkim w założeniu, że zapewnia się wszystkim jednostkom, niezależnie od pochodzenia społecznego, płci, przynależności rasowej i etnicznej, czy wyznania religijnego równy start w zakresie możliwości uzyskiwania wykształcenia. Oznacza to, że osiągnięcia jednostki na tej płaszczyźnie stać się mają sprawiedliwym kryterium w walce o wyższe pozycje społeczne. Z kolei druga funkcja wynika ze zróżnicowanej i hierarchicznej struktury społecznej i zawodowej (...). Niesie to ze sobą szereg sprzeczności, które dostrzegalne są w sposobach funkcjonowania systemu szkolnictwa* (Gmerek, 2013, s. 65-66).

Jednym ze sposobów swoistego włączania całego społeczeństwa w proces edukacji formalnej jest obowiązek szkolny. Ten element polityki społecznej ma być swego rodzaju potwierdzeniem zaangażowania państwa i dowodem troski o wszystkich jego obywateli. Okazuje się jednak, że obowiązek ten, nawet w obrębie jednego państwa, realizować się może w bardzo zróżnicowany sposób. *W ustrojach edukacyjnych państw Unii Europejskiej obowiązek szkolny różni się wiekiem rozpoczęcia obowiązkowego cyklu kształcenia oraz długością jego trwania na poszczególnych szczeblach kształcenia. W Hiszpanii obowiązek szkolny trwa 10 lat. Kształcenie jest obowiązkowe dla uczniów w wieku 6 do 16 roku życia. Szczeble kształcenia objęte obowiązkiem szkolnym to: szkoła podstawowa (wiek 6-12 lat) i szkoła średnia I stopnia (12-16 lat). Kształcenie obowiązkowe dzieli się na dwa poziomy: kształcenie na poziomie podstawowym, składające się z trzech dwuletnich etapów oraz kształcenie na poziomie średnim I stopnia, trwające cztery lata. Naukę w szkole podstawowej mogą rozpoczynać dzieci, które ukończyły 6 lat. W przypadku, gdy liczba kandydatów jest większa niż liczba miejsc, stosuje się określone kryteria przyjęć (należą do nich np. dochód w rodzinie, rejon szkoły i rodzeństwo w szkole). Przejście ze szkoły podstawowej do szkoły średniej I stopnia odbywa się automatycznie* (Dziewulak, 2010, s. 2/10-5/10).

Przygotowaniem ucznia do dalszych etapów edukacji zajmują się szkoły średnie I stopnia. Mają one za zadanie przystosować swoich podopiecznych do kształcenia maturalnego czy też zawodowego (Szczyrkowska, 2012, s. 291).

Finalizując kształcenie obowiązkowe uczniowie otrzymują świadectwo ukończenia kształcenia obowiązkowego na poziomie średnim. To świadectwo uprawnia do podjęcia kształcenia koń-

czącego się egzaminem maturalnym lub specjalistycznego kształcenia zawodowego na poziomie średniozaawansowanym (Zaorska, 2012, s. 73-74).

Hiszpania jest krajem, w którym funkcjonują trzy typy placówek – typowe szkoły publiczne, do których uczęszcza 67% uczniów, placówki prywatne dotowane przez państwo skupiające 30% dziewcząt i chłopców, a także szkoły prywatne niesubsydjowane ze strony państwa, w których naukę pobiera 3% dzieci. Z danych zawartych w literaturze wynika, iż szkoły prywatne osiągają lepsze wyniki kształcenia i są uznawane za elitarne (Gmerek, 2013, s. 66-67).

Wyniki międzynarodowych badań umiejętności uczniów (PISA), przeprowadzonych w grupie 15-latków, których celem jest poprawa jakości nauczania i organizacji systemów edukacyjnych¹, sytuują Hiszpanię wśród innych państw europejskich na dalszych pozycjach w tym zestawieniu (są to miejsca 14 – 23 w zależności od lat pomiaru oraz ocenianego zakresu umiejętności). Przykładowo, średnie wyniki testu PISA uczniów hiszpańskich w zakresie matematyki w latach: 2003, 2006, 2009 i 2012 mieszczą się w przedziale od 480 do 487 punktów. Dla porównania uczniowie w Finlandii, których wyniki sytuują ich w tym wykazie w czołówce, uzyskiwali w tych samych latach wyniki na poziomie od 541 do 548 punktów. Następną kategorią podlegającą ocenie dotyczy wiedzy przyrodniczej. Wyniki osiągnięte w kolejnych pomiarach przez uczniów hiszpańskich kształtowały się w przedziale od 488 do 496 punktów. Dla uczniów fińskich było to od 545 do 563 punktów. W zakresie umiejętności czytania i interpretacji tekstu młodzież hiszpańska uzyskała 481–488 punktów, natomiast fińska od 524 do 547². Trzeba jednak zaznaczyć, że w Hiszpanii zróżnicowane są osiągnięcia uczniów kształcących się w odmiennych typach szkół. Uczniowie szkół prywatnych osiągają lepsze wyniki w zakresie czytania ze zrozumieniem. Odnosi się to zarówno do większej liczby uczniów najlepiej radzących sobie z czytaniem, jak i najmniejszej liczby osiągających najniższe wyniki (Gmerek, 2013, s. 68).

Problematyka badawcza i prezentacja wyników badań

Do najistotniejszych powszechnie deklarowanych przez władze oświatowe wyzwań należą między innymi: podwyższenie standardów, poprawa jakości edukacji na wszystkich szczeblach, a także osiąganie założonych wyników – dla Hiszpanów istotnym celem jest *umożliwienie uczniom poznawania siebie jako jednostek autonomicznych* (Potulicka, 2012, s. 484). W niniejszym opracowaniu zaprezentowano wyniki badań przeprowadzonych w roku 2014 wśród hiszpańskiej młodzieży studenckiej. Możliwość obserwacji wybranych procesów edukacyjnych w ramach programu Erasmus, w którym uczestniczyły autorki artykułu, stały się inspiracją do podjęcia tematyki badawczej. W Hiszpanii podobnie jak Polsce proces demokratyzacji przebiegał w zbliżony sposób. Zauważa się także znaczące podobieństwo o charakterze demograficznym, społecznym i przede wszystkim w systemie edukacyjnym. Pozwoliło to przyjąć założenie o istnieniu hipotetycznych podobieństw drogi rozwojowej obu krajów-społeczeństw i państw, a więc specyfiki ich kontekstu społeczno-kulturowego i politycznego, a także na tle tendencji uniwersalnych wynikających z globalizacji (Przychodaj, Przychodaj, 2014). Celem

¹ http://pl.wikipedia.org/wiki/PISA_%28badanie%29, z dnia 22.05.2015.

² Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD PISA, Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2012, http://www.ifspan.waw.pl/pliki/wyniki_pisa.pdf, z dnia 22.05.2015.

badań było poznanie opinii młodzieży studenckiej na temat wybranych wymiarów codzienności szkolnej. *Refleksja nad codziennością* – piszą M. Dudzikowa i M. Czerepaniak-Walczak (2010, s. 15) – jej specyfika, a także obecność w szkole *jest podstawą rozumienia zjawisk edukacyjnych*. Codzienność, zdaniem H. Tiersch i K. Grunwald, może być postrzegana jako kluczowa kategoria analityczna obligatoryjna w celu zrozumienia praktyk pedagogicznych. Podkreśla się, iż jest to kategoria bardzo złożona, będąca *czymś doświadczalnym*, mająca coś z *elementu subiektywności, osobistej perspektywy, postrzegania i emocji* (Krzychała, 2010, s. 138-139). W badaniach zastosowano metodę sondażu diagnostycznego. Uczestnikami sondażu była dwuosobowa grupa studentów³, których poproszono o wskazanie stopnia częstości występowania poszczególnych wskaźników opisujących codzienność szkolną. Udzielane odpowiedzi usytuowane były w perspektywie czasowej, to znaczy badani przywoływali swoje doświadczenia ze szkoły podstawowej oraz średniej.

Z przyjętego przedmiotu badań wynika następujący problem badawczy: W jaki sposób hiszpańska młodzież studencka charakteryzuje swoje doświadczenia oraz jakie formułuje opinie na temat codzienności edukacyjnej niższych poziomów kształcenia (tj. szkoły podstawowej i średniej)? W celu odpowiedzi na przyjęte pytanie badawcze wyodrębniono trzy zasadnicze kategorie analityczne, dookreślone za pomocą kilku bądź kilkunastu wskaźników badawczych. Wśród interesujących zagadnień znalazły się: relacje nauczyciela i ucznia (opisane przede wszystkim poprzez formy komunikowania się, a także sposoby postrzegania nauczyciela, zwłaszcza zaś jego działań), dominujące formy przekazu wiedzy oraz jego treść, a także atmosfera wypełniająca przestrzeń klasową (w tym relacje panujące w zespole klasowym). Wydaje się, że zagadnienia te, choć nie wyczerpują zestawu wszystkich możliwych warunków efektywnego kształcenia, są podstawowymi wyznacznikami organizowania tego procesu.

Relacje nauczyciel – uczeń

Szkola stanowi pewną przestrzeń, w której uczniowie, nauczyciele oraz personel tam pracujący, są aktorami szkolnej codzienności, doświadczając różnorodnych relacji społecznych nie zawsze zgranych czy ujednoczonych (Krzychała, 2010, s. 140). Codzienne spotkania nauczyciela i ucznia stawiają te dwa podmioty w obliczu wzajemnie formułowanych oczekiwań. Bez wątplenia jednak to nauczyciel jako wychowawca profesjonalny ponosi odpowiedzialność za optymalną organizację procesu nauczania. Dlatego zapytano badanych, jakiego typu postawę prezentowali spotykani przez nich dydaktycy. Starano się zidentyfikować popularność kilku wybranych cech składających się na wzorec kultury pedagogicznej nauczyciela. Mowa więc o: życzliwości, sprawiedliwości, a także otwartości wobec uczniów. Warto jednak podkreślić, że ujęcie normatywne oraz sprawozdawcze zwykle pozostają względem siebie w znacznej rozbieżności. Nauczyciele zazwyczaj myślą o sobie znacznie lepiej niż oceniają ich uczniowie. Ci ostatni jednak wykazują się stosunkowo dużą wyrozumiałością dla swego rodzaju „niedoskonałości” nauczyciela (Knapik, 2006).

³ W grupie tej 72,7% stanowiły kobiety, a 27,3% mężczyźni. Najliczniejszą była grupa badanych w przedziale wiekowym 20-25 lat (53%). Kolejne grupy to: 18-19 lat (37,5%) oraz powyżej 26 lat (9,5%).

Wydaje się, że przyczyna owej rozbieżności pomiędzy tym, jak jest i jak wielu chciałoby, aby było, tkwi w tym, że *tradycyjna rola szkolnego nauczyciela składa się z następujących charakterystyk: dysponenta wiedzy (wtajemniczonego w to, czego jego uczniowie wiedzieć nie mogą, zanim im tego nie przekáže), strażnika jej poprawności (czuwającego nad akceptowalną w szkole treścią, ale i nad formą jej wyrażania) i wreszcie autorytetu z nadania (który wynika nie tyle z jakości pracy i zasług, ale z samego faktu bycia nauczycielem). Nauczyciel troskliwie chroni swoją pozycję, dokładając starań, by asymetria ról nauczycielskich i uczniowskich została nienaruszona. Uczeń, który wie zanim nauczyciel mu powiedział, jest rozpoznawany (i nierzadko trwale naznaczony) jako zakłócający porządek szkolny i jego wiedza zostaje zmarginalizowana. Formalizm wiedzy i oczekiwanie, by przyjmowała ona ściśle określone postać, ramę i zakres, ułatwiają tę formę nauczycielskiego panowania* (Klus-Stańska, 2012, s. 27). Dane empiryczne zamieszczone w tabeli ilustrują tę niesymetryczność.

Tabela 1. Rozkład odpowiedzi badanych dotyczących oceny relacji łączących nauczycieli i uczniów

Kategorie podlegające ocenie:	Odpowiedzi:									
	nigdy		rzadko		czasami		często		zawsze	
	N	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Uczeń musiał całą lekcję siedzieć w ławce, chyba, że nauczyciel pozwolił mu wstać i podejść do tablicy N=199	24	12,1	22	11,1	31	15,6	56	28,1	66	33,2
Nauczyciele byli sprawiedliwi N=200	1	0,5	11	5,5	107	53,5	72	36	9	4,5
Na lekcji można było odzywać się tylko wtedy, gdy podniosło się rękę i nauczyciel pozwolił mówić N=199	78	39,2	63	31,7	24	12,1	19	9,5	15	7,5
Nauczyciele lubią uczniów N=200	8	4	14	7	80	40	80	40	18	9
Uczniowie mogli decydować o pewnych sprawach szkolnych N=196	26	13,3	78	39,8	55	28,1	30	15,3	7	3,6
Głos uczniów był brany pod uwagę i decyzje w szkole podejmowano demokratycznie N=198	11	5,6	63	31,8	78	39,4	37	18,7	9	4,5
Mogliśmy mówić do nauczycieli po imieniu N=196	20	10,2	35	17,9	55	28,1	48	24,5	38	19,4
Nauczyciele byli życzliwi N=198	1	0,5	7	3,5	70	35,4	100	50,5	20	10,1

Źródło: badania własne

Analiza danych zawartych w tabeli 1 pozwala dostrzec, że uczniowie szkoły hiszpańskiej podczas lekcji w wymiarze fizycznym przyjmowali zwykle postawę statyczną.

Realizacja procesu edukacyjnego w ujęciu Wotherspoona polega *na preferencji zachowań konformistycznych względem zdefiniowanego w szkole porządku (...)*. *Jednocześnie roli nauczyciela przypisany jest status nadrzędny wobec ról podmiotów uczących się* (Bielska, 2010, s.293).

Powyższe stwierdzenie może mieć związek, zdaniem autorek artykułu, z przyjęciem biernej postawy wśród uczniów, może to także wynikać z faktu, iż proces dydaktyczny był tak organizowany, że uczniowie spędzali czas w ławkach. Znacznie lepiej prezentowała się sytuacja w zakresie swobody wypowiedzi uczniów – zwykle mogli oni prezentować swoje stanowisko niezależnie od tego, czy nauczyciel pozwolił im na to, albo wyznaczył ich do tego. Uczniowie stosunkowo rzadko mogli zajmować

stanowisko w sprawach szkolnych, jednak ich głos w nielicznych przypadkach był brany pod uwagę. Przywiązanie do wiodącej roli nauczyciela nie wpłynęło negatywnie na jego ocenę. Na względnie wysokim poziomie opisywano sprawiedliwość nauczyciela. Często dostrzegano w ustosunkowaniu nauczycieli życzliwość oraz identyfikowano przejawy sympatii wobec uczniów. Interesujący jest także ten element badań, w którym znaczna część hiszpańskiej młodzieży wskazuje na fakt, iż mogli zwracać się do swoich nauczycieli po imieniu. Pewnego rodzaju odzwierciedlenie niniejszych wyników badań odnajdujemy w słowach Doroty Klus-Stańskiej, która pisząc o kulturze szkoły zwraca uwagę na bardzo nieformalne relacje w jednej z hiszpańskich szkół. Uczniowie zwracają się tam do personelu szkoły (w tym nauczycieli i dyrektora) po imieniu, w sposób naturalny bez charakterystycznego dla wielu polskich szkół *wytresowania*, witają dyrektora placówki nie przerywając jednocześnie swoich prac (Klus-Stańska, 2010, s.317-318).

Przekaz wiedzy – dominująca forma i dobór treści

Wiedzy i tradycji przypisywane są powszechnie pozytywne konotacje. Potocznie definiowane pojęcie wiedzy niesie ze sobą nadwyżkę znaczeniową ewaluatywnie nawet bardziej pozytywną w porównaniu z atrybutami stereotypowo przypisywanymi tradycji. Szkoła również, a może przede wszystkim, pomimo nieustannego deklarowania poszukiwań tzw. nowoczesnych metod kształcenia i wspierania indywidualności, stanowi kulturowy bastion dla wiedzy i tradycji opisywanych z użyciem zestawu symptomatycznych syntagm: „kanon dziedzictwa kulturowego”, „dziedzictwo duchowe i społeczne”, „ład i porządek” czy „postawy solidnej wiedzy” (tamże, s. 21).

Sposoby kształtowania wiedzy w procesie edukacji mają charakter *zniewalający ucznia pod względem tożsamościowym, intelektualnym i społecznym. Pozwala to przypuszczać, iż wiedza przekazywana uczniom w tradycyjny sposób może mieć negatywny wpływ na relacje pomiędzy ludźmi zaangażowanymi w proces kształcenia, a także na poczucie „uczniowskiego ja”* (tamże, s. 22). Stąd sondowaniu poddano zarówno formę przekazu, jak i dobór, czy inaczej – preferencję pewnych źródeł wiedzy, co do której nauczyciel żywi przekonanie, że jest ona uczniowi szczególnie potrzebna.

W kategorii przekazu wiedzy wyodrębniono dwa zakresy, a mianowicie formy pracy edukacyjnej podczas lekcji oraz dobór treści, a przede wszystkim ich źródeł. W tabeli 2 zaprezentowano typowanie badanych co do sposobów organizowania pracy nauczyciela i uczniów. Najczęściej wskazywane były: powszechność zadawania uczniom ćwiczeń do domu oraz werbalna przewaga nauczyciela podczas lekcji. Zdarzało się choć bardzo rzadko także przekonanie o nieomyślności nauczyciela oraz proponowanych przez niego lepszych rozwiązaniach niż ewentualne pomysły uczniów. Ustalenie takie odnosi się przede wszystkim do dziedzin wiedzy sklasyfikowanych jako nauki ścisłe, na przykład matematyki. Warto odnotować, że na podobnym poziomie znalazły się wskazania dotyczące wiedzy i sposobów myślenia ucznia. Wydaje się, że w tym drugim przypadku chodzi o wypowiedzi uczniów w zakresie tzw. zagadnień otwartych. Wśród nich znajdować się mogły, na przykład takie jak wyrażanie własnej opinii na temat przeczytanych książek. Wynika z tego, że o ile podczas realizacji zadań matematycznych nauczyciele rzadko dopuszczali do inwencji ucznia, o tyle swoboda wyrażania osobistej opinii pojawiała się w przypadku zadań otwartych, dających możliwość wielu, nierzadko zróżnicowanych rozwiązań.

Badani podzielili się na trzy porównywalne grupy, z których każda prezentowała odmienne stanowisko w zakresie tego, czy w szkole ważniejsze jest, aby myśleć, czy też raczej pamięciowo utrzymywać poznawane treści. Trudno wobec tego jednoznacznie stwierdzić, jaka opinia w tym zakresie jest dominująca. Hiszpańscy uczniowie podczas lekcji rzadko korzystali ze środków multimedialnych, a także wykonywali eksperymenty bądź dyskutowali. Należy jednak podkreślić, że inicjatorem ewentualnych polemik młodzieży zazwyczaj był nauczyciel, on decydował o ich tematyce, czasie trwania i zapewne także przebiegu. Badana młodzież pracowała w małych grupach, realizowała praktyczne projekty, a także miała okazję, by podczas lekcji zajmować się problemem i myśleć twórczo. Nauczyciele czasami oczekiwali od uczniów, aby prezentowali argumentację zgodną ze stanowiskiem, co do którego ujawniają przekonanie, że jest ono słuszne. Młodzi ludzie mogli nie zgadzać się z nauczycielem w zakresie interpretacji wyników oraz sposobów realizowania zadań. Ponadto na podstawie udzielonych odpowiedzi wyodrębniono dwie zbliżone liczebnie grupy uczniów, którzy uczestniczyli w dodatkowych zajęciach w szkole po to, by osiągnąć lepsze wyniki w nauce, oraz tych, którzy nigdy tego typu aktywności nie podejmowali. Podobną tendencję odnotowano w przypadku zajęć odpłatnych realizowanych poza szkołą, tzw. korepetycji. Z obu form uzupełnienia wiedzy czy doskonalenia umiejętności często korzystał co czwarty badany.

Tabela 2. Rozkład odpowiedzi badanych dotyczących form organizowania pracy lekcyjnej oraz sposobów samodzielnego uzupełniania wiedzy przez uczniów

Kategorie podlegające ocenie:	Odpowiedzi:									
	nigdy		rzadko		czasami		często		zawsze	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Mogliśmy nie zgadzać się z nauczycielem, co do interpretacji tekstów, rozwiązywania zadania N=200	9	4,5	41	20,5	112	56	31	15,5	7	3,5
Na lekcjach rozwiązywaliśmy wspólnie problemy w małych grupach N=200	26	13	88	44	62	31	20	10	4	2
Po to, by mieć dobre wyniki w nauce, chodziłem na dodatkowe zajęcia w szkole N=199	55	27,6	41	20,6	45	22,6	47	23,6	11	5,5
Mogłem wyrażać swoją osobistą opinię na temat zagadnień, książek, które omawialiśmy na lekcji N=200	2	1	13	6,5	64	32	77	38,5	44	22
Na lekcjach robiliśmy eksperymenty z nauk przyrodniczych N=199	52	26,1	84	42,2	51	25,6	11	5,5	1	0,5
Na lekcjach dyskutowaliśmy, a nauczyciel włączał się tylko od czasu do czasu N=200	51	25,5	89	44,5	42	21	15	7,5	3	1,5
Q	58	29	34	17	57	28,5	35	17,5	16	8
W szkole ważniejsze jest, aby myśleć, niż pamiętać N=199	13	6,5	49	24,6	68	34,2	43	21,6	26	13,1
Codziennie mieliśmy prace do odrobienia w domu N=200	1	0,5	6	3	15	7,5	87	43,5	91	45,5
Na lekcji głównie mówił nauczyciel, a my słuchaliśmy N=200	2	1	3	1,5	25	12,5	109	54,5	61	30,5

Zadania matematyczne można rozwiązywać tylko jednym sposobem, takim jaki podaje nauczyciel N=199	11	5,5	27	13,6	68	34,2	63	31,7	30	15,1
Na lekcjach rozwiązywaaliśmy problemy i myśleliśmy twórczo N=198	12	6,1	56	28,3	76	38,4	45	22,7	9	4,5
Na lekcjach korzystaliśmy z komputera i Internetu N=199	59	29,6	82	41,2	44	22,1	14	7	-	-
Wiedza ucznia i jego sposoby myślenia są ważne w szkole N=198	11	5,6	38	19,2	64	32,3	68	34,3	17	8,6
W szkole robiliśmy projekty praktyczne N=198	22	11,1	63	31,8	76	38,4	31	15,7	6	3

Źródło: badania własne

Uzyskane wyniki badań świadczą, że doświadczenia edukacyjne obecnych studentów zapisały w ich pamięci wyraźną dominację podręcznika szkolnego nad innymi źródłami informacji. Można zatem zastanowić się nad tym, czy podręcznik nie stanowi pewnego rodzaju „ikony rzeczywistości edukacyjnej”, wyznacznika kanonu nauczania, będąc głównym punktem odniesienia do kompetencji czy też wiedzy uczniów, a także jej oceniania (Klus-Stańska, 2014, s. 25). Podręcznik uznawany był za najważniejszy w szkole przez 68,5% respondentów. Treści tam zawarte, a zwłaszcza ich pamięciowe przyswojenie i następnie odtworzenie, zdaniem badanych gwarantowały uzyskanie dobrych ocen. Jest to także zbieżne z przeświadczeniem, że w szkole należy udzielać takich odpowiedzi, jakich oczekuje nauczyciel. Zdecydowanie dominuje encyklopedyczny przekaz wiedzy – uczeń powinien poznać wiele faktów, przyswoić je oraz umieć odtworzyć. Nauczyciela interesuje przede wszystkim to, co uczeń wiedzieć musi i to też stanowi przedmiot jego edukacyjnych zabiegów. Wiedza prezentowana w ten sposób jest bezdyskusyjna i uporządkowana, co sprawia, iż w dużym stopniu traci ona swój „potencjał twórczy”, stając się tym samym abstrakcyjną w stosunku do kreatywnego myślenia (tamże, s. 30). *Tworząc pozory reprezentatywności i całościowości wystarczającej dla rozumienia świata, jest w rzeczywistości fragmentaryczna, wyabstrahowana dla wąskich celów dydaktycznych z jej kulturowego i teoretycznego kontekstu, limitowana zakresowo według niedyskutowanego kryterium programu nauczania* (tamże, s. 30).

Tabela 3. Rozkład odpowiedzi badanych dotyczących oceny treści, źródeł oraz sposobów doboru treści zajęć lekcyjnych

Kategorie podlegające ocenie:	Odpowiedzi:									
	nigdy		rzadko		czasami		często		zawsze	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
W szkole uczyliśmy się o ciekawych rzeczach N=200	3	1,5	10	5	71	35,5	87	43,5	29	14,5
W szkole najważniejszy jest podręcznik N=200	1	0,5	11	5,5	51	25,5	84	42	53	26,5
Ponieważ teraz wszystko można znaleźć w Internecie, nauczyciele nie wymagają, by znać wiele faktów N=200	46	23	77	38,5	53	26,5	18	9	6	3

Uczniowie muszą udzielać dokładnie takich odpowiedzi, jakich oczekuje nauczyciel N=199	19	9,5	46	23,1	77	38,7	44	22,1	13	6,5
Na lekcjach proponowaliśmy inne rzeczy niż nauczyciel N=200	26	13	79	39,5	69	34,5	25	12,5	1	0,5
W szkole uczyliśmy się o nudnych rzeczach N=200	7	3,5	27	13,5	116	58	43	21,5	7	3,5
Po to, by mieć dobre stopnie, trzeba wykuć wszystko z podręcznika N=198	4	2	27	13,6	55	27,8	87	43,9	25	12,6
Lekcje były zupełnie oderwane od życia N=199	20	10,1	64	32,2	78	39,2	26	13,1	11	5,5
Jeśli na świecie działo się coś ważnego, tym właśnie zajmowaliśmy się w szkole N=198	12	6,1	45	22,7	70	35,4	51	25,8	20	10,1

Źródło: badania własne

Młodzi ludzie mieli możliwość wpływania na wybór tematu innego niż ten, o którym mówił nauczyciel. W edukacji konwencjonalnej, a z taką właśnie spotkali się badani, zdecydowana większość czynności zarezerwowanych była jednak dla nauczyciela. Uczniowi zostaje zdecydowanie za mało możliwości, by poczuł się on podmiotem sytuacji edukacyjnej (Pluta, 1997, s. 18). Młodzi ludzie tylko w wyjątkowych sytuacjach odsyłani byli do nośników wiedzy innych niż podręcznik. Stanowi to swego rodzaju potwierdzenie dla rzadkiego kształtowania u uczniów umiejętności info-komunikacyjnych, co mogłoby polegać nie tylko na odnoszeniu się do internetu jako bogatego zasobu informacji, ale także kształtowaniu swego rodzaju kultury korzystania z tego źródła, analizowania zgromadzonych tam danych i ich krytycznej oceny. Tymczasem szkoła nie może uciekać od atrybutów codzienności, musi natomiast umieć się do nich odnieść i nauczyć młodych ludzi wykorzystywać je i interpretować zawarte w nich dane. Warto podkreślić jest jednak to, że większa grupa badanych zidentyfikowała częste występowanie w szkole treści ocenionych jako ciekawe, niż tych sklasyfikowanych jako nudne. Badani rzadziej przypisywali szkole i pojawiającym się tam przekazom oderwanie od życia niż reagowanie na ważne wydarzenia.

Atmosfera panująca w klasie

Atmosfera, czy inaczej klimat, który panuje w klasie, budowana jest przez szereg wzajemnie ze sobą powiązanych elementów. Chodzi m.in. o pogodę otoczenia, poczucie bezpieczeństwa, a w relacjach międzypodmiotowych życzliwość i poszanowanie godności (Han-Ilgiewicz, 1963, s. 16-35), ale także fascynację poznawczą czy poczucie swobody (Lubowiecka, 2004, s. 23). Na nastrój nauczyciela oraz uczniów wpływa urządzenie i wystrój estetyczny klasy, jakość komunikowania się pomiędzy podmiotami, poziom zaspokojenia uczniowskich potrzeb edukacyjnych oraz własne samopoczucie „wnoszone” do klasy, a także to w jaki sposób uczeń postrzega nauczyciela i własne szanse na osiągnięcie sukcesu (tamże, s. 23). Tabela 4 prezentuje kilka wyznaczników opisujących atmosferę panującą podczas lekcji w hiszpańskiej szkole.

Tabela 4. Rozkład odpowiedzi badanych dotyczących oceny atmosfery panującej podczas pracy na lekcji

Kategorie podlegające ocenie:	Odpowiedzi:									
	nigdy		rzadko		czasami		często		zawsze	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Rozwiązując zadania w czasie lekcji mogłem komunikować się z kolegami N=199	1	0,5	22	11,1	90	45,2	68	34,2	18	9
Śmiałyśmy się na lekcjach z różnego powodu N=200	-	-	22	11	102	51	54	27	22	11
W szkole bałem się, że dostanę złą ocenę N=199	4	2	22	11,1	49	24,6	59	29,6	65	32,7
Podczas lekcji nauczyciel wymagał ciszy N=200	-	-	7	3,5	19	9,5	88	44	86	43
Uczniowie uczą jeden drugiego i pomagają sobie w lekcjach N=198	17	8,6	55	27,8	81	40,9	35	17,7	10	5,1
Na lekcjach uczniowie są spięci i boją się pytań nauczyciela N=198	10	5,1	30	15,2	73	36,9	62	31,3	23	11,6
Na lekcjach uczniowie czują się swobodnie N=199	-	-	18	9	90	45,2	74	37,2	17	8,5
Nauczyciel zabraniał nam rozmawiać podczas lekcji N=197	2	1	24	12,2	57	28,9	80	40,6	34	17,3
Atmosfera na lekcjach była przyjemna i wesoła N=198	2	1	4	2	92	46,5	68	34,3	32	16,2
Uczeń może chodzić po klasie, jeśli czegoś potrzebuje N=197	11	5,6	77	39,1	60	30,5	35	17,8	14	7,1

Źródło: badania własne

Z uzyskanych danych wynika, że przestrzeń klasową-lekcyjną przede wszystkim wypełniała cisza. Nawet jeśli dochodziło do jej zakłócenia, to jednak wymagał jej nauczyciel, oznaczać to może przywiązanie do swoistego skupienia uwagi na prowadzącym lekcję. Aranżacja terenu klasy ograniczała swobodę uczniów w przemieszczaniu się. A wszystko po to, by warunki pracy były komfortowe, tzn. by w klasie panowała cisza. Badanym często towarzyszył niepokój związany z obawą o otrzymanie złej oceny. Powiązane jest to z dominującą w praktyce edukacyjnej motywacją instrumentalną, gdy uczeń przyswaja i następnie odtwarza wiedzę przede wszystkim po to, by uzyskać satysfakcjonującą go ocenę. Ale jednocześnie wskazuje na dość silne przywiązanie nauczyciela do związanego z pełnioną rolą oręża, tj. oceny. Studenci ze średnią częstotliwością zaznaczali, że w szkole uczniowie są spięci i boją się pytań nauczyciela. Należy odnotować, że stosunkowo często respondenci wskazywali, że uczniowie podczas lekcji mogą czuć się swobodnie, atmosfera panująca na lekcjach jest przyjemna oraz pojawia się na niej śmiech. Pracując nad zadaniem uczniowie mieli możliwość komunikowania się i wspólnego rozwiązywania problemów. Kategorią wyjątkowo dostrzeganą w codzienności szkolnej było wykorzystywanie potencjału uczniów, wdrażanie ich do współpracy i wzajemnej pomocy.

Zakończenie

Hiszpański system edukacji stara się realizować zasadę pełnego rozwoju jednostki, biorąc pod uwagę dynamiczne przeobrażenia społeczeństwa podążającego w duchu tolerancji i wolności. Wśród głównych założeń skupionych wokół nowego wychowania szczególne miejsce zajmuje poszanowanie fundamentalnych praw i obowiązków zgodnie z zasadami współczesnej demokracji uwzględniającej różnorodność językową i kulturową Hiszpanów. Istotnym założeniem jest zaangażowanie rodziny w edukację najmłodszych, współpraca z nauczycielami, a przede wszystkim ze szkołą (Szczyrkowska, 2012, s. 300). Zaprezentowany materiał badawczy może w niektórych aspektach wskazywać na obecność elementów modelu edukacji transmisyjnej w hiszpańskiej szkole. Przykładem może być brak jednoznacznie określonego stanowiska w zakresie tego, co jest w szkole najważniejsze: proces stopniowego dochodzenia do rozwiązania, czy też raczej utrwalone ślady pamięciowe. Odnosi się to także do praktyki stawiania uczniom problemów do rozwiązania i możliwości twórczego przetwarzania wiedzy. Stanowiska w tych zakresach rozłożyły się raczej równomiernie pomiędzy kategorie częstego, sporadycznego i rzadkiego występowania. Może to wynikać zdaniem autorek artykułu z organizacji procesu dydaktycznego, jak również z przywiązania respondentów do wiodącej roli nauczyciela w tym procesie.

Kolejne wyznaczniki to tradycyjny układ ról i asymetryczny rozkład znaczenia w przypadku nauczycieli i uczniów. Samorządność uczniów, wdrażanie ich do podejmowania decyzji we własnej sprawie, a następnie ponoszenia za nie odpowiedzialności były w szkole hiszpańskiej – zdaniem badanych – raczej rzadkie. Wciąż dominującym źródłem wiedzy okazywał się podręcznik, z wieloma ograniczeniami wynikającymi z ujednolicenia oddziaływań oraz bezgranicznej wiary w prawdę, którą niosą zapisane w nim treści. Zdarzało się w trakcie projektów praktycznych, że aktywna była młodzież, oddolnie inspirowała dyskusję, eksperymenty czy interpretację, jednak spotykało się to czasami z oporem ze strony strażników systemu. Środki multimedialne wykorzystywane były podczas lekcji rzadko, mało też było działań edukacyjnych pozwalających na poznanie możliwości pozyskiwania informacji z różnych źródeł, a także wdrażania do krytycznej ich oceny. Kolejnym równie istotnym jak podręcznik atrybutem szkoły okazała się ocena, z całym wachlarzem wynikających z niej konsekwencji, ale także uwarunkowań. Koncentracja wielu uczniów na ocenie, powoduje rozproszenie ich uwagi w innych, znacznie ważniejszych zakresach. Mechaniczne przyswajanie treści, uczenie się dla oceny odzierają ten niewątpliwy trud z wartości ogólnorozwojowej.

Warto jednak na tle tych ustaleń zaznaczyć dobrą ocenę postawy nauczyciela (w większości przypadków identyfikowano życzliwość, sprawiedliwość nauczyciela oraz przejawy sympatii wobec uczniów), podobnie atmosfery panującej podczas lekcji (zdecydowana większość respondentów uznała ją za przyjemną i wesołą), jak również poznawanych w szkole treści. W tym ostatnim przypadku chodzi o dosyć częste uznanie ich za ciekawe (odpowiedziała tak ponad połowa badanych) i przydatne oraz aktualne (wskazania co trzeciego badanego). Oprócz wskazań dotyczących działań eksperymentalnych, organizowania dyskusji oraz pracy w grupie badani podkreślali możliwości w zakresie współpracy oraz wymiany informacji w czasie pracy lekcyjnej.

Konkludując, warto zaznaczyć, iż podjęte badania naukowe zaprezentowane w tym tekście odnoszą się jedynie do grupy studentów jednego z hiszpańskich uniwersytetów, trudno zatem odnosić je do całego systemu edukacji w Hiszpanii, który jest znacznie mniej homogeniczny niż system polski.

Literatura

- Bielska E. (2010): *Szkoła jako przestrzeń praktyki oporu codziennego*. W: *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Kontekst*. Red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak. T. V, Gdańsk
- Dudzikowa M., Czerepaniak-Walczak M. (2010): *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*. T. V, Gdańsk
- Dziewulak D. (2010): *Obowiązek szkolny w Unii Europejskiej, Analizy*. Biuro Analiz Sejmowych, nr 9 (34)
- Gmerek T. (2013): *Edukacja i procesy selekcji społecznej w Hiszpanii – na poziomie szkolnictwa podstawowego i średniego*. „Studia Edukacyjne”, nr 24
- Han-Ilgiewicz N. (1963): *Potrzeby psychiczne dziecka*. Warszawa
- http://pl.wikipedia.org/wiki/PISA_%28badanie%29
- Klus-Stańska D. (2010): *Dzień jak co dzień. O barierach zmiany kultury szkoły*. W: *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*. Red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak. T. V, Gdańsk
- Klus-Stańska D. (2012): *Wiedza, która zniewala – transmisyjne tradycje w szkolnej edukacji*. „Forum Oświatowe”, 1 (46)
- Klus-Stańska D. (2014): „*Nasz elementarz*” – krótki opis daru, który zubaża obdarowanych. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 4 (27)
- Knapik A. (2006): *Poziom kultury pedagogicznej nauczycieli a wyzwalanie zachowań twórczych uczniów*. Praca doktorska napisana pod kierunkiem prof. J. Górniewicza, Olsztyn
- Krzychała S. (2010): *Badacz w szkole – o rekonstruowaniu edukacyjnej codzienności*. W: *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*. Red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak. T. V, Gdańsk
- Lubowiecka J. (2004): *Determinanty zachowań ucznia w przestrzeni edukacyjnej klasy. W: Powinności wychowawcze nauczyciela. O teorii i praktyce wychowania w szkole*. Olsztyn
- Potulicka E. (2012): *Systemy edukacji w krajach europejskich*. Kraków
- Pluta A. (1997): *Kultura dydaktyczno-pedagogiczna w procesie regulacji edukacji*. W: *Kultura pedagogiczna w procesie kształcenia. Teoria i praktyka*. Red. M. J. Śmiałek, M. Marcinkowski. Poznań
- Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD PISA*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2012, http://www.ifispan.waw.pl/pliki/wyniki_pisa.pdf.
- Przychodaj J., Przychodaj E. (2014): *Transformacja a system wartości młodego pokolenia na przykładzie młodzieży polskiej i hiszpańskiej. Metodologia w działaniu*. „Zamojskie Studia i Materiały – Seria: Pedagogika”, T. 16, z. 1 <www.jadda.icm.edu.pl> z dnia 2 grudnia 2015
- Szczurkowska S. (2012): *System edukacji w Hiszpanii*. W: *Systemy edukacji w krajach europejskich*. Red. E. Potulicka, D. Hildebrandt-Wypych, C. Czech-Włodarczyk. Kraków
- Zaorska M. (2012): *System edukacji dzieci i młodzieży w Hiszpanii ze szczególnym uwzględnieniem systemu edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością*. „Warmińsko-Mazurski Kwartalnik Naukowy”, nr 4.

Szkoła w opinii hiszpańskiej młodzieży studenckiej

W ramach niniejszego opracowania zaprezentowano wyniki badań przeprowadzonych w roku 2014 wśród hiszpańskiej młodzieży studenckiej. Hiszpania, podobnie jak Polska, to kraj, w których proces demokratyzacji przebiegał w zbliżony sposób, zauważa się także znaczące podobieństwo o charakterze demograficznym, społecznym i przede wszystkim w systemie edukacyjnym. Celem badań było poznanie opinii młodzieży studenckiej na temat wybranych wymiarów codzienności szkolnej. Uczestnikami sondażu była dwuosobowa grupa studentów, których poproszono o wskazanie stopnia częstości występowania poszczególnych wskaźników opisujących codzienność szkolną. Udzielane odpowiedzi usytuowane były w pewnej perspektywie czasowej, to znaczy badani przywoływali swoje doświadczenia ze szkoły podstawowej oraz średniej.

W celu odpowiedzi na przyjętą problematykę badawczą wyodrębniono trzy zasadnicze kategorie analityczne. Wśród interesujących zagadnień znalazły się: relacje nauczyciela i ucznia, dominujące formy przekazu wiedzy oraz jego treść, a także atmosfera wypełniająca przestrzeń klasową. Zagadnienia te, choć nie wyczerpujące zestawu wszystkich możliwych warunków efektywnego kształcenia, są podstawowymi wyznacznikami organizowania tego procesu.

Słowa kluczowe: hiszpańscy studenci, relacje uczeń – nauczyciel, przekaz wiedzy, atmosfera panująca w klasie

School in the opinion of spanish student

In this study we present the results of research conducted in 2014 among the Spanish students. Spain, is similar to Poland in various aspects, both countries underwent a very similar process of democratization and the demographic, social and education system in Spain are all comparable to those in Poland.

The present research aimed to find out Spanish students opinion on selected aspects of the school everyday reality. Two hundred persons participated in the present ed study. They were all asked to indicate how frequently certain incidents, which might characterise the school everyday reality, had really occurred when they themselves still went to the primary and the secondary school.

The pattern of results led to identifying three categories of the present data analysis. Firstly, the teacher – student relationship, secondly, the dominant knowledge transfer forms, and thierdly, the classroom „atmosphere”. All the three items appear to be crucial for an effective education process.

Keywords: Spanish students, teacher – student relationships, knowledge transfer, the classroom atmosphere

REFLEKSJE METODOLOGICZNE

RUCH PEDAGOGICZNY 2/2016

Danuta Urbaniak-Zajęc
Uniwersytet Łódzki

PRAKTYCZNE ZNACZENIE JAKOŚCIOWYCH BADAŃ REKONSTRUKCYJNYCH – POSZUKIWANIE SPOSOBÓW KSZTAŁTOWANIA PROFESJONALNEJ REFLEKSYJNOŚCI PEDAGOGÓW

„Badania jakościowe” są nazwą dla metod lub perspektyw poznawczych, które odwołują się do różnych założeń filozoficzno-teoretycznych. To z nich wyprowadzono określone wyobrażenia dotyczące poznawanej rzeczywistości i sposobów jej poznawania. W okresie zabiegania¹ o teoretyczną równoprawność badań odrzucających metodę naukową, wywodzącą się z nauk przyrodniczych², wartości badań jakościowych doszukiwano się przede wszystkim w założeniach, które uznawano za bardziej adekwatne dla empirycznego ujmowania działającego człowieka i tworzonego przez niego świata kultury (zob. np. Kubinowski 2010, który charakteryzuje badania w ramach pedagogiki humanistycznej), niż założenia konstytuujące badania standaryzowane. Wydaje się, iż ten sposób dowodzenia znaczenia badań jakościowych już się wyczerpał. Współcześnie należałoby pokazywać ich wkład w poznawanie rzeczywistości, w jakość uzyskiwanych wyników. Istotne jest, na ile ta orientacja metodologiczna wzbogaca poznanie naukowe, na ile pozwala dostrzec pomijane wcześniej kwestie, istotne dla zrozumienia badanych zagadnień. Znaczenie badań jakościowych może mieć też inny wymiar, nazywany umownie praktycznym. Idzie o to, iż w niektórych metodach badawczych do interpretacji materiału empirycznego stosuje się procedury analityczne, które mogą być również wykorzystywane do prowadzenia refleksji nad praktyką działań zawodowych.

¹ Moim zdaniem w polskiej pedagogice „teoretycznej walki” między zwolennikami badań jakościowych i ilościowych nie było (co nie oznacza, że we współczesnej „walce o granty” szanse badaczy jakościowych i ilościowych są równe). Wynika to z niewielkiego rygoryzmu metodologicznego badań pedagogicznych, który z kolei uzasadniano specyfiką przedmiotu pedagogiki. Więcej na ten temat: Urbaniak-Zajęc, Kos, 2013, s. 19-32.

² Celowo unikam zwrotu „metoda należąca do paradygmatu pozytywistycznego”, ponieważ w pełni zgadzam się z D. Silvermannem (2007, s. 56), iż *pozytywizm to bardzo „śliski” i naladowany emocjami termin. Nie tylko jest trudny do zdefiniowania, ale także niewielu badaczy ilościowych jest skłonnych go zaakceptować*. Druga niejasność to znaczenie nadawane „paradygmatowi” – zakres treściowy tego słowa stał się nieograniczony, w związku z tym nie wiadomo, co ono znaczy.

W artykule omawiam sposób analizowania protokołów stosowany w jednej z metod badań jakościowych – obiektywnej hermeneutyce. Metoda ta opracowana przez niemieckiego socjologa Ulricha Oevermanna należy do metod rekonstrukcyjnych. Dążenie do rekonstrukcji zakłada proces wcześniejszej konstrukcji. Zakłada też, że rzeczywistość społeczno-kulturowa tworzona jest przez uczestniczących w niej ludzi i, że ta konstrukcja cechuje się określoną regularnością. Prowadzenie rekonstrukcji jest o tyle uzasadnione, że zarówno procesy owego tworzenia, jak i ich efekty nie zawsze są uświadamiane przez uczestników praktyki społecznej. Rozszerzanie pola świadomości warunków własnego działania i jego konsekwencji jest szczególnie ważne w pedagogicznej praktyce zawodowej – sprzyja wzrostowi jej profesjonalności. W Polsce dyskusja nad specyfiką profesjonalności pedagogicznej pomалу się rozwija (m.in. Gołębnik, 1987; Czerepaniak-Walczak, 1997; Marynowicz-Hetka, Wagner, Piekarski, 2001; Marynowicz-Hetka, 2006; Kantowicz, 2010; Gołębnik, Zamorska, 2014). Relatywnie często podkreśla się w tej dyskusji potrzebę *refleksyjności* działania pedagogicznego, poszukuje się również sposobów jej kształtowania. Jednym ze sposobów rozwijania refleksyjności może być analiza sekwencyjna, stosowana w obiektywnej hermeneutyce. Jej przybliżenie jest głównym celem artykułu.

W zasadniczej części tekstu przedstawię krótko założenia i zasady metody obiektywnej hermeneutyki³. Zasygnalizuję opracowaną przez Donalda Schöna koncepcję refleksyjnej praktyki, bo to ona jest zwykle źródłem postulowania potrzeby refleksyjności w działaniu zawodowym. Następnie zinterpretuję fragment wypowiedzi wychowawczyni domu dziecka⁴, zwracając uwagę na niedostrzeżenie przez nią (a może półświadome przysłanianie) istotnych wymiarów własnego postępowania i pomijanie jego negatywnych konsekwencji wychowawczych. Prowadzenie tego typu interpretacji sprzyja namysłowi nad warunkami działania.

Założenia i zasady metody obiektywnej hermeneutyki

W artykule opublikowanym w 1979 roku Oevermann wraz z zespołem przedstawił nową „hermeneutyczną metodologię” (Oevermann i in., 1979). *Nazwijmy ją tymczasowo – z pewnością niezbyt szczęśliwie – obiektywną hermeneutyką* (s. 381), (...) *aby od początku odróżnić ją od tradycyjnych hermeneutycznych procedur i ujęć (Verfahren und Auffassungen)* (tamże, s. 382). Znaczący niedostatek tych tradycyjnych ujęć autorzy upatrywali w ograniczaniu dociekań badawczych do intencjonalnego wymiaru działania człowieka. Dlatego też w proponowanej metodologii⁵ przyjmują, że każde działanie człowieka przebiega jednocześnie na dwóch poziomach rzeczywistości społecznej. Indywidualnym poziomem doświadczenia subiektywnego, obejmującym uświadamiane przez jednostki cele, życzenia, intencje, zamiary

³ Dokładna charakterystyka metody przedstawiona została w Urbaniak-Zajac, Kos (2013, s. 169-253).

⁴ Jest to fragment wywiadu przeprowadzonego przez Magdalenę Zmysłowską w ramach badań do pracy doktorskiej pt. *Profesjonalizacja działań opiekuńczo-wychowawczych w placówce socjalizacyjnej*, która została przygotowana pod kierunkiem Ewy Kantowicz w Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w 2013 roku. Bardzo dziękuję obu Paniom za wyrażenie zgody na wykorzystanie przeze mnie tego fragmentu wywiadu (nie korzystam z interpretacji dokonywanych przez autorkę).

⁵ Jak zapewniają autorzy, nowa metodologia opracowana została w trakcie procesu badawczego, jako efekt zmagania się z materiałem badawczym „nie chcącym” poddać się istniejącym metodom (Oevermann i in., 1979, s. 354).

itp. oraz poziomie ponadindywidualnym, wspólnym członkom określonej zbiorowości, obejmującym podzielane znaczenia, wartości, sensy itp. – i w takim znaczeniu traktowanym jako obiektywny. Owe analitycznie wyodrębnione poziomy stanowią dwa – wzajemnie od siebie uzależnione – aspekty praktyki życia społecznego. O ile pierwszy jest uświadamiany, o tyle drugi niekoniecznie. Może to wywoływać wątpliwości co do jego realności. Dla oswojenia się z tą koncepcją warto przywołać sytuację, kiedy rezultat działania nie przynosi oczekiwanych efektów nie dlatego, że wykonane czynności nie były zgodne z zamiarem działającego podmiotu, ale dlatego, że to, co zrobił, zostało inaczej odebrane przez partnera interakcji, np. przeprosiny zostały potraktowane jako (kolejna) zniewaga. Taka sytuacja pozwala przyjąć, że odniesieniem dla odczytywania komunikatów nie są intencje działającego, lecz ogólniejsza struktura. Oevermann⁶, inspirując się generatywną gramatyką Naoma Chomskiego, przyjął założenie metodologiczne, że istnieją społecznie tworzone i podzielane reguły generujące ludzkie działania. Reguły te nie są quasi-platońskimi ideami, lecz stanowią warunek porozumiewania się ludzi. Potraktowanie (intencjonalnych) przeprosin jako zniewagi może być wyrazem stosowania odmiennych reguł przez nadawcę i odbiorcę komunikatu, albo nieświadomie ujawnianej ukrywanej niechęci pierwszego do drugiego. Należy podkreślić, że reguły nie determinują działania, lecz otwierają społecznie tworzoną pulę możliwości. Wybór z tej puli należy do działającego podmiotu. Naukowa rekonstrukcja reguł generujących działanie o tyle nie jest możliwa, że nie ma sposobu sprawdzenia jej poprawności, albowiem prowadząc rekonstrukcję musimy posługiwać się regułami, które chcemy zrekonstruować (to kolejny wariant koła hermeneutycznego). Dlatego też formalnym celem hermeneutycznej analizy nie jest rekonstrukcja reguł, lecz (mającej status hipotezy) struktury badanego przypadku. Struktury ujmowanej procesualnie jako nawarstwianie się dokonywanych wyborów spośród możliwości, otwieranych przez „działające” reguły.

Mimo zastrzeżeń Oevermanna do „tradycyjnej hermeneutyki” podstawy strukturalne jego teorii są adekwatne do koncepcji Wilhelma Diltheya. Wydaje się więc, że krytykowane ograniczenia nie tyle tkwią w filozoficznej hermeneutyce, co w praktyce badawczej, pomijającej ponadindywidualne warunki działania, koncentrującej się wyłącznie na intencjonalności. W koncepcji Diltheya ważna jednak rola przypada „duchowi obiektywnemu”. A Zbigniew Kuderowicz (1987, s. 57) zauważa, że stanowi go *wspólnota przeżyć i postaw charakterystycznych dla pewnego okresu dziejów manifestująca się zarówno w działaniu jednostek, jak i w instytucjach społecznych i dziełach kultury*. Mimo odmienności terminologicznej chodzi o to samo – o sferę ogólności, która jest warunkiem rozumienia i porozumienia. Przywołując Diltheya, warto jeszcze przypomnieć, iż wyróżnił on elementarne i wyższe formy rozumienia. Elementarne formy rozumienia są efektem *potrzeb życia praktycznego*. (...) *Jeden człowiek musi wiedzieć, czego chce drugi* (Dilthey, 1987, s. 217). A może to wiedzieć, ponieważ ekspresja życia poddawana rozumieniu nie jest *pojedynczym i wyizolowanym faktem, ale zjawiskiem nasyconym wiedzą o wspólnotcie* (tamże, s. 219). Wypracowywanie wyższych form rozumienia tym bardziej staje się niezbędne, im bardziej zwiększa się *wewnętrzny dystans między daną ekspresją życia a jej rozumieniem* (tamże, s. 220), im większy dystans tym większa niepewność. Wyższe formy rozumienia nie są intuicyjnymi, nawykowymi jak formy elementarne, wymagają więc wysiłku i metodyczności, która ma ograniczać przypadkowość interpretacji⁷.

⁶ Bibliografia wybranych prac Oevermanna w: Urbaniak-Zajac, Kos, 2013, s. 293-294.

⁷ „Przedmiotem rozumienia jest zawsze to, co jednostkowe. A w swych wyższych formach wnioskuje ono na podstawie indukcyjnego ujęcia danych współwystępujących w dziele lub w życiu,

Oevermann opracował metodykę analizy protokołów (w języku Diltheya można je nazwać *ekspresjami życia*), które są obce dla interpretatorów – przystępując do analizy nie powinni nawet znać okoliczności powstania protokołu. Dystans *między daną ekspresją życia a jej rozumieniem* jest przewyższany za pomocą myślowych eksperymentów. Polegają one na tworzeniu historii, w których występuje sekwencja analizowanego protokołu. Przy czym w pierwszym kroku analizy interpretatorzy abstrahują od realnego kontekstu (kto, w jakich okolicznościach wypowiedział słowa) zaprotokołowanej sekwencji. W ujęciu idealnym eksperymenty myślowe powinny doprowadzić do zrekonstruowania wszystkich *możliwych wariantów* znaczeniowych owej sekwencji (czyli w terminologii metody *latentnych struktur sensu*), do których następnie odnoszony jest realny kontekst, w którym analizowana sekwencja została użyta. W obiektywnej hermeneutyce nie chodzi o to, by dowiedzieć się, co dana osoba zamierzała swoim działaniem, wypowiedzią wyrazić czy osiągnąć, jaki jest jej „wewnętrzny świat”, lecz o odczytanie tego, co realnie wyraziła. Chodzi o odpowiedź na pytanie, o czym w ujęciu ponadindywidualnym (w tym znaczeniu obiektywnym) świadczy zaprotokołowany ślad, pozostawiony przez tę osobę (Przyborski, Wohlrab-Sahr, 2008, s. 242). Ów „ślad” odnoszony jest do istniejących w danych okolicznościach możliwości, co pozwala na zidentyfikowanie wyboru (z reguły nieświadomego) dokonanego przez jednostkę. Ciąg zrekonstruowanych wyborów tworzy hipotezę struktury przypadku, która nie może być poddawana weryfikacji. Można ją jednak w każdym momencie zastąpić inną, lepszą. W czym się wyraża to, że hipoteza struktury jest „lepsza”. Zależy to od celu konkretnych badań (w ujęciu formalnym jest np. bogatsza treściowo, łączy więcej elementów doświadczeń, co pozwala bardziej przekonująco wyjaśnić dany stan rzeczy).

Refleksyjna praktyka – cecha pedagogicznej profesjonalności

W wielu tekstach odnoszących się do szeroko rozumianego działania pedagogicznego charakteryzuje się wiedzę i umiejętności, które *powinien* posiadać pedagog. Na przykład w artykule przedstawiającym kwalifikacje osoby prowadzącej zajęcia socjoterapeutyczne powtarzają się zdania: „Osoba prowadząca zajęcia socjoterapeutyczne *powinna*... Kompetencje socjoterapeuty *powinny*... Socjoterapeuta *winien* znać... Za istotną umiejętność socjoterapeuty *PTP uznano* ...” (Paszkievicz, 2015, s. 23). Zazwyczaj ten wykaz „powinności” nie jest wyrażany tak *expressis verbis* jak w powyższym przykładzie, ale sens przekazu pozostaje bez zmian. Kiedy np. wymienia się „umiejętności, które stanowią fragment umiejętności interpersonalnych i mogą przyczyniać się do wzmocnienia podmiotowości uczniów” (Sosnowska, 2015, s. 18), to nadal formułuje się katalog umiejętności, które *powinien* opanować pedagog. Nie chodzi mi o wylizywanie tych umiejętności, ani ocenianie zasadności ich opanowania, lecz o zwrócenie uwagi na charakter przekazu i na wynikające z niego konsekwencje. Należy przypuszczać, iż tego rodzaju teksty kierowane są w pierwszym rzędzie do adeptów zawodu, przyczyniają się więc do kształtowania ich wyobrażenia siebie

o układach, strukturach dzieła, osoby, stosunków życiowych” (Dilthey, 1987, s. 223). W wyższych formach rozumienia Dilthey proponował stosować wnioskowanie indukcyjne, nie widział bowiem innej drogi formułowania uogólnień.

w zawodzie. Teksty koncentrujące się na wyliczaniu „powinności” (z reguły towarzyszy temu ich uzasadnianie) charakteryzuje dwojakie ograniczenie. Po pierwsze pomija się w nich kwestię warunków działania, innymi słowy pomija się społeczny i instytucjonalny kontekst pracy pedagogów. Adeptom zawodu przekazywany jest tym samym komunikat, że efekty ich pracy zasadniczo zależą tylko od nich. Jeśli opanują wszystko co powinni, wyzbędą się nawyków i nie popadną w rutynę, to ich praca będzie skuteczna⁸ (tamże, s. 21). Po drugie przyjmuje się założenie o tworzeniu wiedzy profesjonalnej, iż informacje przekazywane pedagogom (np. opisy pożądanych kompetencji) niejako automatycznie stają się ich wiedzą, którą stosują w swoim działaniu. W takim ujęciu kształcenie (w tym dokształcanie) pedagogów wydaje się bardzo proste, wystarczy podać stosowne zasady postępowania, ponieważ np: *Znając zasady poprawnej i empatycznej komunikacji nauczyciel może osiągnąć dużo lepsze efekty swojej pracy* (Sosnowska, 2015, s. 19). Pedagog postrzegany jest jako „odbiorca” dostarczanej mu wiedzy, a praktyka jako dziedzina stosowania dorobku poszczególnych dyscyplin naukowych (więcej na ten temat Urbaniak-Zajac, 2001, s. 93-96).

Twórczy wymiar działalności praktycznej (również) pedagogów wysuwa się na pierwszy plan, kiedy jako perspektywę jej oglądu przyjmuje się koncepcję „refleksyjnej praktyki”. Autorstwo tej koncepcji przypisuje się Donaldowi Schönowi. Jak zauważa Bogusława Gołębiak (1998, s. 92): *Schön pierwszy zwrócił uwagę na to, że o sukcesie profesjonalistów decyduje dziś stały wzrost ich samoświadomości w zakresie refleksji dotyczącej ich działania i umiejętności podtrzymywania „konwersacji z bieżącą sytuacją”*. Prace tego autora nie zostały przetłumaczone na język polski, są przybliżane czytelnikom przez badaczy, wykorzystujących je do własnych celów (zob. Gołębiak, 1998, s. 92 i 119-125; Kantowicz, 2005, s. 4-5), co nie sprzyja bardziej systematycznej rekonstrukcji całej koncepcji⁹. Zwrot „refleksyjny profesjonalista” używany jest także poza kontekstem teoretycznym, w znaczeniu bliskim potocznemu rozumieniu słów albo włączany do języka efektów KRK. Na przykład: *Refleksyjny profesjonalista potrafi na bieżąco oceniać swoje działania, ich zgodność z misją i celami szkoły, jakie stawia sobie ona w procesie wspierania młodego pokolenia w wielostronnym rozwoju indywidualnym i zbiorowym* (de Tchorzewski, 2012, s. 9). Warto więc przypominać specyfikę tej koncepcji, by opisy „refleksyjnej profesjonalności” nie zmierzały w kierunku kolejnego katalogu umiejętności. Atrakcyjność koncepcji polega – w moim odbiorze – na wyeksponowaniu procesualności wiedzy profesjonalnej, a tym samym twórczego wymiaru praktyki zawodowej.

Ewa Kantowicz (2005, s. 4-5) podaje, że w koncepcji Schöna *proces refleksji przechodzi przez 3 fazy: powrót do wcześniej nabytych doświadczeń; powrót do towarzyszących uczuć związanych z tymi doświadczeniami; ocena doświadczeń przez zrozumienie ich powiązań i konsekwencji w aktualnej sytuacji*. Bogusława Gołębiak (1998, s.120) zauważa: *Kluczowymi pojęciami w koncepcji Schöna są: reflection-in-action czyli refleksja w działaniu; reflection-on-action – refleksja nad działaniem*. Wielu badaczy działań profesjonalnych zgłasza wątpliwość, czy zaproponowane rozróżnienie dwóch rodzajów refleksji jest

⁸ „Skuteczność pracy pedagogów ograniczana jest często przez nawyki, rutynę oraz stereotypy dotyczące tego, jak powinien zachowywać się nauczyciel i jak powinna funkcjonować szkoła” (Sosnowska, 2015, s. 21). Na marginesie warto zauważyć, iż tego rodzaju artykuły studenci uznają za teorię. Oczywiście nie prezentują one żadnej teorii, ale dla studentów są dowodem, że „teoria sobie i praktyka sobie”.

⁹ Schönowi zarzuca się brak precyzji, ogólnikowość sformułowań (Walter, 2015, s. 348), być może z tego powodu utrudniona jest bardziej całościowa i systematyczna rekonstrukcja koncepcji.

uzasadnione. Pytają, czy refleksja jako świadoma aktywność jest rzeczywiście możliwa w trakcie toczącego się działania, czy nie jest raczej tak, że przymus prowadzenia działania w określonym czasie skłania do podejmowania decyzji intuicyjnych, których podstawa nie jest w danym momencie w pełni uświadamiana, ponieważ tworzy ją „milcząca wiedza praktyczna” (zob. Walter, 2015, s. 348). Obserwacja praktyki pokazuje, że w normalnych warunkach, tzn. kiedy wszystko toczy się zgodnie z wcześniejszymi doświadczeniami – artykulacja tej wiedzy w ogóle się nie dokonuje, bo nic tego nie wymaga. By milcząca wiedza kierująca działaniem została zwerbalizowana, trzeba stworzyć wymuszającą to sytuację, wymuszającą tym samym refleksję nad minionym działaniem. Klasycznym „wymuszeniem” refleksji jest superwizja, ale w praktyce zawodowej występują również inne mniej czy bardziej sformalizowane tego typu sytuacje. Wydaje się, że systematyczna refleksja, obejmująca przede wszystkim uzasadnienie dokonanych wyborów¹⁰, może być prowadzona dopiero *post factum*, czyli w języku Schöna jest to refleksja nad działaniem. Warto jeszcze dodać, że „naturalnym” (niewymuszonym) czynnikiem z reguły wywołującym refleksję nad działaniem jest pojawienie się problemu, czyli konfrontacja pedagoga z nieoczekiwaną sytuacją. Niezależnie od tego czy w nowej sytuacji postępował po starym, czy w inny sposób, to takie doświadczenie może prowadzić do restrukturyzacji sprawdzonych wzorów działania.

Wskazywana przez Schöna fazowość procesu refleksji przypomina proces spiralnego uczenia się, a tym samym tworzenia wiedzy, w którym działanie i myślenie są ze sobą nierozdzielnie powiązane (Schön istotne znaczenie przypisuje również uczuciom). Pedagodzy analizujący swoje wcześniejsze doświadczenia, uzyskują wgląd w strukturę swojej wiedzy praktycznej, wzbogacając jednocześnie jej zasób. Wiedza profesjonalna jest wiedzą stosowaną, niekoniecznie skatalogowaną, stale otwartą na zmianę. Nie wynika z tego jednak, że działania zawodowe są wolne od wszelkiej rutyny. Nie podejmując tego tematu, chcę jedynie podkreślić, iż należy odróżniać rutynę usprawniającą działania i rutynę szkodliwą, blokującą potrzebne zmiany. Szkodliwej rutynie może zapobiegać postawa maksymalnej otwartości pedagoga w refleksji nad własnym działaniem, pozwalająca dostrzegać negatywne konsekwencje działań, którymi kierowały najlepsze intencje.

Na zakończenie tego sygnałnego przywołania kwestii wiedzy profesjonalnej, jej refleksyjnego charakteru – by uniknąć nieporozumienia – chcę zaznaczyć, iż nie kwestionuję praktycznego znaczenia wiedzy teoretycznej. Chodzi tylko o to, że o praktyczności lub niepraktyczności wiedzy naukowej rozstrzygać mogą jedynie użytkownicy tej wiedzy, a nie jej twórcy. Jest praktyczna, jeśli użytkownicy włączają ją w struktury wiedzy profesjonalnej. Praktyczność lub jej brak nie jest cechą wiedzy naukowej, jest konsekwencją jej używania albo nieużywania. Warto jeszcze dodać, że wiedza profesjonalna i działanie profesjonalne są w większym wymiarze kolektywne niż indywidualne¹¹.

¹⁰ Tę kwestię eksponuje w swojej teorii profesjonalności Oevermann. Więcej na ten temat w: Urbaniak-Zajac, 2015.

¹¹ Więcej o wiedzy profesjonalnej w: Urbaniak-Zajac, 2016.

Interpretacja zaprotokołowanych doświadczeń

Przypomnę, iż przedmiotem analizy jest fragment protokołu wypowiedzi wychowawczynie pracującej w domu dziecka. Wypowiedź uzyskana została w trakcie wywiadu prowadzonego przez doktorantkę, zbierającą materiał do dysertacji (zob. przypis 4). Pożądana byłaby wiedza o tym, jakie pytanie (czy inny bodziec) wywołało tę wypowiedź, ponieważ interpretator mógłby śledzić, którą z istniejących – otwieranych przez pytanie – możliwości odpowiedzi wybrała wychowawczynie. Brak tej wiedzy nie jest jednak problemem uniemożliwiającym podjęcie analizy. Wybrana do analizy wypowiedź o tyle jest interesująca, że przedstawia konkretne wydarzenie. Wbrew pozorom nie jest łatwo uzyskać od pedagogów tego rodzaju opowieści, o wiele chętniej w swobodnych wypowiedziach formułują uogólnienia niż opisują konkret. Kiedy interpretacja protokołu prowadzona jest w ramach badań naukowych, to jej zasadniczy kierunek określa pytanie badawcze. Podejmuje się także namysł nad specyfiką analizowanego protokołu: co uzasadnia wybór takiego a nie innego protokołu, na ile może odzwierciedlać się w nim to, co interesuje badacza. Analiza dokonywana w tym momencie nie jest prowadzona w celach naukowych, lecz ma być techniką „ćwiczenia refleksyjności”. Ma wydobyć te elementy struktury działania zawodowego, które zostały przysłonięte albo z racji ich oczywistości, albo odczuwanej przez działającego niestosowności. Należy podkreślić, iż analiza nie prowadzi do oceny wychowawczynie, lecz do lepszego zrozumienia struktury jej działania jako reprezentantki grupy zawodowej.

Interpretacja w obiektywnej hermeneutyce ma charakter sekwencyjny i bezkontekstowy (a także dosłowny, ekstensywny i oszczędny), co oznacza, że rekonstruuje się możliwe znaczenia bardzo krótkich fragmentów wypowiedzi (sekwencji), abstrahując na początku od realnego kontekstu, w jakim powstały, oraz od sekwencji z nimi sąsiadujących.

Pierwsza sekwencja brzmi: *no miałam kiedyś taki przypadek*. By zidentyfikować możliwe warianty jej znaczenia (odzwierciedlające latentne struktury sensu), przeprowadza się eksperymenty myślowe (w celu odtworzenia warunków spełniania się reguły), wymyślając historyjki, w których ta sekwencja ma sens.

- Kobieta pracująca jako motorniczka opowiada swoje doświadczenie: *No miałam kiedyś taki przypadek*, że ledwie przeżyłam. „No” może nawiązywać do wcześniejszej wypowiedzi (której nie znamy), jest potwierdzeniem (no = tak), albo wcześniej narratorka sformułowała jakieś uogólnienie (np. człowiek uczy się na błędach), a teraz podaje jego egzemplifikację. Zdanie jest zrozumiałe, ale użyty związek frazeologiczny nie jest poprawny. Być może, jest to zwrot środowiskowy. „Miałam” – podkreśla osobiste doświadczenie (ja, a nie ktoś inny)
- Młodzi ludzie opowiadają sobie zdarzenia z własnego życia. Jedna z dziewczyn mówi: *No miałam kiedyś taki przypadek*, wsiadam do tramwaju i widzę: ludzie z „Blue Cafe” – myślałam, że spadnę ze stopnia.
- Organizatorka pokazów mody mówi do swojej koleżanki: *No miałam kiedyś taki przypadek* dziewczyny, która na próbach była rozkojarzona, myliła się, a na pokazach rewelacyjna”.
- Lekarka mówi do koleżanki: *No miałam kiedyś taki przypadek*, który do niczego nie pasował.

Te historyjki pozwalają odtworzyć (w sytuacji idealnej zrekonstruować wszystkie) możliwości, spośród których działająca osoba dokonywała wyboru. Niezależnie od przedstawionych wcześniej teoretycznych uzasadnień tego zabiegu, ma on znaczenie praktyczne – służy uwolnieniu się analityków spod wpływu gotowych schematów interpretacyjnych, które każdy „nakłada” na rzeczywistość. Historyjki są swego rodzaju narzędziem analizy, a nie jej celem, mają – jak już wspomniałam – prowadzić do rekonstrukcji wariantów znaczenia sekwencji. Liczba wariantów bywa z reguły mniejsza od liczby historii, ponieważ w historiach powtarzają się te same znaczenia.

Warianty znaczenia:

- Przypadek to niespodziewane zdarzenie, na którego pojawienie się uczestniczące w nim osoby nie mają wpływu = zrzącenie losu, zbieg okoliczności. W tym zdarzeniu uczestniczy opowiadający, co ma dla niego negatywne lub pozytywne konsekwencje.
- Przypadek to stan rzeczy (zachowanie, osoba) odbiegający od typowości, normalności. Przypadek to wyjątek od sprawdzonych reguł. Gdy ma się do czynienia z przypadkiem, rodzi się konieczność poradzenia sobie z nim – rozwiązania krańcowe: albo akceptacja przekraczania reguł (z nadzieją, że końcowy efekt zawsze będzie pomyślny), albo dążenie do podporządkowania tego co nietypowe uznanym regułom (likwidacja nietypowości, bo łamanie sprawdzających się zwykle reguł niesie zagrożenie, niezależnie od dotychczasowych sukcesów).
- Przypadek to zbiór cech (np. objawów świadczących o chorobie). Ten zbiór determinuje widzenie osoby, która je posiada (jej inne cechy nie mają znaczenia). Osoba reprezentuje typ, rodzaj, do którego została zaliczona. Konsekwencją jest depersonalizacja. Nierównoważność pozycji tego, kto klasyfikuje i tego, kto jest klasyfikowany (podporządkowanie); zagrożenie przemocą (symboliczną), stygmatyzacją.

Do którego wariantu „pasuje” sekwencja wypowiedziana przez wychowawczynię domu dziecka? Trudno rozstrzygnąć, trudno również odrzucić którąś z możliwości. Aczkolwiek zwrot „miałam... przypadek” sugeruje, że bardziej prawdopodobny wydaje się wariant drugi i trzeci niż pierwszy. Warto więc zastanowić się nad rolą użytego czasownika. W przywołanych historiach oznacza on „mieć do czynienia z...”, w odniesieniu do wychowawczynie domu dziecka „mieć ... przypadek” oznaczać może „mieć pod opieką”, „odpowiadać za...”.

Dalszy ciąg wypowiedzi: *odwoziliśmy chłopca do młodzieżowego ośrodka wychowawczego pod Cz.*, analizowany był jako dwie sekwencje w zaprezentowany wyżej sposób. Ze względu na organiczność artykułu, przedstawię efekty interpretacji, już bez prowadzącej do niej drogi. To zdanie brzmi jak początek opowiadania – użyty czas teraźniejszy buduje dramaturgię, rodzi się oczekiwanie, że w czasie podróży nastąpiło niespodziewane zdarzenie (zapowiedane pierwszym wariantem znaczenia). W podróży bierze udział więcej osób, bo zmianie uległa forma gramatyczna czasownika z liczby pojedynczej na mnogą. *Odwożenie* zakłada powrót do poprzedniego miejsca pobytu. *Odwozi* się zabrane wcześniej z jakiegoś miejsca rzeczy, albo niesamodzielne osoby, które z jakiegoś powodu tymczasowo gdzieś przebywały. Wychowawczynie nie mówi o przyczynie odwożenia, wskazuje natomiast jego kierunek, docelowym miejscem jest młodzieżowy ośrodek wychowawczy (mow). Z kontekstu zewnętrznego (zewnętrznego wobec treści protokołu) wiadomo, że wychowanek nie może z domu dziecka powracać do mow-u. W karierze instytucjonalnej „młodzieży sprawiającej kłopoty” mow-y stanowią kolejny – po domach dziecka – stopień jej rozwoju.

Kolejna sekwencja: *no i on był taki, że on nie zmieni placówki, on się nie da wywieść i tak dalej...*

W tym fragmencie ujawnia się inne znaczenie wcześniejszego zwrotu *odwoziliśmy chłopca* – to nie jest powrót, tylko zmiana miejsca pobytu wychowanka, który przenoszony jest z jednej placówki do drugiej. Zmiana jest przymusowa i wbrew woli wychowanka. To co w języku wychowawczynie jest „odwożeniem”, w języku wychowanka jest „wywożeniem”. Chłopiec nie akceptował podjętej wobec niego decyzji i zaprotestował werbalnie, chcąc nie dopuścić do jej wykonania. Z kontekstu zewnętrznego wiadomo, że o zmianie placówki decyduje z reguły sąd. Wychowawczynie jest wykonawczynią decyzji, której sama nie podejmowała (ale mogła ją spowodować przedkładając sędziemu opinie o zachowaniu chłopca), ale traktuje ją jako bezdyskusyjną. „Odwożenie” nie jest trwającą dłużej lub krócej czynnością jechania (przemieszczania się), lecz procedurą instytucjonalną. Kiedy więc wychowawczynie mówi na początku o „przypadku”, to może być nim procedura zmiany instytucjonalnego umiejscowienia wychowanka. Czynnikiem utrudniającym jej realizację był wyraźnie sygnalizowany opór wychowanka. Formy tego oporu nie zostały dokładniej omówione, były typowe dla zachowań dzieci znajdujących się w takiej sytuacji. (Świadczy o tym zwrot: *i tak dalej...*, oznaczający, że słuchaczka mająca wiedzę o domu dziecka, bez trudu może sobie dopowiedzieć, na czym te zachowania polegały.) Warto podkreślić, że cała charakterystyka wychowanka została sprowadzona do bycia osobą sprawiającą trudności.

Podsumowując dotychczasową interpretację, można sformułować elementy (hipotezy) struktury warunków działania:

- wychowawczynie jest wykonawczynią zewnętrznego zlecenia (decyzja sędziego), które rodzi napięcie między interesem wychowanka a zadaniem wychowawcy; dla wychowawczynie wykonanie zadania nie podlega dyskusji, czuje się za nie odpowiedzialna;
- procedura „odwożenia” wzmacnia negatywną postawę wychowanka wobec instytucji mających pełnić zadania wychowawcze: zarówno wobec placówki, w której jeszcze jest, wobec pracujących tam wychowawców (nikt nie staje po jego stronie), wobec instytucji, w której będzie przebywał, wobec wszelkich instancji władzy (reprezentowanych w jego doświadczeniu przez sąd);
- wychowanek staje się przeciwnikiem, by nie powiedzieć wrogiem (informuje, że będzie stawiał opór), którego trzeba „spacyfikować”, żeby móc bez kłopotów wykonać zlecenie.

Dalsza wypowiedź: *I z koleżanką właściwie no tak może brzydko to zabrzmia, ale wkręciliśmy go w pewną sytuację, że jedzie na badania. On był jak gdyby spakowany. Zadbaliśmy, żeby tych ciuchów nie widział, no bo one były z tyłu w samochodzie zapakowane.*

Wyjaśniła się forma gramatyczna wypowiedzi (zamiana liczby pojedynczej na mnogą). Wychowanek konwojowany był przez dwie osoby. (Być może wynika to z przepisów prawnych, być może dany wychowanek uznany został za wyjątkowo „trudnego”.) Wychowawczynie nadały problemowi, przed którym stanęły, czysto organizacyjny wymiar: jak sprawnie wykonać zadanie, tzn. jak zlikwidować opór ze strony wychowanka, zapobiec potencjalnym kłopotom. Narratorka w momencie mówienia wie, że podjęta wówczas decyzja jest wątpliwa etycznie (*może brzydko to zabrzmia*), pewnie dlatego nie potrafi wprost nazwać tego, co zrobiła – z premedytacją oszukała wychowanka. Do opisu działania przywołuje język potoczny: „wkręcić kogoś”. To jest neologizm upowszechniony przez telewizję – na rzecz programu rozrywkowego pozorowano niecodzienne sytuacje,

w które wprowadzano celebrytów niewiedzących nic o manipulacji, której zostawali poddawani. Wtajemniczeni we wszystko widzowie z uśmiechem na twarzy obserwowali zabawne dla nich zmagania bohaterów (mówiąc językiem Ervinga Goffmana i Schöna, działający i obserwujący przyjmowali różne ramy interpretacji). W efekcie „wkręcenie” stało się synonimem żartu, zrobienia komuś nieszkodliwego w istocie dowcipu.

Istotne jest, że opisywane przez wychowawczynię działanie miało charakter zespołowy, uczestniczyła w nim nie tylko jej koleżanka, ale zapewne i inne osoby z domu dziecka, które milczały, nie zdradzając wychowankowi tego, co miało nastąpić. Czyli takie działanie było dopuszczalne, w mniejszym czy większym stopniu akceptowane w praktyce instytucji. Któraś z wychowawczyń po kryjomu spakowała rzeczy chłopca i potajemnie zaniósła je do bagażnika samochodu. Wiadomo, że *post factum* narratorka zgłasza wątpliwości etyczne wobec własnego postępowania, ale nie wiadomo, czy doznawała ich wcześniej w momencie planowania działania. Rodzi się pytanie, jakie mechanizmy neutralizacji doświadczanego prawdopodobnie dyskomfortu moralnego (nawet, jeśli jego poziom był niski) zostały uruchomione, by wychowawczyni przystąpiła do działania.

I jechaliśmy pól Polski i pani sobie wyobrazi, że on jechał z tą świadomością, że on jedzie na badania, a my wiedziałyśmy, że on ma zmianę placówki, jedzie do młodzieżowego ośrodka wychowawczego i my mu powiedziałyśmy to na miejscu, będąc już tam w ośrodku.

Nadal nie wiadomo, czy już w czasie podróży wychowawczyni czuła dyskomfort, poczucie winy wynikające z oszukania wychowanka, czy te odczucia pojawiły się później. Rodzi się pytanie, co je wywołało? Warto jeszcze zwrócić uwagę na żargon instytucjonalny *on ma zmianę placówki*. To nazwa atrybutu nadanego wychowankowi (analogicznie, jak mieć rude włosy), który diametralnie zmienia jego pozycję i uruchomia procedurę „odwożenia”, a dokładnie „wywożenia”.

Więc on po prostu jak dopadł do mnie posypały się różne obelgi, wyzwiska. No ja już potem jak gdyby nie miałam do niego pretensji, bo pewnie też bym się tak zachowała. Kurtkę mi rozdarł, ale to już mniejsza o t o.

Oszustwo wychowawczyń wywołało otwartą agresję wychowanka, zarówno werbalną, jak i fizyczną. Po czasie narratorka nie zgłasza już pretensji do wychowanka, z czego wynika, iż po dokonanych przez niego ataku te pretensje miała. Aktualnie zwalnia go z odpowiedzialności za niewłaściwe zachowanie, bo sama w takiej sytuacji mogłaby podobnie się zachować. Istotne jest, że przy opisie i ocenie sytuacji wychowawczyni nie odwołuje się do żadnych argumentów profesjonalnych, lecz do prostej empatii (ja w takiej sytuacji). To jest opowieść „laika pedagogicznego”, który jest wykonawcą zlecenia innej instytucji (sądu).

W każdym razie mając tę świadomość od tego momentu nie zatajam przed dziećmi faktów, że no jutro jedziesz, zmieniasz placówkę i tak dalej, prawda?

Nie wiadomo, co uświadamia sobie od tego momentu wychowawczyni: a) oszukiwanie wychowanka jest nieetyczne? b) jest nieprofesjonalne – pociąga za sobą negatywne wychowawczo konsekwencje? c) jest niebezpieczne – wywołuje agresję wychowanka, nad którą nie od razu udaje się zapanować? Narratorka ma nadal problem z obiektywnym nazywaniem swojego postępowania: *jak gdyby nie zatajam. Ja długo w ogóle nie mogłam dojść do siebie. No nie wiem, czy to kwestia sumienia...*

To zdarzenie było bardzo ważne w doświadczeniu zawodowym wychowawczyni. Zburzyło jej równowagę emocjonalną – czuła się winna, na co wskazuje przywoływanie sumienia. Sumienie odzywa się, kiedy popełniony zostaje grzech, czy ujmując to ogólniej przekroczone zostają uznawane przez osobę wartości i normy. Interpretując

postępowanie wychowawczynie bez trudu można pokazać, jakie pedagogiczne normy zostały w tym działaniu przekroczone. Ale w jej optyce problem został bardzo zawężony – do zatajania przez dziećmi faktów.

I mówię już w tej chwili czegoś takiego już bym nie zrobiła, żeby dzieciak nie wiedział, gdzie jedzie, no bo jednak musi wiedzieć, prawda?

Wcześniejszy wniosek jednoznacznie potwierdza ostatnia sekwencja fragmentu analizowanej wypowiedzi.

Zakończenie

Po interpretacji pierwszych sekwencji wypowiedzi wychowawczynie, przedstawiłam elementy (hipotezy) struktury warunków działania. Należy podkreślić, iż przyjęty wzór działania nie jest subiektywny, lecz instytucjonalny. Powstał w warunkach konkretnej instytucji i jest w niej akceptowany. W wyniku interpretacji dalszej części protokołu zrekonstruowane zostały kolejne składniki warunków działania:

- W stworzonych warunkach realizacji procedury „odwożenia” nie ma możliwości podmiotowego traktowania wychowanka.
- Wychowawczynie w swoim strategicznym myśleniu pomija dobro, czy interes wychowanka. Koncentruje uwagę na technice wykonania zadania, by uniknąć zbędnych komplikacji. Ten model działania jest akceptowany instytucjonalnie.
- Opowiadanego doświadczenia wychowawczynie nie poddała głębszej refleksji. Wie, że zachowała się niewłaściwie, teraz nie zataja przed wychowankami prawdy o ich odstawianiu do innych placówek. Nie dokonała jednak profesjonalnej analizy, nie przywołuje żadnych argumentów, cała sprawa rozgrywa się na płaszczyźnie emocjonalnej.

Celem interpretacji nie jest ocena postępowania wychowawczynie, lecz rekonstrukcja struktury współtworzonych przez nią warunków działania zawodowego. W moim przekonaniu sam proces owej rekonstrukcji, zakładający wielość możliwości, jak i efekty tego procesu – zrekonstruowana struktura, ukazująca uwarunkowania podejmowanych decyzji, wywołają refleksję. Chodzi również o to, by była to refleksja profesjonalna, by nie ograniczyła się do płaszczyzny emocjonalnej, by obejmowała uwarunkowania działania, jego przebieg, ale także jego pedagogiczne uzasadnienie i pedagogiczne konsekwencje. Gdy brakuje tego ostatniego elementu (co, jak pokazuje interpretacja, miało miejsce w refleksji wychowawczynie), pedagog podlega tak skutecznej instrumentalizacji, że w ogóle tego nie widzi. Systematyczna refleksja nad działaniem jest miejscem do pokazywania użyteczności teorii naukowych. Ich użyteczność nie polega na przedkładaniu optymalnego sposobu postępowania, lecz na pomocy w zrozumieniu podjętego działania i jego konsekwencji. Dlatego niepewności, trudności występujące w praktyce zawodowej nie powinny być ukrywane, lecz odwrotnie – odsłaniane i szczegółowo analizowane, bo to rozszerza zakres wiedzy profesjonalnej, w tym samowiedzy.

Literatura

- Dilthey W. (1987): *Rozumienie*. W: Z. Kuderowicz, *Dilthey*. Wiedza Powszechna, Warszawa
- Kantowicz E. (2005): *Refleksyjna praktyka i jej aplikacje w kształceniu pracowników socjalnych*, „Praca Socjalna”, nr 2

- Kubinowski D. (2010): *Jakościowe badania pedagogiczne*. Wyd. UMCS, Lublin
- Oevermann U. i in. (1979): *Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in der Sozialwissenschaften*. W: H. G. Soeffner (red.): *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*, Stuttgart
- Paszkievicz A. (2015): *Kwalifikacje prowadzącego zajęcia socjoterapeutyczne*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 6
- Silvermann D. (2007): *Interpretacja danych jakościowych*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa
- Sosnowska I. (2015): *Kompetencje społeczne nauczycieli*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 6
- Tchorzewski de A. M. (2012): *Nauczyciel wf jako refleksyjny profesjonalista*. „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne”, nr 8
- Urbaniak-Zajac D. (2001): *Teoria i praktyka – kilka uwag o stosowaniu wiedzy naukowej*. W: E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, D. Śmierzyński (red.): *Problemy teoretyczno-metodologiczne pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*. Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź
- Urbaniak-Zajac D., Kos E. (2013): *Badania jakościowe w pedagogice. Wywiad narracyjny i obiektywna hermeneutyka*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa
- Urbaniak-Zajac D. (2016): *W poszukiwaniu teorii działania profesjonalnego pedagogów – badania rekonstrukcyjne*. Impuls, Kraków
- Walter U. M. (2015): Schön, Donald A. (1983): *The Reflective Practitioner. How professionals think in Action*. Basic Books, New York W: R. Rätz, B. Völter (red.): *Wörterbuch. Rekonstruktive Soziale Arbeit*. Wyd. Barbara Budrich, Opladen Berlin Toronto.

Praktyczne znaczenie jakościowych badań rekonstrukcyjnych – poszukiwanie sposobów kształtowania profesjonalnej refleksyjności pedagogów

Refleksyjność w działaniu traktowana jest współcześnie jako istotny wymiar profesjonalności praktyki zawodowej, zwłaszcza praktyki pedagogicznej. Warto zastanawiać się nad sposobami jej kształtowania. Jednym z nich może być analiza opisów działań lub doświadczeń zawodowych prowadzona zgodnie z metodą badań jakościowych – metodą obiektywnej hermeneutyki. W artykule przedstawione zostały główne założenia tej metody, zasygnalizowana koncepcja „refleksyjnej praktyki” Donalda Schöna. A następnie zaprezentowany został przykład analizy fragmentu zapisu wypowiedzi wychowawczyni domu dziecka, opisującej zdarzenie z własnej praktyki zawodowej. W trakcie analizy otwierającej pole do myślowego eksperymentowania odsłaniają się niedostrzegane, albo półświatomie przysłaniane, istotne wymiary zawodowego działania wychowawczyni.

Słowa kluczowe: badania jakościowe, obiektywna hermeneutyka, refleksyjna praktyka zawodowa, wychowawca

Practical meaning of qualitative reconstructive research – searching for the ways of shaping educationalists’ professional reflectivity

Reflectivity in practice is treated nowadays as a significant aspect of professionalism in working practice, especially in pedagogical area. The ways of creating it are worth considering: one of them might be the analysis of professional activity or experience carried out according to qualitative research method – the method of objective hermeneutics. In the article the main assumptions of this method are presented, and the concept of “reflective practice” by Donald Schön is mentioned. Further on, fragment analysis of a record of a statement made by an orphanage tutor describing an event from her own professional practice is presented as an example. In the course of analysis, which opens up an area to thinking experiments, the unnoticed, or half-consciously obscured, crucial dimensions of professional activity of the tutor are exposed.

Keywords: qualitative research, objective hermeneutics, reflective professional practice, tutor

Grzegorz Michalski
Uniwersytet Łódzki

UWARUNKOWANIA I ZAKRESY HISTORYCZNYCH BADAŃ W PEDAGOGICE NAD DZIAŁALNOŚCIĄ WYDAWNICZĄ NA RZECZ OŚWIATY I EDUKACJI

Działalność wydawnicza należy do jednego z ważniejszych rodzajów aktywności ludzkiej, ponieważ jej wytwory w postaci książek i czasopism są istotnym środkiem podnoszącym poziom kultury i edukacji społeczeństwa. Na ten aspekt kolportowanych publikacji zwracano już uwagę w przeszłości, podkreślając, że dzięki różnorodnym drukom nie tylko odbywa się przekaz pewnych treści, ale – co ważniejsze – następuje transmisja pozamaterialnych wartości, które kształtują życie wewnętrzne czytelników oraz wpływają na sposób ich funkcjonowania w zbiorowości (Mlekicka, 1987, s. 26-28). Warto zauważyć, że wraz z wyodrębniającym się w wieku XIX zawodem wydawcy i szybkim rozwojem produkcji edytorskiej coraz wyraźniej nadawano jej sprofilowany charakter, przez co ułatwiano zainteresowanym sprawne dotarcie do określonego typu lektury, która najbardziej odpowiadała ich potrzebom i oczekiwaniom. Jako przykład można odnotować nie tylko pojawienie się na polskim rynku księgarskim wyspecjalizowanych czasopism dla kobiet¹, młodego pokolenia² oraz dla nauczycieli³, ale także przywołać fakt publikowania książek w ramach serii wydawniczych⁴, które z jednej strony adresowano do masowego odbiorcy, z drugiej natomiast – kierowano do wyraźnie zdefiniowanej grupy czytelników. Wypowiadając się na ten temat, Artur Jazdon stwierdza: „Wraz z rozwojem wydawnictw seryjnych zaczęły pojawiać się (...) wśród nich wydawnictwa o charakterze specjalnym. (...) Odnajdujemy wśród nich te, które zaliczyć możemy do nurtu wydawnictw o tematyce społecznej, politycznej, popularnonaukowej, później sportowej, turystycznej, młodzieżowej itp. (...) bardzo wcześnie pojawiły się i odegrały dużą rolę serie o tematyce religijnej, historycznej, biograficznej, pedagogiczno-wychowawczej, które rozwinęły

¹ Za pierwsze pismo adresowane do tej grupy odbiorców uznaje się periodyk pod nazwą „Wanda. Tygodnik Polski Płci Pięknej i Literaturze Poświęcony”, który ukazywał się w Warszawie w latach 1820-1822, a jego wydawcą był Bruno Kiciński (zob. np. Dormus, 2010, s. 10).

² Na ziemiach polskich pierwszym pismem dla najmłodszych były „Rozrywki dla Dzieci”, które wydawano w Warszawie w latach 1824-1828. Czasopismo to powstało dzięki wysiłkom Klementyny z Tańskich-Hofmanowej.

³ Pierwszym polskim wydawnictwem periodycznym dla nauczycieli było „Pismo dla Nauczycieli Ludu i Ludu Polskiego”. Drukowano je w Poznaniu w 1845 r. pod szyldem firmy Antoniego Woykowskiego. Do jednych z jego inicjatorów należał Ewaryst Estkowski.

⁴ Co prawda pierwsza polska seria książkowa ukazała się w 1752 r. w Warszawie, jednak dynamiczny rozwój serializacji wydawnictw nastąpił dopiero w drugiej połowie następnego stulecia i w pierwszych latach wieku XX. Wówczas większość oficyn miała już w swojej ofercie księgarskiej tego typu publikacje.

się w bardzo bogatą paletę, od wydawnictw propagandowych, poprzez popularne, popularnonaukowe do czysto naukowych przeznaczonych dla zamkniętych kręgów odbiorców” (Jazdon, 1997, s. 12).

Działalność oficyn wydawniczych stanowi przedmiot badań kilku dyscyplin. Pojmując je najczęściej historycy, bibliolodzy, bibliotekoznawcy i prasoznawcy. Zajmowanie się problematyką firm edytorskich przez przedstawicieli wielu nauk powoduje częste występowanie przypadków „krzyżowania”, „stykania”, a nawet częściowego „nakładania się” eksplorowanych obszarów. Nie oznacza to jednak, że za każdym razem na nowo następuje odkrywanie tych instytucji oraz ich funkcjonowania. Każdy z badaczy w zależności od reprezentowanej dziedziny koncentruje swoje poszukiwania na nieco innych aspektach⁵.

Nie negując konieczności badań nad działalnością wydawniczą we wcześniejszych okresach dziejów, dla historyków wychowania szczególnie ważny jest wiek XIX i XX, ponieważ te stulecia zaznaczyły się dynamicznym wzrostem produkcji edytorskiej, w której znaczący udział miały książki i czasopisma służące upowszechnianiu i popularyzacji wiedzy, profesjonalizacji zawodu nauczyciela i wychowawcy, pomocy uczniom w edukacji szkolnej, a także wspieraniu rodziców w wychowaniu dzieci. Te rodzaje piśmiennictwa należy postrzegać jako istotny element niezbędnej w naukach o wychowaniu tradycji edukacyjnej, gdyż każde współczesne zjawisko pedagogiczne ma swoje korzenie w przeszłości, niekiedy nawet bardzo odległej⁶. Romuald Grzybowski nie bez racji zauważa: „...tak jak pamięć o dziedzictwie kulturowym i duchowym kształtuje tożsamość narodową, tak pamięć o dziedzictwie edukacyjnym kształtuje tożsamość pedagogów i samej pedagogiki. Bez znajomości dziedzictwa edukacyjnego trudno też kreować kolejne odmiany »nowego wychowania«, czy też marzyć o »wychowaniu na miarę czasów« (Grzybowski, 2011, s. 26).

Co prawda dla historyka wychowania najważniejszym przedmiotem kwerend źródłowych są wytwory edytorskie, niosące ze sobą przekaz oświatowy i edukacyjny, jednak nie oznacza to, że nie powinny go interesować inne konteksty dotyczące działalności wydawniczej. Można do nich zaliczyć kilka istotnych problemów, których rozwiązanie znajdujemy w skarbnicy wiedzy pozaźródłowej. Sięgnięcie do niej jest warunkiem *sine qua non* poprawnego postępowania badawczego, ponieważ od jego spełnienia zależy konstrukcja kolejnych etapów w tym zakresie. Podkreślając, że dla historyka źródło zawsze stanowi podstawowy materiał badawczy, Alla Kyrygon i Sergij Trojan zauważają: „informacje źródłowe mają tym większą zdolność mówienia, im bardziej różnorodne pytania będziemy im stawiali, to zaś wymaga wszechstronnej wiedzy pozaźródłowej” (Kyrygon, Trojan, 2011, s. 111). Respektując tę podstawową w badaniach historyczno-pedagogicznych prawidłowość, trzeba pamiętać o usta-

⁵ Więcej na temat bibliologiczno-historycznych ustaleń i odniesień koniecznych do wykorzystania w historyczno-pedagogicznych badaniach nad działalnością wydawniczą można znaleźć w następującym opracowaniu: G. Michalski: *O potrzebie historyczno-pedagogicznych badań nad działalnością wydawniczą XIX i XX wieku*. W: *Badania historyczne w pedagogice. Konteksty źródłowe*. Red. W. Szulakiewicz. Wyd. Naukowe UMK, Toruń 2015, s. 149-165.

⁶ Odnosząc się do pomijania przez pedagogów wątków historycznych w prowadzonych przez nich badaniach, Czesław Majorek pisał: „Nie ulega wątpliwości fakt, że każde zjawisko pedagogiczne doby obecnej ma (...) tło historyczne (...). Jego zbadanie nie może zaczynać się i kończyć na dniu dzisiejszym, toteż potrzeba ukazania jego źródeł i genezy jest zazwyczaj nieodzowna”. Zob. Cz. Majorek: *Warsztat badawczy historyka wychowania dziejów najnowszych*. W: *Stan i perspektywy historii wychowania*. Red. W. Jamrozek. Eruditus, Poznań 1995, s. 60.

leniach historycznych i bibliologicznych, z których wynika, że odmiennie w różnych okresach wieku XIX i XX przedstawiała się sytuacja dotycząca możliwości prowadzenia działalności wydawniczej. Pomijając okoliczności związane ze stopniem występującego analfabetyzmu i poziomem istniejącego wykształcenia społeczeństwa oraz z kwestią potencjału ekonomicznego wydawcy, bez którego nie jest możliwa produkcja książek i czasopism, należy wskazać na prawne i polityczne jej ograniczenia. W czasach niewoli narodowej w zaborze austriackim i pruskim obowiązywała cenzura represyjna, natomiast w rosyjskim system koncesjonowania wszelkich wydawnictw i stanowisk w przedsiębiorstwach edytorskich, który początkowo łączył się z cenzurą prewencyjną, a po rewolucji 1905 r. został powiązany z cenzurą represyjną, obejmującą wszelki kolportaż (Łojek, Myśliński, Władyka, 1988, s. 51-53). W Polsce międzywojennej nie było cenzury, ale obowiązująca wolność słowa miała swoje prawne ograniczenia, które zostały zapisane w ustawodawstwie karnym i dotyczyły kwestii związanych z naruszaniem reguł dobrych obyczajów i fundamentalnych zasad obowiązującego ładu społecznego. Warto wspomnieć, że pod koniec 1938 r. na mocy dekretu prezydenckiego kolportaż wszelkich druków mógł się odbywać dopiero po dostarczeniu przez wydawcę do właściwej prokuratury i stosownego organu administracji powiatowej określonej liczby egzemplarzy nowo wydanych pozycji⁷. Wprowadzenie tej zasady nie tyle służyło na kontrolowaniu treści wydawnictw, lecz polegało na czuwaniu przez władze nad spełnianiem przez edytorów zapisów, które regulowały produkcję książek i czasopism (Pietrzak, 1963). W okresie Polski Ludowej wszystkie wydawnictwa podlegały ścisłej kontroli prewencyjnej cenzury, którą początkowo zajmowało się Centralne Biuro Kontroli Prasy, Publikacji i Widowisk, następnie Główny Urząd Kontroli Prasy, Publikacji i Widowisk i wreszcie Główny Urząd Kontroli Publikacji i Widowisk (Adamowski, Koziół, 1999, s. 57-71). Po oddaniu władzy przez komunistów i szybko postępujących przemianach ustrojowych władze państwowe prawnie zagwarantowały publikowanie wszelkich druków bez jakiegokolwiek zewnętrznego nadzoru⁸. Warto w tym miejscu nadmienić, że jeszcze na wiele lat przed ukonstytuowaniem się III Rzeczypospolitej funkcjonowały nielegalne instytucje edytorskie, które wprowadzały do obiegu czytelniczego wiele różnorodnych czasopism oraz szereg tytułów książek o bardzo zróżnicowanej tematyce, przede wszystkim z dziedziny polityki i gospodarki, ale także literatury i historii⁹.

Przystępując do analizy wytworów edytorskich, w badaniach historyczno-pedagogicznych ważna jest również odpowiedź na pytania dotyczące kategorii wydawcy i miejsca, jakie w programie jego działalności zajmowało piśmiennictwo służące oświacie i edukacji. Nie sposób nie zauważyć, że od drugiej połowy wieku XIX wzrastało stopniowo w różnych grupach czytelników zapotrzebowanie na publikacje pedagogiczne, podręczniki szkolne, samouczki i poradniki do samokształ-

⁷ Ten akt prawny nie tylko definiował kategorię druku, ale normował procedurę wydawania książek i czasopism. Zob. Dekret Prezydenta Rzeczypospolitej z dnia 21 listopada 1938 r. Prawo prasowe, „Dziennik Ustaw” 1938, nr 89, poz. 608.

⁸ Cenzura obowiązywała w Polsce od zakończenia drugiej wojny światowej. Oficjalnie została zniesiona w 1990 r. Zob. Ustawa z dnia 11 kwietnia 1990 r. o uchyleniu ustawy o kontroli publikacji i widowisk, zniesieniu organów tej kontroli oraz o zmianie ustawy – Prawo prasowe, „Dziennik Ustaw” 1990, nr 29, poz. 173.

⁹ Pierwsze niezależne oficyny wydawnicze zaczęły powstawać już pod koniec lat siedemdziesiątych XX w.

cenia, a także książki dziecięce i młodzieżowe. Dlatego z jednej strony właściciele profesjonalnych firm edytorskich powiększali w swojej ofercie odsetek tego typu wydawnictw, z drugiej natomiast – działacze oświatowi zaangażowani w modernizację społeczeństwa i nauczyciele zrzeszeni w stowarzyszeniach zaczęli drukować własnym nakładem czasopisma pedagogiczne oraz dzieła z zakresu pedagogiki i metodyki, a także książki szkolne dla dzieci i młodzieży¹⁰. Po odzyskaniu przez Polskę niepodległości w 1918 r. do funkcjonujących już wcześniej zawodowych oficyn¹¹, dołączyły całkowicie nowe domy wydawnicze, które do swojego asortymentu również włączyły ten rodzaj publikacji. Najważniejszą jednak rolę w zaspokajaniu potrzeb oświaty i edukacji odegrały dwa koncerny wydawnicze: „Nasza Księgarnia” i „Książnica-Atlas”, które zostały założone przez nauczycieli skupionych w organizacjach zawodowych¹². W pierwszym z nich wychodziła popularna seria „Biblioteka Dzieł Pedagogicznych”¹³, której książki pełniły funkcję podstawowych lektur w procesie kształcenia i doksztalcania nauczycieli. Ich autorami byli wybitni uczeni, między innymi Sergiusz Hessen, Henryk Rowid, Helena Radlińska, Georg Kerschensteiner, Adolf Ferrière, Ludwika Jeleńska, Jan Władysław Dawid, Alfred Binet, Stefan Szuman, Kazimierz Dąbrowski, Maria Grzywak-Kaczyńska, Albert Dryjski, Ludwik Chmaj. Podobną rolę spełniał cykl wydawniczy pn. „Z Praktyki Szkolnej”¹⁴, a także „Biblioteka Samokształceniowa”. Natomiast z „Książnicy-Atlas” czytelnicy otrzymali „Bibliotekę Przekładów Dzieł Pedagogicznych”¹⁵, „Bibliotekę Pedagogiczno-Dydaktyczną”¹⁶, Bibliotekę Geograficzno-Dydaktyczną¹⁷ i „Bibliotekę Higieniczną”.

Już w pierwszych latach po wyzwoleniu Polski w 1945 r. spod okupacji niemieckiej w miejsce likwidowanych albo upaństwowianych wydawnictw przed-

¹⁰ W 1868 r. z inicjatywy Karola Maszkowskiego zaczęto wydawać we Lwowie czasopismo „Szkoła”, które trzy lata później stało się organem Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Od 1885 r. powstałe w tym mieście w 1884 r. Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych wprowadziło na rynek księgarski kolejny tytuł „Muzeum”, który był poświęcony wyłącznie pedagogice naukowej oraz praktyce kształcenia w szkołach średnich. Poza tym organizacja ta pod swoim szyldem wydawała podręczniki do nauki poszczególnych przedmiotów gimnazjalnych, których liczba z roku na rok systematycznie rosła. Z kolei w Warszawie w 1882 r. powołano do życia periodyk „Przegląd Pedagogiczny”, którego redakcja obok przygotowywania do druku tego czasopisma wydawała także pod swoim szyldem książki z zakresu pedagogiki i metodyki. W latach 1883-1904 ukazało się ich dziewiętnaście.

¹¹ Między innymi było to Wydawnictwo M. Arcta (od 1885 r.), Wydawnictwo Gebethnera i Wolffa (od 1857 r.), Księgarnia Świętego Wojciecha (od 1895 r.), Wydawnictwo Jakuba Mortkowicza (od 1903 r.).

¹² „Naszą Księgarnię” powołał do życia w 1921 r. Związek Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych (od 1930 r. – ZNP), natomiast „Książnicę-Atlas” – Towarzystwo Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych. Powstała ona w 1924 r. z połączenia „Książnicy Polskiej TNSW” (od 1916 r.) i „Atlasu” (od 1921 r.).

¹³ W tej serii w latach 1925-1939 ukazały się 63 tomy.

¹⁴ Na tę serię wydawniczą złożyły się w latach 1928-1939 44 tytuły.

¹⁵ Seria ta wydawana była od 1925 r. do 1939 r. i opublikowano 32 tomy najważniejszych wówczas zagranicznych autorów, między innymi książki Johna Deweya, Giovanni Gentilego, Heleny Parkhurst, Johna Stevenzona, Jeana Piageta, Eduarda Claparède’a, Adolfa Ferrière’a, Sergiusza Hessena, Friedricha Foestera, Ernesta Kriecka.

¹⁶ Ten cykl wydawniczy funkcjonował w latach 1929-1939. Złożyło się na niego 20 książek następujących autorów: Zenona Klemensiewicza, Karola Konińskiego, Ottona Nikodyma, Bogdana Nawroczyńskiego, Stefana Baleya, Marii Weryho, Jana Harabaszewskiego, Mieczysława Jeżewskiego, Stefana Kwiatkowskiego, Kazimierza Sośnickiego, Mieczysława Ziemnowicza, Bogumiła Krygowskiego, Sergiusza Hessena.

¹⁷ Ta biblioteka wychodziła w latach 1928-1939. Wydano w niej 14 tomów.

wojennych¹⁸, zaczęto uruchamiać – jak to określił Adam Bromberg – tzw. wydawnictwa nowego typu, które przez wszystkie lata PRL-u urzeczywistniały założenia polityki kulturalnej i oświatowej rządzących państwem komunistów. Do zaspokajania szeroko pojętych potrzeb szkolnych utworzono w 1945 r. Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych (PZWS), które specjalizowały się w edycji podręczników oraz czasopism i książek niezbędnych w edukacji i doskonaleniu pracy pedagogicznej nauczycieli i wychowawców, a także kształtowaniu ich socjalistycznej świadomości i przekonania o słuszności marksistowsko-leninowskiej ideologii wychowawczej. Temu celowi w latach czterdziestych XX w. służyła między innymi „Biblioteka Nauczyciela Demokracji”, w której można znaleźć książki biograficzne o lewicowych działaczach oświatowych: Stanisławie Kalinowskim i Ludwiku Tadeuszu Strzałkowskim, rozprawę o Antonim Makarence jako czołowym pedagogu radzieckim, pozycję o drogach rozwoju szkolnictwa w ZSRR, opracowanie wyjaśniające istotę reakcyjności pedagogiki Johna Deweya oraz tom o potrzebie postawy społecznej nauczycieli w socjalistycznym państwie. Odmienny charakter nadano, wydawanej w drugiej połowie lat sześćdziesiątych pod redakcją Wincentego Okonia i Bogdana Suchodolskiego, serii „Biblioteka Nauczyciela”¹⁹, która – co prawda – nie była wolna od założeń i interpretacji marksistowsko-leninowskich, jednak w kolejno przekazywanych czytelnikom woluminach zapoznawano ich z psychologicznymi i filozoficznymi podstawami edukacji, treściami i metodami nauczania oraz wychowania, a także problemami organizacji oświaty.

Po uchwaleniu przez Sejm PRL-u w lipcu 1950 r. ustawy o sześcioletnim planie rozwoju gospodarczego i budowy w Polsce systemu socjalistycznego, który zakładał szybką industrializację państwa oraz przebudowę stosunków własnościowych na wsi polegającą na kolektywizacji produkcji, przystąpiono do reorganizacji PZWS-u, wydzielając z jego struktur w 1951 r. nowe przedsiębiorstwo pod nazwą Państwowe Wydawnictwo Szkolnictwa Zawodowego (PWSZ). Ponieważ harmonogram uprzemysłowienia kraju zakładał budowę od podstaw kilkuset fabryk i zatrudnienie w nich blisko miliona robotników, oficynie tej przypisano zadania zapewnienia wszelkich publikacji dla szkół zawodowych, które były niezbędne do kształcenia wykwalifikowanych pracowników fizycznych, a także edukacji kadr technicznych średniego szczebla. Posiadając monopol na wydawnictwa dla tego typu szkół, z jednej strony

¹⁸ Wśród zlikwidowanych w latach 1950-1951 firm wydawniczych znalazły się na przykład: Wydawnictwo Gebethner i Wolff, Księgarnia i Dom Wydawniczy Trzaska, Evert i Michalski, Wydawnictwo Jakuba Mortkowicza. Kontynuowała działalność „Nasza Księgarnia”, którą w 1945 r. przekształcono w spółdzielnię, a w 1954 r. – w przedsiębiorstwo państwowe. Warto wspomnieć, że w przeciwieństwie do powstałych wówczas wydawnictw państwowych, ta oficyna w latach czterdziestych XX w. wydając wolną od doktryny marksistowsko-leninowskiej serię „Podręczna Biblioteka Nauczyciela”, zamieszczała w niej, niektóre w formie przedruków z lat międzywojennych, opracowania pedagogiczne i psychologiczne uznanych autorów: J. W. Dawida, M. Kreutza, R. Miller, S. Baleya, B. Nawroczyńskiego, S. Kota, J. Bogdanowicza.

¹⁹ Pierwsza książka w ramach tej serii ukazała się w 1964 r., natomiast ostatnia – w 1972 r. Na tę serię wydawniczą składały się cztery podserie. Każda była oznaczona literami alfabetu, od A do D. Pierwsza nosiła tytuł „Ogólne Podstawy Wychowania”, druga – „Treść i Metody Nauczania”, trzecia – „Treść i Metody Wychowania”, czwarta – „Organizacja Oświaty i Wychowania”. Autorami poszczególnych książek byli najwybitniejsi ówczesni uczeni, między innymi Mikołaj Kozakiewicz, Romana Miller, Jan Konopnicki, Maria Przetacznikowa, Bogdan Suchodolski, Władysław Zaczynski, Zbigniew Pietrasiński, Stanisław Kowalski, Halina Spionek, Wincenty Okoń, Czesław Kupisiewicz, Jan Zborowski, Tadeusz Nowacki, Irena Wojnar, Heliodor Muszyński, Ryszard Wroczyński.

przygotowywano podręczniki do różnych przedmiotów nauczania, z drugiej – opracowywano specjalistyczne książki i czasopisma dla nauczycieli, do których między innymi skierowano serię wydawniczą: „Biblioteka Kształcenia Zawodowego”²⁰.

W połowie lat siedemdziesiątych XX w. (1974) oba wydawnictwa ponownie zostały połączone w jedną firmę, która przyjęła nazwę Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne (WSiP). Powołanie jej do życia miało przede wszystkim na celu skoncentrowanie w jednym miejscu i pod jednym kierownictwem całości akcji wydawniczej dla szkoły i nauczyciela. Nie oznaczało natomiast zasadniczych zmian w kierunkach pracy edytorskiej. W dalszym ciągu wprowadzano na rynek księgarski podręczniki do nauki we wszystkich typach szkół, a także książki i inne materiały służące nauczycielom radą i pomocą w organizacji procesów dydaktycznych oraz wychowawczych. O zasadności tego poglądu świadczy nie tylko to, że uruchamiano nowe serie, na przykład „Bibliotekę Metod Kształcenia Zawodowego”, „Poznajemy Zawody” i „Technologię”, ale także fakt kontynuacji serii książek, głównie „Biblioteki Kształcenia Zawodowego”²¹ oraz „Biblioteki Psychologicznej” (od 1973)²², poświęconej podstawowym problemom z tej dziedziny wiedzy, z podkreśleniem różnych aspektów rozwoju człowieka, a także „Biblioteki Nauczycieli Języków Obcych” (od 1970 r.)²³, na którą składały się pozycje głównie dotyczące nauczania języka rosyjskiego, ale także obejmujące zagadnienia współczesnych teorii lingwistycznych, organizacji lekcji języka obcego oraz wykorzystywania na niej pomocy audialnych, nauczania języka obcego poprzez samodzielne tworzenie tekstów i organizowanie ćwiczeń komunikacyjnych, prawidłowości i zasad mówienia w języku obcym, fonetyki i fonologii języka niemieckiego.

Dla badań historycznych w pedagogice szczególnego rodzaju wyzwaniem stanowi działalność wydawnicza ostatniej dekady wieku XX. Po wprowadzeniu bowiem w Polsce zasad gospodarki rynkowej i uwolnieniu twórców i wydawców od krępującej ich cenzury, w krótkim okresie do funkcjonujących już od dziesiątków lat dołączyło szereg nowo powstałych oficyn, które do swojej oferty wydawniczej włączyły publikacje dla uczniów, nauczycieli i rodziców. Żywość niektórych była bardzo krótki i zamykały swoją działalność po kilku miesiącach, rzadziej po kilku latach. Były też takie, które od tamtego czasu przetrwały do dzisiejszego dnia i zajęły trwałą i uznaną pozycję na rynku księgarskim, decydując w istotnym stopniu i zakresie o rozwoju i kształcie polskiej oświaty i edukacji.

²⁰ Seria ta zaczęła ukazywać się w 1966 r. i wydano w niej kilkadziesiąt książek, na przykład: T. Nowacki: *Szkice z dziejów kształcenia zawodowego: do początków XIX wieku*. Warszawa 1967; W. Torbus: *Nowoczesne pomoce naukowe w kształceniu zawodowym*. Warszawa 1967; J. Leowski: *Fizjologia pracy a kształcenie zawodowe*. Warszawa 1968; M. Godlewski: *Kształcenie robotników: poradnik*. Warszawa 1968; M. Osiecki, J. Wąlek, R. Czekałowski: *Kierowanie szkołą zawodową*. Warszawa 1968; S. Michalski: *Szkoła rolnicza a środowisko*. Warszawa 1969; A. Wesołowski: *Stancje uczniowskie*. Warszawa 1969; K. Pauzewicz: *Metodyka nauczania ekonomik w liceach zawodowych*. Warszawa 1971; T. Ziobrowski: *Metodyka nauczania rachunkowości*. Warszawa 1973; A. Hoffa: *Pomoce poglądowe z elektrotechniki*. Warszawa 1973.

²¹ Seria ta ukazywała się do końca 1989 r., wydano około 120 książek.

²² W ramach tej serii, której ostatni tom ukazał się w 1980 r., choć niektóre z nich jeszcze w następnych latach wznawiano, wydano czternaście książek autorstwa czołowych wówczas psychologów, między innymi Marii Przetacznikowej, Ziemowita Włodarskiego, Andrzeja Jurkowskiego, Bolesława Hornowskiego, Zbigniewa Skornego, Stanisława Gerstmana, Heliodora Muszyńskiego, Antoniny Guryckiej, Marii Tyszkowej, Jana Strelaua, Ireny Obuchowskiej.

²³ W tym cyklu opublikowano przeszło 40 książek.

Podsumowując, należy sformułować pogląd, że badania nad wytworami edytor-skimi niosącymi ze sobą przekaz oświatowy i edukacyjny są jednym z ważniejszych obszarów poszukiwań naukowych w historii wychowania, ponieważ stanowią ważny element dziedzictwa edukacyjnego. Przeprowadzając w tym zakresie kwerendy źródłowe nie można ograniczyć się wyłącznie do eksploracji i analizy książek i czasopism, pomijając inne konteksty, które przyczyniły się do ich powstania. W tym przypadku, z jednej strony chodzi o odpowiedź na pytanie, jakie były w różnych zakresach uwarunkowania prowadzenia działalności wydawniczej, bo inaczej to wyglądało w poszczególnych przedziałach czasu XIX i XX wieku, z drugiej natomiast – o wskazanie, kto w tych stuleciach był wydawcą publikacji zaspokajających potrzeby oświaty i edukacji.

Literatura

- Adamowski J., Kozieł A. (1999): *Cenzura w PRL*. W: *Granice wolności słowa: materiały konferencji, Kielce 4-5 maja 1995 r.* Red. G. Miernik. Kieleckie Towarzystwo Naukowe, „Presspublica”, Kielce–Warszawa
- Błażejowska J. (2010): *Papierowa rewolucja: z dziejów drugiego obiegu wydawniczego w Polsce 1976-1989/1990*. Instytut Pamięci Narodowej – Komisja Ścigania Zbrodni przeciwko Narodowi Polskiemu, Warszawa
- Boruc A. (2013): *Michał Arct. Dylematy warszawskiego księgarza-wydawcy schyłku XIX wieku*. „Sztuka Edycji”, nr 1
- Dąbrowska J. (2010): *Pierwszy polski periodyk dla dzieci i młodzieży*. W: *Czasopiśmiennictwo XIX i początków XX wieku jako źródło do historii edukacji*. Red. I. Michalska, G. Michalski. Wyd. UŁ, Łódź
- Dormus K. (2010): *U źródeł polskiej prasy kobiecej – pierwsze redaktorki, wydawczynie, dziennikarki (ok. 1820-1914)*. W: *Kobiety i mężczyźni (z) kolorowych czasopism*. Red. A. Łysak, E. Zierkiewicz. Oficyna Wydawnicza „Atut”, Warszawa
- Grzybowski R. (2011): *Dziedzictwo edukacyjne przeszłości: balast czy skarbnica wiedzy?* W: *Przełomy edukacyjne. Dziedzictwo polskiej teorii i praktyki*. Red. W. Szulakiewicz. Wyd. Adam Marszałek, Toruń
- Jazdon A. (2014): *Literatura pedagogiczna w repertuarze wydawców poznańskich*. W: *Działalność instytucji wydawniczych na rzecz oświaty i edukacji w XIX i początkach XX wieku*. Red. I. Michalska, G. Michalski. Wyd. UŁ, Łódź
- Jędrych A. (1971): *Polskie serie literackie i paraliterackie 1901-1939*. Wyd. UŁ, Łódź
- Karbowiak A. (1912): *Polskie czasopisma pedagogiczne*. br. n. wyd., Warszawa
- Konieczna J. (2013): *Rynek wydawniczy książki dziecięcej w zaborze rosyjskim*. „Sztuka Edycji”, nr 1
- Kraško N. (2002): *Instytucje wydawnicze w II Rzeczypospolitej*. Biblioteka Narodowa, Warszawa
- Kwiatkowska M. (2016): *Publikacje naukowe o charakterze edukacyjnym w repertuarze firmy Gebethner i Wolff do I wojny światowej*. W: *Oświatowe i edukacyjne aspekty działalności wydawniczej w XIX i początkach XX wieku*. Red. I. Michalska, G. Michalski. Wyd. UŁ, Łódź
- Kwiatkowska M. (2014): *Rynek – polityka – edukacja. Wydawcy profesjonalni w Królestwie Polskim wobec programów upowszechniania i popularyzacji wiedzy na przełomie XIX i XX wieku*. W: *Działalność instytucji wydawniczych na rzecz oświaty i edukacji w XIX i początkach XX wieku*. Red. I. Michalska, G. Michalski. Wyd. UŁ, Łódź
- Kyrydon A., Trojan S. (2011): *„Laboratorium historyka”*. *Historyk i wpływy nowoczesnego społeczeństwa*. „Kultura-Historia-Globalizacja”, nr 10
- Łojek J., Myśliński J., Władysław W. (1988): *Dzieje prasy polskiej*. „Interpress”, Warszawa
- Majorek Cz. (1995): *Warsztat badawczy historyka wychowania dziejów najnowszych*. W: *Stan i perspektywy historii wychowania*. Red. W. Jamrożek. Eruditus, Poznań
- Michalski G. (2015): *O potrzebie historyczno-pedagogicznych badań nad działalnością wydawniczą XIX i XX wieku*. W: *Badania historyczne w pedagogice. Konteksty źródłowe*. Red. W. Szulakiewicz. Wyd. Naukowe UMK, Toruń
- Mlekicka M. (1987): *Wydawcy książek w Warszawie w okresie zaborów*. PWN, Warszawa
- Morawska A. (1971): *Serie wydawnicze w Polsce Ludowej*. Wiedza Powszechna, Warszawa

Pietrzak M. (1963), *Reglamentacja wolności prasy w Polsce (1918-1939)*. „Książka i Wiedza”, Warszawa

Rogoż M. (2008): Wydawnictwo „*Nasza Księgarnia*” – powstanie i rozwój do 1939 roku. „*Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis*”, Folia 61, *Studia ad Bibliothecarum Scientiam Pertinentia VI*

Szymczak K. (2011): *Działalność oficyny wydawniczej „Książnica-Atlas” na rzecz szkoły i oświaty w latach 1924-1939*. W: *W kręgu dorobku edukacyjnego II Rzeczypospolitej*. Red. K. Jakubiak, T. Maliszewski. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków

Uwarunkowania i zakresy historycznych badań w pedagogice nad działalnością wydawniczą na rzecz oświaty i edukacji

Badania nad wytworami edytorskimi niosącymi ze sobą przekaz oświatowy i edukacyjny są jednym z ważniejszych obszarów poszukiwań naukowych w historii wychowania, ponieważ stanowią ważny element dziedzictwa edukacyjnego. Przeprowadzając w tym zakresie kwerendy źródłowe nie można ograniczyć się wyłącznie do eksploracji i analizy książek i czasopism, pomijając inne konteksty, które przyczyniły się do ich powstania. W tym przypadku z jednej strony chodzi o odpowiedź na pytanie, jakie były uwarunkowania prowadzenia działalności wydawniczej, bo inaczej to wyglądało w różnych przedziałach czasu w XIX i XX wieku, z drugiej natomiast – o wskazanie, kto w tych stuleciach był wydawcą publikacji zaspokajających potrzeby oświaty i edukacji.

Słowa kluczowe: historia wychowania, działalność wydawnicza w XIX i XX wieku, wydawnictwa oświatowe i edukacyjne

Conditions and scope of historical research in pedagogy on publishing activities for education

The research on the editorial products conveying educational message is one of the most significant areas of scientific study in the history of education as it is an important element of heritage of education. Conducting in this respect the source research cannot be limited solely to the exploration and analysis of books and journals, ignoring other contexts that have contributed to their creation. In this case, on one hand, we are concerned with the answer to question of what were the conditions of publishing activities, because it looked different at various intervals throughout the nineteenth and early twentieth century, on the other hand – to indicate who, in those centuries was the publisher satisfying the needs of education.

Keywords: history of education, publishing activity in the nineteenth and twentieth centuries, publishing educational companies

Jacek Piekarski
Uniwersytet Łódzki

UWAGI O PRAKTYCE KSZTAŁCENIA PEDAGOGÓW W ZAKRESIE METOD BADAWCZYCH

Niniejsze opracowanie można traktować jako **apel i zachętę do podjęcia szerszej i bardziej otwartej dyskusji** nad jakością rodzimego kształcenia metodologicznego. Forma apelu jest w tym przypadku szczególnym wyborem. Może ona częściowo tłumaczyć selektywny i uogólniający sposób prezentowania problemów, wymaga jednak wstępnego wytłumaczenia.

Potrzeba apelu pojawia się wraz z poczuciem dyskomfortu związanego z realizowaniem przesłania, które wypada traktować jako niekwestionowane ważne, a które jednocześnie napotyka na trudne do pokonania graniczenia. Zakłada deficyt praktyki, która zgłasza postulaty, a także istnienie wspólnoty, do której można sensownie adresować zgłaszane propozycje. Wymaga wreszcie gotowości do podzielenia się swoistym poczuciem bezradności, w sytuacji zawsze przecież ograniczonego zasobu doświadczeń związanych z przyjmowaną perspektywą i możliwą dzięki niej praktyką. Wszystkie warunki zgłaszania apelu są więc naznaczone ambiwalencją i niejednoznacznością, którą wypada wyraźnie zasygnalizować.

Znaczenie refleksji metodologicznej w uprawianiu każdego rodzaju badań nie wymaga, jak się wydaje, uzasadnienia. Pochwałę metodologii można z łatwością odczytać w każdym opracowaniu podręcznikowym. Z łatwością można zidentyfikować nadzieje, jakie wiąże się z jej uprawianiem w każdej dyscyplinie, a których spełnianie okazywało się rozstrzygające o szczególnym miejscu nauki w systemie ludzkiej wiedzy. Doskonalenie procesów badawczych okazuje się historycznie czynnikiem towarzyszącym osiągnięciu satysfakcjonujących wyników poznania oraz prowadzącym do odkryć zarówno w zakresie sposobów prowadzenia badań, jak i osiągniętych dzięki nim efektów¹. Konieczne powiązanie sposobu z efektem odczytywane być może z samej treści określenia metodologia, sugerującego, że metoda jest niezbywalnym elementem postępowania drogą poznania (Bocheński, 1993, s. 20-21). Problemem, który motywuje do apelowania, nie jest więc katalog racji i wątpliwości związanych z wagą refleksji metodologicznej, ale raczej jej jakość i status w myśleniu pedagogicznym oraz kształceniu pedagogów.

¹ Metodologię rozumiem szeroko – jako dyscyplinę określającą miejsce nauki w systemie ludzkiej wiedzy (Sikora, 1997). Dalej posługuję się jej węższym rozumieniem, odnoszącym się do procesów badawczych (metod poznania naukowego) dostrzeganych z perspektywy pedagogiki.

Metodologia w debacie o pedagogice

Współczesne problemy kształcenia w zakresie metodologii i metod badań pedagogicznych mają oczywiście swoje zakorzenienie w przeszłości – procesach historycznych, które oznaczyły określone miejsce problematyce metodologicznej w całokształcie akademickiego pojmowania dyscypliny. Ich pełna charakterystyka pozostaje wciąż zagadnieniem wartym systematycznej analizy. Nie można jednak wątpić, że stała troska o jej naukowość znajdowała w przeszłości bardzo różne przejawy. Nie budzi szczególnych wątpliwości przekonanie o znaczącej roli neopozytywistycznej orientacji badawczej w kształtowaniu się wizerunku powojennej pedagogiki empirycznej. Podobnie jednak, jak ograniczony zakres jej oddziaływania na praktykę kształcenia, w której pedagogom przypisywano raczej wykonywanie zadań związanych z radzeniem sobie z doraźnymi problemami, dającymi się rzekomo rozwiązywać w efekcie bieżącego, diagnostycznego rozpoznania (Radziewicz-Winnicki, 2004, s. 146-147). Przekonanie o przemijaniu kanonu tworzenia wiedzy, opierającego się głównie na pozytywistycznej wizji nauki, zdaje się wyraźnie towarzyszyć dyskusji nad wizerunkiem teoretyczno-metodologicznym pedagogiki w okresie relatywnie niedawnego formacyjnego przełomu. Dowodzi tego treść materiałów z I Zjazdu Pedagogicznego, a także powstałych w związku z nim publikacji, dotyczących bezpośrednio zagadnień metodologicznych. Podjętym wówczas próbom nowego **samookreślenia się pedagogiki** towarzyszyło wyraźnie artykułowane przekonanie o wzmożonej potrzebie przekraczania ograniczeń związanych z dylematycznością pedagogiki jako dyscypliny – jej uwikłaniem społeczno-kulturowym, statusem naukowym oraz jakością praktyki badawczej. Odczucie przełomu skłaniało do jasnego sformułowania dostrzeganych dylematów związanych z jej swoistym statusem – samodzielnością, sposobem korzystania z dorobku innych nauk, nawiązaniem do różnorodnych tradycji i dziedzin wiedzy itp. W świetle tych zagadnień pytanie o paradygmatyczną tożsamość – nie dające się rozstrzygnąć poprzez jakiegokolwiek okolicznościowe zadekretowania – stało się ewidentnie wspólnym zadaniem, związanym z troską o jakość przyjmowanych rozwiązań metodologicznych.

W ocenie stanu wyjściowego – zawsze obciążonej cząstkowością – najczęściej pojawiało się jednak słowo zagubienie. Odczucie kryzysu racjonalności pedagogiki Tadeusz Lewowicki (1995, s. 12-14) jednoznacznie wiązał z zagubieniem metodologicznym i poczuciem chaosu, jakie towarzyszyło reorientacji teoretycznej, pojawianiem się nowych modeli uprawiania nauki oraz orientacji metodologicznych. W konsekwencji także z zagubieniem i dezorientacją samych pedagogów, „którzy nie mając szerszej wiedzy metodologicznej nie bardzo potrafią znaleźć na mapie różnych orientacji miejsca własnych badań, studiów, poczynąń edukacyjnych” (tamże, s. 13).

Przytoczone problemy przenikają tematykę kolejnych zjazdów pedagogicznych sięgających okresu kształtowania się „europejskiej przestrzeni kształcenia”. W zdystansowanych opisach przebiegu procesów toczących się w tym okresie w pedagogice z łatwością można znaleźć uzasadnienie dla optymizmu, jak i wskazówki do snucia mało optymistycznej refleksji. Optymizm wiązać można głównie z **porzucaniem metodologicznej ortodoksji**, związanej z dominacją kanonu opartego na neopozytywistycznej koncepcji uprawiania nauki oraz dopuszczeniem licznych alternatywnych orientacji merytoryczno-metodologicznych. Samo porzucanie „kanonicznej ortodoksji” może być traktowane jako zjawisko pozytywne – motywuje do nowych

poszukiwań i wykraczania poza sferę przyjmowanych powszechnie rozwiązań. Dopuszczenie wglądu w nowe rozwiązania jest też niezbywalnym elementem zmiany i konstytuowania się nowego wizerunku dyscypliny. Oznacza jednak również akceptację jej heterogeniczności, stanowiącej – co warto podkreślić – jedynie warunek możliwości twórczego korzystania z różnorodności w kreowaniu nowych idei, koncepcji i metodologicznych rozwiązań. Słowo zagubienie nabiera w tym kontekście dodatkowego znaczenia. Przestaje wiązać się jedynie z niepewnością własnego miejsca związanego z przebytą już drogą, ale akcentuje także dylematyczność możliwych dzięki temu dalszych wyborów. Problemem zasadniczym okazuje się przy takim jej odczytaniu radzenie **sobie z różnorodnością** możliwości oraz jakość podejmowanych w związku z nią poczynań badawczych.

Te właśnie zagadnienia można traktować jako motyw przewodni kolejnych zjazdów pedagogicznych, a wyrażane w ich trakcie oceny stanu i jakości wiedzy dyscyplinarnej zdają się coraz bardziej krytyczne. W refleksji nad problematyką V Zjazdu Pedagogicznego pojawia się metaforyczne porównanie z Wieżą Babel (Malewski, 2005). Kolejny zjazd wzmacnia przekonanie o trafności ujawnianych wcześniej problemów – zaciemnienie pola epistemicznego pedagogiki, chaos pojęciowy, zerwanie komunikacji wewnątrz i międzydyscyplinarnej itp. Samo katalogowanie „odmian różnorodności” staje się w takim kontekście wysoce problematyczne, podobnie jak kłopotliwe okazuje się rozpoznawanie jej podłoża i ocena jego znaczenia dla tworzonej wspólnie wiedzy. Pojęcie zagubienia w związku z tym uzyskuje dodatkowy, nowy walor znaczeniowy. Odzwierciedla się w nim dyskomfort odczuwany przy ograniczeniach dotyczących trafnego identyfikowania źródeł podejmowanych decyzji poznawczych oraz możliwości ich uprawomocnienia. Zagubienie powiązane z niepewnością wiedzy i wszelkiej praktyki, podobnie jak wpisane w nie odmiany ryzyka, staje się przy tym potwierdzonym, stale obecnym i oczywistym elementem codziennej aktywności.

Do niedogodności poznawczych łatwo jednak można przywyknąć, podobnie jak do praktyk, dzięki którym można je minimalizować. Sygnalizowane przekształcenia statusu dyscypliny w powiązaniu ze sposobem traktowania w niej metod badawczych można opisywać ogólnie jako **przechodzenie od syndromu metodologicznej inhibicji do praktyki naznaczonej metodologicznym tolerantyzmem** (Piekarski, 2010) Metodologiczną inhibicję wiązać można z ograniczeniami praktyki tworzenia wiedzy, jakie właściwe są okresom ustabilizowanej dominacji jednej wizji nauki i odpowiadającej jej metody². Znamionuje ją swoiste samoograniczenie poznawcze, związane z podejmowaniem zagadnień badawczych jedynie w takim zakresie, w jakim przyjmowana wizja metody pozwalała uznawać je za dopuszczalne i mieszczące się w regułach metodologicznej poprawności. Inhibicja redukowałą niepewność poznawczą, dostarczając poczucia bezpieczeństwa związanego z metodą i chroniąc przed nadmiarem związanego z nią teoretycznego wątplenia. Wspierana też była instytucjonalnie jako praktyka odpowiadająca obowiązującemu modelowi wiedzy oraz była utrwalana poprzez socjalizację, opartą na jednolitym zestawie metodologicznych reguł. Inhibicję można traktować jako reakcję na niepewność, ukierunkowaną na jej eliminowanie za sprawą metodologicznej poprawności. Podłoże

² Kategorię inhibicji wprowadził Charls Wright Mills, odnosząc ją do problematyki formacji wiedzy w okresie neopozytywizmu (Szacki, 1981, s. 776).

tolerantyzmu – związanego z fazą heterogeniczności i uprawnienia w niej różnorodnych odmian i praktyk tworzenia wiedzy – jest zgoła odmienne. Radzi on sobie z poczuciem niepewności, raczej przez jej oswojenie i przyjęcie jako niezmienniej racji – atrybutu każdego wysiłku badawczego. Oswojona (przyswojona i naturalizowana) w ten sposób niepewność staje się też niekiedy czynnikiem zniewalającym w podejmowaniu poznawczych zobowiązań – potocznie akceptowaną racją dla zobojętnienia i osłabienia roszczeń związanych z doskonaleniem jakości badawczej praktyki. W skrajnych przypadkach dopuszcza zgodę na jej całkowitą dowolność, w której znajduje się też miejsce dla sprywatyzowanej metodologicznej bezradności.

W treści szkicowanego syndromu tolerantyzmu znajdują odzwierciedlenie liczne zjawiska odnotowywane w opisie aktualnie dokonującej się pedagogicznej formacji (zmiany treści i mechanizmów przekazu – różnicowanie instytucjonalne, zanik więzi wspólnotowych, rozproszenie tematyczne, teoretyczne metodologiczne, wielość języków, monologiczność przekazu, prywatyzacja przekonań światopoglądowych itp.). Może on też częściowo tłumaczyć krytyczne oceny, w świetle których ogólny deficyt wzajemnego zaufania stwarza dogodnie podłoże dla zobojętnienia, aprobaty nierzetelności, nieadekwatności czy też bylejakości (Murawska, 2007, s. 320-322), pomijanie zaś jakichkolwiek standardów naukowych staje się powszechne (Kwieciński, 2007, s. 107-111). Hipotezy związane z tolerantyzmem (metodologicznym) mogą również tłumaczyć marginalizowanie problemów metodologicznych w tworzeniu wiedzy (deficyt zaufania do ich statusu) oraz negocjowania dostrzeganych w tym zakresie problemów w szerszych układach odniesienia (deficyt krytyki i metodologicznej dyskusji).

Wszelkie uogólnienia i całościowe oceny dyscyplinarnej praktyki także, z oczywistych względów, obarczone są niepewnością. Wzmacnia ją świadomość zmian dokonujących się w szeroko pojętej racjonalności nauk społecznych (i zaufaniu do nauki), jej utrwalonym kulturowym ideale oraz wizji metod badawczych, które tracą oczywiste uprawnomocnienie także we wspólnotowo uznawanych paradygmatach (Malewski, 2012, s. 44). Zmiany dokonujące się w zakresie treści i statusu metodologicznej refleksji nie uzasadniają jednak marginalizowania związanych z tym problemów, a przemiany w ostatnim czasie w instytucjonalnej organizacji sfery nauki przydają im raczej dodatkowej wagi.

Symptomy problemu – oczekiwania wobec praktyki kształcenia

Wszelkie reguły metodologiczne i zalecenia związane z prowadzeniem badań domagają się stałego wysiłku interpretacyjnego towarzyszącego ich praktykowaniu. O jego znaczeniu zdaje się świadczyć nie tyle (i nie tylko) zawartość specjalistycznych podręczników, ile stała obecność zagadnień metodologicznych w dyscyplinarnych debatach i jej odzwierciedlenie w praktyce badawczej oraz procesie kształcenia. Metodologiczne spory nie rozpalają jednak umysłów – toczą się raczej w wyspecjalizowanych enklawach, w których dostrzegany jest ich oczywisty związek z jakością całej tworzonej wiedzy. Sprzyja to upelnomocnianiu się jej wyspecjalizowanych, lokalnych odmian (specjalizacja), które składają się aktualnie na złożony wizerunek dyscypliny. W świetle wcześniejszych spostrzeżeń nie mogą budzić zdziwienia kłopoty z rekonstruowaniem stanu dyscyplinarnego zróżnicowania pod względem

stosowania metod badawczych, jak i wątpliwa być może staje się sama idea dokonywania tego rodzaju rekonstrukcji. Warto jednak odnotować słabości instytucjonalnego wyodrębniania się tego rodzaju debaty. Rzecz bowiem nie w tym, czy można mówić o ukonstytuowaniu się w niej specyficznych dla myślenia metodologicznych wspólnot (i jakich), ale i w tym, jak dalece tworzone są instytucjonalne warunki ich podtrzymywania i wzmacniania oraz jak są one wykorzystywane.

Jedną z nielicznych wspólnych inicjatyw w tym zakresie stanowiło powołanie „Seminarium Metodologii Pedagogiki”³. Udokumentowana tematyka seminaryjnych spotkań odzwierciedla częściowo przytaczane problemy. Początkowo dotyczyły one zagadnień ogólnometodologicznych związanych ze statusem całej dyscypliny. W dalszych odsłonach podejmowano zagadnienia swoiste dla różnorodnych orientacji i odmian wiedzy pedagogicznej odzwierciedlonych w proponowanych przez nie pedagogiach. Tematyka ostatnich publikacji natomiast koncentrowała się na praktyce tworzenia wiedzy – jakości prowadzonych badań oraz możliwej w związku z tym jakości kształcenia. Prezentowane w nich spostrzeżenia – niezależnie od bieżącej recepcji wspomnianych publikacji – warto przypomnieć, gdyż wydają się istotne, choćby z uwagi na ograniczony stan badań dotyczących tego aspektu pedagogicznej formacji.

Są to opisy wysoce krytyczne. Krytyczne uwagi dotyczą zarówno sposobu formułowania problemów badawczych, jak i spełniania metodologicznych warunków ich rozstrzygnięcia. Dostrzegane są kłopoty związane z twórczym rozwijaniem tematów, zwykle „dziedziczonych” za sprawą „ducha dyscypliny”, których źródłem są utrwalone mechanizmy socjalizacji wiedzy (oportunizm badaczy, lęk przed nowością, ekspercką indolencją, „tematy tabu” (Szmidt, 2010, s. 176-183). Namysł nad doniosłością i oryginalnością stawianych pytań wydaje się powszechnie marginalizowany przez presję wytwarzania oraz dążenie do eliminowania ryzyka związanego z oceną możliwości oraz technicznych warunków realizacji badań (dominacja tematu i techniki nad problemem – tamże, s. 184-185).

Ujawniana w czasopiśmiennictwie znajomość metodologicznych aspektów prowadzenia badań także okazuje się problematyczna. Zawartość opracowań oczywiście stara się „czynić zadość” zaleceniom metodologicznym, jednakże również w tym zakresie pozostawia wiele do życzenia. Sporadycznie jedynie spotyka się badania nawiązujące do głębszego zaplecza teoretycznego (Urbaniak-Zajac, 2010, s. 206). U źródeł formułowanych problemów i hipotez leży raczej „sfelietonizowana”, potoczna wiedza pedagogiczna, bieżące doświadczenia lub też nieujawnione wprost przekonania ideologiczne lub doktrynalne (tamże, s. 204). Nieliczne są opracowania, w których obecny jest poważniejszy namysł nad wiarygodnością prezentowanych danych – ocena sposobu ich interpretacji okazuje się niekiedy bardzo trudna (na przykład brak elementarnych informacji o tym, jak dane te gromadzono). W większości przypadków interpretacja wyników jest wysoce ograniczona – nie zawsze uprawnia do wyprowadzanych wniosków i jest ukierunkowana na potwierdzanie hipotez, niejednokrotnie formułowanych w sposób uniemożliwiający ich falsyfikację. Zalecenia metodologiczne i ich odzwierciedlenie w praktyce badawczej, jak zauważa w podsumowaniu Danuta Urbaniak-Zajac, tworzą obraz „słabo powiązanych ze sobą światów” (tamże, s. 212).

³ Wykaz publikacji w bibliografii.

Zasadność tego spostrzeżenia potwierdzają także badania Krzysztofa Rubachy, prowadzone na znacznie szerszej puli tekstów (Rubacha, 2011; 2013, s. 69-80). Dowodzą one koncentrowania się badań pedagogicznych na bieżących problemach (tu i teraz), ich praktycznego nastawienia (ograniczonych walorów teoretycznych i uogólniających), a także występowania dużych trudności w samym identyfikowaniu typów i strategii badawczych. Analiza publikacji dowiodła, że niektórzy ich autorzy zrealizowali odmienne strategie niż deklarowali (myśleli, że je wykonali), przy czym osoby prowadzące badania ich opracowań również wysoce różniły się w swych opiniach na ten temat (były zgodne w ocenie typu badań jedynie w 60% przypadków).

Jakość efektu wyrasta, oczywiście, z jakości prowadzącego do niego procesu. Dostrzegane symptomy deficytów badań prowadzonych przez profesjonalnych badaczy skłaniają do zastanowienia się nad instytucjonalnymi warunkami i praktyką kształcenia nowych adeptów dyscypliny. Wydaje się też, że w związku ze słabością publicznej dyskusji i brakiem upowszechnionej wiedzy na ten temat, istotne jest ogólne nakreślenie typów oczekiwań, z jakimi można się liczyć w analizie akademickiego kształcenia pedagogów w zakresie metod badawczych.

Oczekiwania związane ze statusem wiedzy metodologicznej są oczywiście także zmienne historycznie, wyrastają z różnych i zmieniających się koncepcji kształcenia, wiedzy i wyobrażeń dotyczących pedagogicznej praktyki. Apelując o dyskusję na ten temat, warto – nawet licząc się z ryzykiem i kosztem uproszczeń – zasygnalizować ich podstawowe zróżnicowanie (wskazać ich dostrzegane odmiany), występujące między nimi powiązanie oraz odnieść je do swoistości kształcenia w zakresie metod badawczych.

Statusy wiedzy w praktykach kształcenia

Praktyka	Kształcenie – kształtowanie – formacja	Kulturowy status wiedzy
Dziedzina „wiedzy praktycznej” (wyodrębniony <i>przedmiot wiedzy</i>)	Nabywanie wiedzy (przyswajanie wiedzy)	„Wiedza o ...” - („Co”) – <i>zasób</i>
Zasób zgromadzonych doświadczeń (<i>dziedzina – korzystanie z doświadczeń</i>)	Stosowanie wiedzy (praktyka działania)	Wiedza w (działaniu) – („Jak”) – <i>instrument</i>
Formacja – praktykowanie (dziedzina – kształtowanie; formacja – transformacja) Radzenie sobie ze <i>sposobem bycia</i>	Współtworzenie wiedzy (etyczne współdziałanie)	Wiedza dla (kogoś-czegoś) (<i>Dlaczego</i>) – <i>wartość w etycznej praktyce</i>

Wyodrębnianie każdego z rodzajów rozumienia praktyki, kształcenia, czy też odpowiadającej im wiedzy jest oczywiście wysoce umowne. Wyróżniono je głównie w celu wyekspozowania problemów kształcenia metodologicznego, w mniejszym stopniu licząc się z innymi warunkami trafności przyjętych rozstrzygnięć oraz czytelnością zastosowanych kryteriów.

Określenie „wiedza praktyczna” odnoszone jest do codziennego kontekstu kształcenia, w którym **metody** badawcze stanowią wyodrębnioną dziedzinę – **przedmiot wiedzy** – waloryzowaną bieżąco z uwagi na jej praktyczną przydatność. Wyróżnienie wydaje się celowo niezależnie od faktu, że trudno dziś bronić przekonania o tym, że nie można nabyć praktyki – rozumianej jako zasób doświadczeń ukształtowanych w działaniu – jedynie słuchając bądź czytając o tym, jak praktykę taką realizowali inni. Przeświadczenie, że można waloryzować „praktyczność wiedzy” bez jej stoso-

wania jest przy tym dość powszechne, podobnie, jak wciąż dość częste bywa bezkrytyczne przeciwstawianie teorii jakiegokolwiek praktyce⁴. Potoczne rozumienie praktyczności wiedzy wiąże się jednak ze specyficznym typem oczekiwań wobec metodologicznego kształcenia – utożsamieniem całości jego efektów z zasobem informacji o istniejących metodach. Przytoczone uwagi sprawiają, że nawet takie oczekiwanie bywa uzasadnione. Jak już zauważono, wiedza o metodach (ich odmianach i sposobach realizowania) okazuje się często problematyczna nawet dla reprezentantów profesjonalnych badaczy.

Jest ono jednak oczekiwaniem zupełnie elementarnym i wstępnym. W prowadzeniu badań chodzi raczej o sensowne korzystanie z nabytych doświadczeń i ich trafne stosowanie we własnej praktyce. Tego rodzaju oczekiwanie uzasadnione jest przy tym nie tylko statusem samej metodologii, ale także współczesnymi koncepcjami kształcenia dorosłych. Uczenie się nie jest jedynie nabywaniem wiedzy, ale korzystaniem z niej w związku z doświadczeniami gromadzonymi w trakcie jej użycia. Nie daje się też ograniczać jedynie do zdolności rekonstrukcji czyichś stanowisk czy poglądów, nawet jeżeli referowane są w nich istotne badawcze praktyki. Wiedza nabywana w trakcie kształcenia nie stanowi też jedynie zasobu – jest co najmniej sprawdzanym w działaniu narzędziem, które potrafi uzasadnić własne walory i przyczynić się do doskonalenia inicjowanej praktyki. **Stosowanie wiedzy w działaniu** określa jej praktyczny status w sposób odmienny od wcześniej sygnalizowanego (traktuje ją jako doświadczenia zdobywane w działaniu). Odmiennie definiuje badawczą praktykę oraz inaczej zakreśla ogólne ramy oczekiwań wobec kształcenia z zakresu metod badawczych. W ramach tak pojętej praktyki – a w konsekwencji także namysłu nad jej przebiegiem – możliwa staje się krytyczna refleksja nad stosowanymi metodami z perspektywy ich walorów poznawczych, ujawniających się i kształtujących w trakcie podejmowanych działań.

W aktualnej debacie nad metodologią badań społecznych pojawiają się jednak nowe zagadnienia. Metody badawcze można bowiem współcześnie pojmować, jako zbiór konwencji wynegocjowanych w obrębie wspólnot badaczy posiadających jednoznacznie proveniencję społeczno-kulturową (Malewski, 2012, s. 43). Poznawczy walor działań badawczych okazuje się przy tym wysoce problematyczny, podobnie jak ich kulturowy sens i społeczna doniosłość. Rozumienie praktyki badawczej poszerza się w związku z tym o pytania dotyczące dokonującej się dzięki badaniom szeroko pojętej społeczno-kulturowej formacji. Utwierdzone po zwrocie działaniowym przekonanie, że powinnością tych badań jest nie tylko działanie skuteczne, ale i moralne, znacznie zmienia pojmowanie ich praktyki (jak i zakres uprawnionych oczekiwań pod adresem kształcenia). Praktyczne zagadnienie (jak działać) w oczywisty sposób powiązane zostaje z pytaniami i zadaniami natury politycznej (w czym interesie, jak i z kim współdziałać) oraz kwestiami aksjologicznymi (w imię czego – dla czego i dla kogo). Najbliższa rozumieniu **praktyki badawczej** staje się w konsekwencji kategoria **etycznej formacji**, a jej podstawowym problemem – możliwości etycznej transformacji. W następstwie tego także praktyka – jej rozumienie – w coraz większym stopniu staje się utożsamiana z odpowiedzialnym kształtowaniem wspólnego z innymi sposobu bycia.

⁴ Pomimo licznych metodologicznych debat na ten temat (*Granice autonomii teorii i praktyki edukacyjnej*, t 1 i 2 – bibliografia).

Takie rozumienie praktyki badawczej częściowo towarzyszy opisywanemu przez Mieczysława Malewskiego – i dokonującemu się obecnie – „przejęciu od metodologii do etyki”. Może też tłumaczyć swoisty prymat, wśród niektórych krytycznych badaczy jakościowych, kwestii etycznych nad zagadnieniami metodologicznymi (uprawniający do twierdzenia „moją metodologią jest moja etyka” – tamże, s. 44). Sygnalizuje jednak także nowy problem, jakim staje się doświadczanie kształcenia w zakresie metod badawczych przez nowych adeptów pedagogiki w kontekście całości ich osobowej formacji. Podkreśla także wagę pytania o jej jakość. Jakość tych doświadczeń może być oczywiście relatywizowana i traktowana w sposób zobowiązujący jedynie w ramach praktyki określonej osoby czy społeczności. Poprawność metody nie może stanowić ani jedynego, ani też – być może – dominującego kryterium oceny wykorzystywanej wiedzy. Jednak kwestie metodologiczne nie mogą być z niej wyłączone. Dzięki nim bowiem możliwe jest dokonywanie oceny dowodów tej jakości, związanych zarówno z realizowanym procesem badawczym, jak i jego wynikiem⁵.

Tego rodzaju analizy wartości praktyki są tym bardziej znaczące, im bardziej podkreśla się formatywny aspekt badań, a działanie traktuje się jako kształtowanie i tworzenie możliwości przyszłych działań. Jakość niezbędnej po temu wiedzy okazuje się istotna także w postulowanej roli współczesnego badacza, gdy zdolność do krytycznej transformacji traktuje się jako istotny czynnik wyboru dziedziny i przedmiotu badań. Badacz jest jednocześnie współbadaczem, animatorem zmiany, a jego etyczność jest czynnikiem towarzyszącym metodologicznej kreatywności (Kubinowski, 2013, s. 58-60). Prezentowany sygnałny opis trzeciego (w tabeli) wizerunku praktyki badawczej nie tylko ukazuje jej ściśle powiązanie z całościowo rozumianą formacją pedagogów, ale także pozwala dowodzić, że w ich **metodologicznym kształceniu** dopatrywać się należy walorów ważkiego, **etycznego zobowiązania**⁶.

Pytanie, w jaki sposób opisane oczekiwania są spełniane w instytucjonalnym kształceniu, pozostaje oczywiście otwarte. Można się jednak zastanawiać nad tym, jak i czy w ogóle są one w procesie kształcenia formułowane. Instytucjonalne zmiany, jakie dokonały się wraz z włączaniem się nauki jako instytucji w europejską przestrzeń kształcenia – trudne do całościowej oceny – ponownie dopuszczają zgłaszanie w tym zakresie licznych wątpliwości. W dokonujących się przekształceniach porównywalność powiązana została z unifikacją, zróżnicowanie ze standaryzacją, przebieg procesów z proceduralną poprawnością, ocena zaś jego jakości i efektów – z biurokratyczną ewaluacją. W zakresie swobody kształtowania instytucjonalnych warunków i programów kształcenia – pozostawionej przez ramy kwalifikacji i powszechne wprowadzenie dwustopniowego modelu studiów wyższych – instytucjonalnie uprawnione zostało także bardzo jednoznaczne rozwiązanie. Zagadnienia dotyczące metod badawczych na studiach pierwszego stopnia mogły zostać (i niejednokrotnie zostały) wyeliminowane – sprowadzone do poziomu efektów, w których rzekomo dają się rozpoznać właśnie umiejętności i kompetencje. Pytanie, jak inicjować de-

⁵ Zwrot ku transformatywnej nauce społecznej nie oznacza przecież ignorowania metodologicznych aspektów badań (por. Reason, Norbert, 2010, s. 126-127).

⁶ Zobowiązanie takie można traktować jako względnie oczywiste dla tych, którzy podzielają przekonanie o swoistości pedagogiki jako dyscypliny, której „wyjątkową powinnością jest dokonywanie **refleksji teoretycznej** także w zakresie **sposobu pojmowania i praktycznego wdrażania** wizji humanistyczności (humanizmu) własnego posłania i skutków szczytności własnych intencji” [podkr. autora] (Witkowski, 2000, s. 325).

batę metodologiczną w dyscyplinie, która sama eliminuje z procesu kształcenia tę dziedzinę, z pewnością zdaje się w takiej sytuacji jedynie trącić ironią i sarkazmem. Wspomniane rozwiązanie oznaczać przecież może zgodę na sytuację, w której młodzi adepci dyscypliny nie muszą mieć nawet „wiedzy o” jej elementarnym warsztacie badawczym. Pytanie, w jaki sposób formułować oczekiwania związane z praktykowaniem tych metod oraz nadawać im formacyjne znaczenie na dalszych etapach akademickiej edukacji, jest też raczej retoryczne.

O radzeniu sobie z kłopotami

Sposoby radzenia sobie z kształceniem w zakresie metod badawczych (szczególnie jego treściami) jedynie śladowo prezentowane są w piśmiennictwie, można jednak sygnalizować pewne instytucjonalne wzorce dające się ilustrować przy częściowym wsparciu literatury. Pierwszy z nich został już zasygnalizowany. Polega on na szczególnym radzeniu sobie z towarzyszącymi kształceniu kłopotami – „rozwiązywaniu” **ich poprzez eliminację**. Problemy te nie są dzięki temu rzeczywiście rozwiązywane, ale nie istniejąc w wymiarze instytucjonalnym nie muszą stanowić dziedziny bieżącego zakłopotania, instytucjonalnej troski ani nawet oceny. Akceptacja takiego rozwiązania oznacza jednocześnie odrzucenie problemu i rezygnację ze wspierania prób jego rozwiązywania. W tym znaczeniu eliminowanie jest oczywiście rozwiązaniem bez rozwiązania.

Odrzuceniu podlegać jednak mogą elementy praktyki uprzednio identyfikowane na podstawie kryteriów instytucjonalnych. Są więc one wyróżniane na tle innych i odróżniane ze względu na treściową swoistość. Samo wyodrębnienie zajęć z metod badawczych – ich instytucjonalne zlokalizowanie – rodzi też liczne problemy związane z rolą pełnią w kształceniu. Uprawiania eliminowanie zagadnień metodologicznych z treści pozostałych zajęć i sprzyja ich separowaniu zarówno od treści studenckich doświadczeń, jak i podejmowanych inicjatyw badawczych. **Separowanie problemów metodologicznych** – oczywiście nie tylko z uwagi na strukturę instytucjonalno-programową kształcenia, ale także różnicowanie metodologicznej refleksji i towarzyszącą temu specjalizację – stwarza stale problemy⁷. Jest ono instytucjonalnym sposobem radzenia sobie z kłopotami, który sprzyja raczej marginalizowaniu roli metodologicznej refleksji – między innymi w związku z ideologicznie wzmacnianą presją na efekty. Do jej marginalizowania dodatkowo przyczynia się swoistość zajęć, które ukierunkowane są na analizę procesu tworzenia wiedzy i związanej z tym praktyki. Metodolog i nauczyciel metod badawczych z konieczności staje się albo incydentalnie potrzebnym doradcą, albo hobbystą w zakresie uprawianej problematyki, która sama w sobie – jako ukierunkowana na proces – często nie prowadzi do spektakularnych rezultatów.

Różnorodne sposoby separowania kwestii metodologicznych wyrastają także z deficytu doświadczeń związanych z ich możliwym praktykowaniem w działaniu, jak też przypisywania problematyce metodologicznej nie zawsze trafnie powiązanych z nią etykiet. Liczne sposoby prowadzenia badań, niemające ugruntowania

⁷ Kłopoty pojawiają się wyraźnie w sytuacji „integrowania wiedzy”, np. w trakcie formułowania problematyki badawczej (Malenda, 2013).

w tego rodzaju doświadczeniu, mogą być jedynie „wyobrażone”, a uzasadnianie decyzji związanych z ich wyborem lub odrzuceniem – a tym bardziej oceną ich możliwości poznawczych – musi pozostawać zabiegiem wysoce abstrakcyjnym⁸. Podejmowane decyzje bazują więc w znacznej mierze na instytucjonalnym etykietowaniu możliwości różnych typów badań i wiążą również z etykietami przypisywanymi całości poświęcanej im aktywności. Nie zawsze są to etykiety przychylnie, co w świetle sposobu prezentowania metodologicznych doświadczeń w prowadzonych pracach badawczych nie może budzić większego zdumienia.

Kształcenie w dziedzinie prowadzenia badań stale stawia pytanie: czym w ogóle są badania? Nawet najprostsze odpowiedzi – odnoszące się choćby do zasygnalizowanych różnych sposobów rozumienia praktyki badawczej – mogą być bardzo różne. Nie zwalnia to jednak od zastanowienia się nad kształceniem metodologicznym, także z perspektywy zmieniającego się statusu badań w szeroko pojętej praktyce akademickiej oraz ich konsekwencjami dla osobowej formacji. W zmieniających się uczelniach wyższych badanie przestaje być oczywistym elementem misji – uspołeczniające się uczelnie stają się oferentami usług ukierunkowanych na spełnianie bardzo różnorodnych oczekiwań. Decyzja o podjęciu studiów w coraz mniejszym stopniu oznacza świadome wkroczenie na drogę badań – studenci zaś, w coraz większym stopniu, podejmując badania, przyjmują rolę „badaczy z przymusu” (Malenda, 2013, s. 109), traktowaną głównie jako konsekwencja wcześniejszych wyborów.

Zobowiązania dotyczące jakości kształcenia metodologicznego, które okazują się po części wymuszone, pozostają jednocześnie nieoczywiste, umowne, a także wysoce relatywne. Stwarza to podłoże **rozmywania oczekiwań** związanych z procesem kształcenia, które zdaje się stanowić różnorodny treściowo, ale już utrwalony instytucjonalnie sposób borykania się z towarzyszącymi temu problemami. Jest ono instytucjonalnym wzorem „radzenia sobie” z kwestiami metodologicznymi poprzez prezentowanie ich w kontekstach ułatwiających marginalizację samego pytania o jakość prowadzonych badań (priorytety instytucjonalne, zawodowe, funkcje dydaktyczne, oczekiwania praktyki, status wykonawców itp.). Można je dziś dostrzegać, na przykład, w stałym mediowaniu wartości prac dyplomowych – traktowanych jako niesamodzielne, nie do końca spełniające wymagania tekstu naukowego (stanowiące rodzaj wprawki badawczej), zrelatywizowane w swej treści do swoistych celów praktycznych możliwości dyplomanta itp. – co stwarza doskonale możliwości wszelkiej relatywizacji. Jej konsekwencje dostrzegają sami dyplomanci, zauważając, że z pracy po prostu niepoprawnej metodologicznie można uzyskiwać najwyższe oceny (Bauman, 2013, s. 91).

Z pomocą najsłabszym przychodzą „przewodniki metodologiczne”, w których rzeczywiście trudne kwestie prezentowane są jako proste, a problemy stosowania metod badawczych sprowadzone zostają do zestawu informacji (definicji) i przykładów, przydatnych w pisaniu pracy. „Metodologiczność” poradnika wyraża się w ich udostępnianiu – aby „ułatwić to zadanie studentom” (Bereźnicki, 2015, s. 7). Tego rodzaju ułatwienia – służące raczej promotorom – trudno jest wiązać z doskonaleniem poznawczego waloru stosowanych metod. Dzięki praktycznym wskazówkom umożliwiającą one natomiast replikację przyjmowanych w tym zakresie formalnych

⁸ Także „badania w działaniu” mają liczne odmiany, odwołują się do różnych przesłanek i realizowane są z wykorzystaniem różnych modeli (por. Wołodźko, 2013, s. 72-101).

reguł. Oddalając namysł nad sensem badań, eksponują oczekiwania spełnienia uzgodnionych sposobów ich poprawnej prezentacji.

W kształceniu metodologicznym ukierunkowanym na respektowanie formalnych reguł oczywiście zniekształcany i rozmywany jest rzeczywisty sens metod badawczych. Opisujące je reguły są regułami dzięki możliwości i zdolności ich interpretacji (w rozumieniu dokonującej się w związku z nimi formacji powiązane są zarówno elementy afirmacji, jak i konfirmacji czy też reformacji). Reguły metodologiczne wyzbyte z krytycznej refleksji z łatwością nabierają rytualnego charakteru. Ich prezentowanie staje się elementem rutyny, traktowanej jako kulturowo podzielana, ale też niekoniecznie mająca związek z rzeczywistą praktyką badawczą. W kształceniu metodologicznym, jak i tworzonych ku temu kulturowych warunkach, z łatwością można spostrzegać wzory **adaptacyjnego rytualizmu**. Wspierają go utrwalone przekonania o różnym poziomie „akceptowalnej poprawności”, upowszechniona świadomość deficytu i umowności stosowanych w tym zakresie zasad, ich ograniczonego – lokalnego i środowiskowego – obowiązywania, a także brak gotowości do ich publicznej dyskusji, a tym bardziej obrony⁹. Pojawia się aktywność typu para i pseudo – w początkowej fazie namysłu nad wiedzą pedagogiczną traktowana raczej jako problem języka (Rutkowiak, 1995, s. 61-62) – która staje się ważnym problemem zarówno w kształceniu, jak i w badaniach. Pseudopraktyka badawcza ma oczywiście swe źródła w pozorowaniu kształcenia (Dudzikowa, 2013), jedynie umownie powiązanego z badawczym zaangażowaniem. W takim kształceniu dopuszcza się również pozorowane jedynie uczestnictwo, w którym wszelki związek pomiędzy doświadczaniem i korzystaniem z wiedzy, podobnie jak jej powiązanie z jakością, sposobem prezentacji i merytoryczną oceną – ulega całkowitemu zerwaniu. W myśleniu o statusie kształcenia w zakresie metod badawczych związki te wciąż warto poddawać rekonstrukcji, tym bardziej że znajdują one odzwierciedlenie nie tylko w przebiegu i treści kształcenia, ale również jakości prowadzonych badań i doniosłości ich wyników.

Podsumowanie

Zabieganie o możliwie najwyższą jakość badań i kształcenia wydaje się zawsze uzasadnione. Może wręcz drażnić swą oczywistością – szczególnie tych, których w oczywisty sposób zobowiązuje. Poprzez przytoczone uwagi i ich krytyczne ukierunkowanie starano się wykazać, że zobowiązanie takie nie jest jednak wystarczająco powszechne i podzielane. Krytyka oznacza również autokrytykę – w licznych spośród wymienionych praktyk ma się przecież współdziałal – przez co bywa ona niekiedy dodatkowo trudna i odrzucana. Za treścią przedstawionych opisów mogą stać liczne problemy, które wciąż nie są ani upubliczniane, ani też – z tej choćby racji – poważnie dyskutowane.

Potrzeba ich szerszego artykułowania nie wynika jednak wyłącznie z rzadko podejmowanej problematyki kształcenia metodologicznego w publicznej debacie, ale

⁹ W akademickiej praktyce cisza zdaje się panować nawet w sytuacjach ewidentnego łamania elementarnych zasad warsztatu naukowego (Kulpa, 2008). Przekonania o celowości takiego zamysłu nie zmienia ani świadomość dokonywanych w związku z tym uproszczeń, ani też pośrednio obecne w uzasadnieniu jego sensowności trafne domniemanie, że poradnik taki może być jeśli nie jedynym, to zapewne głównym źródłem metodologicznej wiedzy z powodu „utrudnionego dostępu do tego typu literatury” (Bereźnicki, 2015).

wiąże się raczej z jej znaczeniem dla całości wizerunku dyscypliny. Nie chodzi o łatwą akceptację jej krytycznych opisów, czy też osiągnięcie zgody na rozumienie ich podłoża – ich uzgodniona ocena i rozumienie sprzyja raczej uzyskiwaniu chwilowej stabilizacji i uspokojeniu. Trudno jednak dla poczucia spokoju odnajdywać jednoznaczne argumenty zarówno w treści i jakości metodologicznego kształcenia, jak i powiązanej z nim badawczej aktywności. Jeśli dokonujące się w tym zakresie formowanie pozostaje dyscyplinarnym zobowiązaniem, w którego realizacji potwierdzana jest dyscyplinarna wiarygodność, to warto o niej otwarcie dyskutować, a także apelować o taką dyskusję.

Literatura

- Bauman T. (2013): *Kompetencje badawcze a świadomość metodologiczna*. W: Red. T. Bauman: *Praktyka badań pedagogicznych*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Bauman T. (2013): *Praktyka badań pedagogicznych*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Bereźnicki F. (2015): *Praca licencjacka i magisterska z pedagogiki, psychologii i socjologii*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Bocheński J. M. (1992): *Współczesne metody myślenia*. Wyd. „W drodze”, Poznań
- Dudzikowa M. (2013): *Użyteczność pojęcia działań pozornych jako kategorii analitycznej. Egzemplifikacje z obszaru edukacji (i nie tylko)*. W: M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbińska (red.): *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Gajdamowicz H., Bilski D., Szmidt K. J. (red.) (2002): *Granice autonomii teorii i praktyki edukacyjnej*. T. 2. Wyd. WSHE, Łódź
- Kubinowski D., Nowak M. (red.) (2006): *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Kubinowski D. (2013): *Od poznawania do zmieniania. Czy „zwrot pedagogiczny” w praktykach badawczych nauk społecznych?* W: T. Bauman (red.): *Praktyka badań pedagogicznych*. Impuls, Kraków
- Kulpa A. (2008): *Normy rzetelności naukowej i oceny ich przestrzegania w badanych środowiskach naukowych*. W: K. Leja (red.): *Społeczna odpowiedzialność uczelni*. Wyd. Politechniki Gdańskiej, Gdańsk
- Kwieciński Z. (2007): *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*. Wyd. Naukowe DSWE TWP, Wrocław
- Lewowicki T. (1995): *Dylematy metodologii pedagogiki*. W: T. Lewowicki (red.): *Dylematy metodologiczne pedagogiki*. Wyd. Wydziału Pedagogicznego UW, Instytut Pedagogiki UŚ, Filia w Cieszynie, Warszawa-Cieszyn
- Malenda A. (2013): *Trudności w tworzeniu przez początkujących badaczy koncepcji empirycznych badań pedagogicznych*. W: T. Bauman (red.): *Praktyka badań pedagogicznych*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Malewski M. (2005): *Pedagogika jako Wieża Babel*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 2
- Malewski M. (2012): *Metodologia badań społecznych – ortodoksja i refleksyjność*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 4
- Murawska A. (2007): *Uniwersytet jako przestrzeń kultury – płonne nadzieje? Niespełnione obietnice?* W: J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak (red.): *Edukacja moralność sfera publiczna. Materiały VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP*, Verba, Lublin
- Piekarski J., Urbaniak-Zajęc D., Cyrańska (red.) (2002): *Granice autonomii teorii i praktyki edukacyjnej*. T. 1. Wyd. WSHE, Łódź
- Piekarski J., Urbaniak-Zajęc D., Szmidt K. (red.) (2010): *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Piekarski J. (2011): *Kryteria waloryzacji praktyki badawczej – między inhibicją metodologiczną a permisywnym tolerantyzmem*. W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajęc, K. Szmidt (red.): *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Radziejewicz-Winnicki A. (2010): *Społeczeństwo w trakcie zmiany. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji*. GWP, Gdańsk

Reason P., Norbert W. R. (2010): *Zwrot działaniowy. Ku transformatywnej nauce społecznej*. W: H. Červiková, B. D. Gołębiak (red.): *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*. Wyd. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław

Rubacha K. (red.) (2008): *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków

Rubacha K. (2011): *Analiza dyskursu naukowego pedagogiki*. „Przegląd Pedagogiczny”, nr 1

Rubacha K. (2013): *Metodologiczna analiza praktyki badań pedagogicznych*. W: T. Bauman (red.): *Praktyka badań pedagogicznych*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków

Rutkowiak J. (1995): *Wielość języków pedagogiki a problem jej tożsamości*. W: T. Lewowicki (red.): *Dylematy metodologiczne pedagogiki*. Wydział Pedagogiczny UW, Instytut Pedagogiki UŚ, Filia w Cieszynie, Warszawa-Cieszyn

Sikora M. (1997): *Problem interpretacji w metodologii nauk empirycznych*. Wyd. Instytutu Filozofii UAM, Poznań

Szacki J. (1981): *Historia myśli socjologicznej*. T. 2. PWN, Warszawa.

Szmidt K. J. (2010): *Geneza pytań problemowych w badaniach pedagogicznych: dziedziczenie, odkrycie, zdefiniowanie*. W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajęc, K. Szmidt (red.): *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków

Urbaniak-Zajęc D. (2010): *O stosowaniu hipotez w badaniach pedagogicznych*. W: J. Piekarski., D. Urbaniak-Zajęc, K. Szmidt (red.): *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków

Witkowski L. (2000): *Edukacja i humanistyka. Nowe (kon)teksty humanistyczne dla nowoczesnych nauczycieli*. IBE, Warszawa

Wołodźko E. (2013): *Ku autonomii studiowania. Procesy Znaczenia Konteksty Zmiana*. Wyd. UWM, Olsztyn.

Uwagi o praktyce kształcenia pedagogów w zakresie metod badawczych

W opracowaniu przedstawiono problemy związane z kształceniem pedagogów w zakresie metod badawczych. Ukazano ich kontekst, związany z przemianami tożsamości pedagogiki, instytucjonalnych uwarunkowań edukacji akademickiej oraz formułowanymi w niej oczekiwaniami wobec badań. Krytycznej analizie poddano rozwiązania instytucjonalne przyjmowane w kształceniu metodologicznym pedagogów oraz ukazano ich konsekwencje dla jakości realizowanych inicjatyw badawczych. Z uwagi na wagę problemu dla osobowej formacji młodych badaczy oraz jego znaczenie dla wiarygodności dyscypliny, autor apeluje o pilne podjęcie na jego temat otwartej, dyscyplinarnej debaty.

Słowa kluczowe: kształcenie pedagogów, metody badawcze, kształcenie metodologiczne

Remarks on practice of educating pedagogues within the scope of research methods

The text presents problems connected with educating pedagogues within the scope of their research practices. Different aspects of those problems are considered in relation to the context of identity changes of pedagogy, institutional factors of academic education and expectations that are directed towards the research field. Moreover, the article critically analyzes the institutional solutions practiced in a methodological education of pedagogues as well as it shows the consequences for a quality of research initiatives that are carried out. The significance of the outlined problem for a personal formation of young researchers and its importance for holding disciplinary credibility forces the author to call for starting up urgently the open disciplinary debate on it.

Keywords: education of pedagogues, research methods, methodological education

STUDIA I OPINIE

RUCH PEDAGOGICZNY 2/2016

Barbara Kwiatkowska-Tybulewicz
Uniwersytet Warszawski

„ALL THE WORLD’S FUTURES” – 56 BIENNALE SZTUKI W WENECJI Z PERSPEKTYWY PEDAGOGA SZTUKI

Wychowawczą rolę sztuki ludzkość odkryła już wieki temu. Stanowisko, iż sztuka staje się ważnym narzędziem pozytywnej przemiany człowieka i świata można odnaleźć zarówno w pedagogice (teoria wychowania estetycznego), jak i w obszarze wiedzy o sztuce (np. idea państwa estetycznego Schillera) i działalności artystycznej (np. rzeźba społeczna Beuysa). Podkreślano jej doniosłą rolę w kształtowaniu wartości humanistycznych, ożywianiu tradycji, pogłębianiu wrażliwości, wyzwaniu ekspresji i wyobraźni, tworzeniu człowieka zintegrowanego, otwartego. Doceniano jej walor poznawczy, dostarczanie informacji o ludziach współczesnych i życiu w przeszłości, o rozwoju świata, obyczajach, potrzebach i niepokojach w dziejach. Wychowanie estetyczne według Ireny Wojnar ma charakter dwuzakresowy: z jednej strony to kształcenie estetycznej wrażliwości i estetycznej kultury, koniecznej do poznawania i przeżywania wartości sztuki (wychowanie „do sztuki”), z drugiej zaś to kształcenie pełnej osobowości człowieka, w sferze intelektualnej, moralno-społecznej oraz kształtowania wyobraźni i postawy twórczej (wychowanie „przez sztukę”) (Wojnar, 1980, s. 12).

W kontekście tych szczytnych idei wychowania estetycznego warto postawić nowe pytania, które pojawiły się na przełomie XX i XXI wieku: jaka sztuka we współczesnym świecie gwałtownych zmian spełnić może zadania wychowawcze? Czy znajdzie się miejsce także dla sztuki współczesnej, wykraczającej poza pojęcie sztuki i piękna, do których dotychczas odnosiła się teoria wychowania estetycznego? (Pankowska, 2013, s. 171). W dyskusjach teoretyków wychowania często można usłyszeć głosy podważające wychowawcze oddziaływanie sztuki współczesnej i jednocześnie zachęcające do ograniczania oddziaływania wychowawczego do dzieł dawnych, uznanych, tzw. klasyki. Sztuka współczesna, wymykająca się definicjom, za młoda, by znaleźć miejsce w kanonie, pełna artystycznych eksperymentów, może być dla pedagogów „niewygodna”, gdyż jej historia cały czas „się dzieje”. Wykorzystując ją w działaniach wychowawczych nie można oprzeć się na wygodnym autorytecie „uznanych dzieł sztuki”, trzeba pracować na ciągle „żywym materiale” pełnym bardziej i mniej udanych dzieł i akcji artystycznych.

Kolejny problem polega na tym, iż teoria wychowania estetycznego, co zauważa Krystyna Pankowska, powstawała w przestrzeni kulturowej i wychowawczej z wyraźnie wytyczonymi granicami estetycznymi i etycznymi. W kontekście współczesnego postmodernistycznego pluralizmu wychowanie (a także wychowanie przez sztukę) staje się znacznie trudniejszym zadaniem niż w perspektywie pedagogiki fundamentalistycznej, odnoszącej się do ściśle określonych treści i zasad (Pankowska, 2013, s. 178). Propozycje uwzględniania w dyskursie pedagogicznym (szczególnie wychowania estetycznego) stanowisk współczesnej estetyki, filozofii, badań nad kulturą są na pewno słuszne, a zarzuty, jakoby pedagogika dysponowała własną interpretacją, koncepcją kultury, sztuki, wyznaczoną przez tradycję i tworzącą osobną opcję światopoglądową i aksjologiczną, „zamrożoną” w wiedzy pedagogicznej, ograniczającą dyskurs i pozbawiającą możliwości odpowiedzi na ważne w perspektywie współczesnego pejzażu kulturowego pytania, trzeba koniecznie wziąć pod uwagę (Moszkowicz, 2005, s. 22). Akademicka wiedza pedagogiczna ma zatem coraz mniejszą zdolność wyjaśniania edukacyjnych aspektów przemian w kulturze współczesnej (szczególnie tych, związanych z funkcjami sztuki współczesnej). Może się z tym wiązać ciągle wykorzystywanie w edukacji modelu hierarchicznego, którego niesłabnąca popularność w działaniach pedagogicznych staje dziś w sprzeczności z potrzebami i formą budowania relacji (także edukacyjnych) współczesnego człowieka. Model ten, bazujący na podkreślaniu relacji pionowych, w których jedna strona procesu edukacyjnego wyposażona jest w wiedzę i kompetencje, druga zaś (z założenia wiedzy nie posiadająca) jest edukowana, okazuje się w dzisiejszym społeczeństwie fikcyjny. Barbara Fatyga podkreśla w jednym z raportów o stanie kultury: „Wady tego modelu polegają, moim zdaniem, przede wszystkim na fikcyjności i pozorowanych kompetencjach strony stojącej wyżej w hierarchii (...). Fikcyjność dotyczy przekonania, że da się dzisiaj w opisany wyżej sposób kontrolować procesy edukacyjne i sterować nimi oraz że istnieje – wbrew niezwykle licznyemu sygnałom – „hierarchia wartości” ciesząca się powszechną akceptacją społeczeństwa” (Fatyga i in., 2009, s. 21). Co więcej, według Fatygi model hierarchiczny jest nie do utrzymania, gdyż wysoka kompetencja nauczających musi w obecnych warunkach prowadzić do destrukcji tego modelu! (tamże, s. 22).

Ciągle aktualna pozostaje zaś tak ważna dla teorii wychowania estetycznego relacja między estetyką i etyką, związana z programem wzbogacania i wewnętrznego sublimowania człowieka. Irena Wojnar zaznacza, iż postulaty wewnętrznego harmonizowania człowieka zgodne są z sugestiami wychowania estetycznego w dawnym stylu i chociaż te same postulaty znaleźć można w pismach Platona czy Schillera, to epoka współczesna uzupełnia je cenną i aktualną refleksją na temat dzisiejszych przyczyn zachwiania tej równowagi – a to przedstawiane jest w sztuce w sposób odmienny niż w czasach dawnych (Wojnar, 1966, s. 234).

56 Biennale Sztuki Współczesnej w Wenecji jako przestrzeń wychowawcza

Podejmowane przez sztukę współczesną tematy wiążą się z problemami społecznymi, często wskazują na niewygodne dla nas obszary, pytają o tożsamość współczesnego człowieka. Sztuka straciła możliwość ukazywania uniwersalnego obrazu świa-

ta, stała się terenem niedookreślonym, aprobującym różnorodność interpretacyjną. Z tego powodu rozszerzyły się jej możliwości oddziaływania na człowieka, któremu nie narzuca się konkretnych schematów, a pozwala na indywidualny odbiór dzieła sztuki. Jednak tak łatwa i powszechna dostępność eksperymentów artystycznych, które wcześniej zarezerwowane były dla kręgu odbiorców związanych ze światem artystycznym, sprawiła, że nieobyty ze zjawiskami sztuki współczesnej widz napotyka nieprzekraczalną barierę wejścia w interakcję z nowatorskim dziełem sztuki. Niezrozumiała i skomplikowana sztuka współczesna często wymaga od widza przygotowania, obycia z nowymi formami wyrazu, jak i umiejętności powiązania sztuki z szerszym kontekstem kulturowym: patrzenia na działania artystyczne z punktu widzenia współczesnej kultury, polityki czy ekonomii. Na to powinni zwracać uwagę współcześni pedagodzy, chcąc rozszerzać wychowawcze oddziaływanie sztuki także na przestrzeń sztuki współczesnej.

Okazją do tak szerokiego spojrzenia na współczesne działania artystyczne są na pewno międzynarodowe wystawy sztuki. Weneckie Biennale uważane jest za jedno z najważniejszych wydarzeń w świecie sztuki, a jego 56 edycja odbywająca się w 2015 roku była jednocześnie małą okrągłą rocznicą – obchodzono 120-lecie tego artystycznego święta (pierwsza wystawa odbyła się w 1895 roku). Dyrektor artystyczny Okwui Enwezor zorganizował główną wystawę pod hasłem *Wszystkie przyszości świata*, zwracając uwagę na geografie sztuki i kierując światło w stronę obszarów słabo dotąd reprezentowanych w świecie sztuki. Zaproponował także trzy filtry, które strukturalizują całość przedsięwzięcia: *Garden of Disorder*, *Liveness: On Epic Duration* oraz *Reading Capital*. Trwające siedem miesięcy biennale rozpisane zostało na dwie międzynarodowe wystawy (w Giardini i Arsenale), prezentacje dzieł sztuki w 89 pawilonach narodowych, wydarzenia towarzyszące, performances, wykłady, spotkania, debaty, a także koncerty, spektakle czy projekcje filmowe.

Spoglądając na to wydarzenie z perspektywy pedagoga sztuki już na pierwszy rzut oka widać niesamowity jego potencjał edukacyjny. I nie chodzi tylko o uczestnictwo w przygotowanych przez organizatorów działaniach edukacyjnych (prawie 35 tys. dzieci, młodzieży i studentów wzięło udział w zaplanowanych działaniach edukacyjnych), ale o znacznie ważniejszą atmosferę artystycznego święta, obecność w przestrzeni przesyconej sztuką, obecnością innych ludzi, wspólne doświadczanie sztuki. Tak często podkreślana przez twórców teorii wychowania estetycznego potrzeba bezpośredniej interakcji z dziełem sztuki w weneckim biennale jest zrealizowana w pełni.

Wenecja w czasie trwania biennale staje się miejscem, w którym dochodzi do niesamowitego doświadczenia sztuki współczesnej w historycznej przestrzeni jednego z najpiękniejszych miast na świecie. To specyficzne spotkanie teraźniejszości z przeszłością niesie niemały ładunek edukacyjny. Także publiczność tego wydarzenia jest szczególna w swej niejednorodności. Wenecja stanowi ważny punkt turystyczny i rocznie odwiedza ją około 25 milionów turystów. Sztuka współczesna, która raz na dwa lata w takim nasyceniu gości w mieście na wodzie, staje się więc przedmiotem obserwacji/doświadczenia nie tylko znawców sztuki, ale także tych, którzy stykają się z nią, podczas swych wakacyjnych podróży do Wenecji, przypadkowo. Tworząc prosty podział można stwierdzić, iż weneckie biennale gości po pierwsze ludzi z tzw. świata artystycznego, którzy celowo odwiedzają Wenecję w czasie trwania biennale, aby wziąć udział w tym artystycznym wydarzeniu; po drugie ludzi zainteresowanych

sztuką, którzy nie zajmują się nią zawodowo, ale chcą zapoznać się z najnowszymi propozycjami artystów współczesnych z całego świata; po trzecie zaś gośćmi biennale są turyści, którzy odwiedzając Wenecję, wstępują także na trwające wystawy i często jest to ich pierwsze zetknięcie się z tak bogatą ekspozycją sztuki współczesnej. Ich kontakt ze sztuką można określić jako mocno okazjonalny.

Z pedagogicznego punktu widzenia godny podkreślenia jest fakt, iż weneckie wydarzenie artystyczne otwiera się na przedstawiciela każdej z wymienionych wyżej grup odbiorców. Szczególnie interesujący z perspektywy teorii wychowania estetycznego jest odbiorca grupy trzeciej – bardzo przypominający „świadka zdarzenia”, o którym pisze Maria Potocka (2003, s. 94). Co prawda wchodząc na teren wystawy ma on świadomość, że zetknie się tutaj ze sztuką, ale poszczególne dzieła, wydarzenia, performances, akcje nie zawsze są przez niego identyfikowane od razu jako działania artystyczne. Moment zawahania, identyfikacji, refleksji, który może w tej sytuacji zaistnieć, jest momentem kluczowym dla pedagoga sztuki. Patrząc na weneckie biennale oczami pedagoga sztuki można pokusić się o wyodrębnienie kilku elementów istotnych z perspektywy wychowania przez sztukę.

Obecność w przestrzeni przesyconej sztuką

Pierwszy, najważniejszy został opisany powyżej. To **obecność w przestrzeni przesyconej sztuką**. Dzieła sztuki, akcje artystyczne, artyści, inni odbiorcy, warsztaty, debaty – atmosfera sztuki otacza widza z każdej strony, nawet szybki posiłek skonsurować można w ciekawej estetycznie przestrzeni, siedząc przy jednym stole z ludźmi z najróżniejszych zakątków świata. Przypadkowe rozmowy, dzielenie się refleksjami z innymi odbiorcami, spontaniczne wspólne z innymi działania w kontakcie z dziełami interaktywnymi, niespodziewane odnajdywanie się w środku trwającej właśnie akcji artystycznej – to wszystko sprawia, iż odbiorca postrzega sztukę jako sferę żywą, pełną aktywności (ze strony artysty i odbiorcy), sferę zaskakującą i bardzo różnorodną (począwszy od obrazów, skończywszy na sztuce nowych mediów).

Wystawa zaaranżowana przez Enwezora była doskonale przygotowaną ekspozycją: stymulowała zainteresowanie widza przenosząc go z *black boxów* z projekcjami wideo do dużych białych sal z intensywnie prezentowanym w tej edycji malarstwem i rysunkiem oraz przestrzeni wypełnionych instalacjami i nowymi mediami. Dodatkowo odbiorca miał możliwość doświadczenia integracji różnych dziedzin sztuki. Prezentacja działała nie tylko na zmysł wzroku, ale także dzięki umiejętnemu wykorzystaniu akustyki przestrzeni, wykorzystano muzykę i ludzki głos jako nośniki narracji. To nawiązanie do muzyki było mocno zauważalnym elementem tego pokazu. Niech jako przykład posłuży performans *In the Midst of Things* duetu Jennifer Allora i Guillerma Calzadilla. Chór, bezpośrednio w przestrzeni ekspozycyjnej, pomiędzy widzami oglądającymi prace, wykonywał nowy utwór Gene'a Colemana, zainspirowany oratorium Josepha Haydna *Stworzenie świata*. Inne utwory wykonywane były na specjalnej scenie Arena zbudowanej przez architekta Davida Adjaye w pawilonie centralnym w Giardini. Można tam było wysłuchać dziewiętnastowiecznych pieśni robotniczych, przypomnianych przez Jeremiego Dellera, dzieła na głos z taśmy magnetycznej Olafa Nicolaia, zainspirowanego kompozycją Luigiego Nona *Un volto, e del mare/Non consumiamo Marx* z 1968 roku, czy (z inicjatywy Mathieu K. Abonnen-

ca) utworu na cztery fortepiany zmarłego afroamerykańskiego kompozytora Juliusa Eastmana, jednego z czołowych twórców muzycznego minimalizmu i kontynuatora poszukiwań artystycznych Johna Cage'a (Kosiewski, 2015, s. 64).

Spotkanie praktyk artystycznych z różnych stron świata

Bardzo ważnym elementem 56 Biennale, korespondującym z pedagogiką międzykulturową, okazało się główne założenie dyrektora artystycznego, a mianowicie propozycja **spotkania praktyk artystycznych z różnych stron świata** (Afryki, Azji, Australii, Europy, Ameryki). Enwezor był także pierwszym w 120-letniej historii tej imprezy dyrektorem artystycznym pochodzenia afrykańskiego. Urodzony w Nigerii kurator postanowił zwrócić uwagę widza na peryferie świata sztuki. Niemalże połowa z zaprezentowanych artystów pochodziła spoza klasycznych centrów sztuki (Europy i Stanów Zjednoczonych) – liczba to nie mała biorąc pod uwagę, iż na weneckiej wystawie zaprezentowało się 136 artystów z 53 krajów, a swoje pawilony narodowe pokazało 89 krajów (w tym po raz pierwszy własne wystawy miały Grenada, Mauritius, Mongolia, Mozambik i Seszele). Enwezor podkreślał, iż zaproponował spotkanie praktyk artystycznych z tak różnych stron świata po to, aby pokazać nie tylko specyfikę tej twórczości, ale także sposób, w jaki tamtejsi artyści badają kondycję ludzką. W jego interpretacji sztuka ma być jednym z narzędzi poznania, mechanizmem produkcji wiedzy o świecie przez jego reprezentację. Jednocześnie (zgodnie z ideą sztuki zaangażowanej społecznie) sztuka ma być pierwszym krokiem w kierunku zmiany, a nie tylko miarą bezpośredniego oddziaływania na materię rzeczywistości (Majewska, 2015). Paolo Baratta, prezydent weneckiego biennale, we wstępie do katalogu wystawy zaznacza, iż Okwui nie chce wydawać sądów. Chce natomiast zebrać sztukę różnych dyscyplin i artystów ze wszystkich stron świata na wspólny Parlament Form (Baratta, 2015, s. 16).

Ten pluralizm głosów, różnorodność form, wielość narracji może stanowić dla nieprzygotowanego odbiorcy spore wyzwanie. Jest jednak ważnym elementem edukacji międzykulturowej, w której zwraca się dziś coraz większą uwagę na wiedzę o sztuce innych kultur. Pokazywanie, w jaki sposób różne typy sztuki funkcjonują w różnych społeczeństwach, jakie potrzeby zaspokajają, jakim celom służą, w jaki sposób poszerzają ludzką zdolność postrzegania i rozumienia świata, byłoby więc ważnym krokiem na drodze do poznania i dialogu prowadzącego do porozumienia (Pankowska, 2013, s. 208). Na przykład Jerzy Nikitorowicz zaznacza, że edukacja międzykulturowa „stanowi wyzwanie i szczególne zadanie edukacyjne wynikające z potrzeby i konieczności wzajemnego zrozumienia i porozumienia, komunikacji, interakcji, współpracy i działania w różnych dziedzinach życia w globalnej wiosce” (Nikitorowicz, 2009, s. 207). Sztukę można zatem uznać za uniwersalny język prowadzący do tego porozumienia.

Jako przykład dzieł, spełniających pedagogiczną funkcję w opisywanym kontekście, warto wskazać pawilon Indonezji i pokazywany w nim projekt Heri Dono *Voyage Trokomod*. To specyficzna hybryda dwóch symboli: europejskiego Konia Trojańskiego oraz indonezyjskiego Smoka Komodo. Sztuka według artysty jest nie tylko poszukiwaniem piękna – jej istotna funkcja polega na budzeniu świadomości. Przedstawiony w pawilonie Trokomod staje się egzemplifikacją prób scalenia wschodu z zachodem,

ukazania podobieństwa pewnych symboli i narracji, z jednoczesnym utrzymaniem specyfiki kultury indonezyjskiej. Podobnie w dziełach kenijskiej artystki Wangechi Mutu odnaleźć można znane z kultury europejskiej symbole (kolażowa czarnoskóra Ewa *Forbidden Fruit Picker*). Jej feministyczna sztuka ukazująca apokaliptyczną wizję przyszłości zwraca uwagę na trudną sytuację kobiet, symbolicznie umieszczając cały świat na ich barkach (wideo *The End of Carrying All* oraz rzeźba *She's hot the whole world in her*).

Pozostając w kręgu artystów pochodzenia afrykańskiego wspomnieć wypada o Gonçalo Mabunda z Mozambiku, którego trony zbudowane z elementów broni zobaczyć można było w przestrzeni Arsenału. Artysta budując trony nawiązujące formą do kultury czarnego łądu, ale zbudowane z odłamków broni, nabojów itp., odnotowuje ważne i tragiczne zarazem wydarzenie w historii jego kraju. W 1992 roku zakończył się trwający szesnaście lat konflikt – wojna domowa – która podzieliła region. Mabunda wybiera tron, jako symbol władzy, symboli plemiennych i tradycyjnych dzieł sztuki afrykańskiej. Staje się on także widzialną opowieścią o dzieciństwie artysty, upływającym w atmosferze zagrożenia i terroru.

Ibrahim Mahama zaś, artysta urodzony w Ghanie, stworzył ciekawy wizualnie projekt, pokrywając przejście przy budynku ekspozycyjnym w Arsenału 300 metrowej długości instalacją zbudowaną z worków jutowych, służących do transportu węgla i kakao. Tytuł pracy *Out of Bounds* nawiązuje do przemysłu kakaowego. Ghana z kakao słynie – około 17% światowej produkcji kakao pochodzi właśnie stąd. Każdy z nas widział napisy na opakowaniach kakao, które możemy kupić w polskich sklepach, np. kakao klasyczne z Ghany, kakao ekstra ciemne z Ghany. Mahama zapraszając nas do długiej i wąskiej przestrzeni pokrytej workami, w których ziarno kakaowca jest przewożone do najróżniejszych miejsc na ziemi, stawia widza nie przed luksusowym egzotycznym towarem, ale symbolem ciężkiej pracy, wyzyskiem i realiami postkolonialnej Afryki. Państwa afrykańskie wyprzedają surowce, ale zmuszone są importować gotowe produkty. Deficyt odpowiedniej technologii wydobywczej i produkcyjnej spowodował, iż na czarnym łądzie pojawiły się zachodnioeuropejskie, amerykańskie i chińskie konsorcja wydobywcze, które eksploatowanymi surowcami napędzają zamiast afrykańskich własne gospodarki. W efekcie rośnie gospodarcza zależność państw afrykańskich od inwestorów z zewnątrz. Worki wykorzystane w projekcie artystycznym zszywały w studio artysty zatrudnione przez Mahamę imigrantki. Worek jutowy stał się dla Mahamy symbolem wrażliwej sytuacji ekonomicznej Ghany: kieruje myśli odbiorcy w stronę osób, które worki pakowały, prznosiły, wysyłały w świat, w stronę portów, magazynów, miejsc, które owe worki odwiedziły w swej długiej wędrówce po morzach i łądach.

Problem kolonizacji, jej skutków, destrukcji rdzennej społeczności odnaleźć można także w propozycji artystki Fiony Hall, która w pawilonie Australii na wystawie *Wrong Way Time* pokazała wiele ciekawych obiektów, między innymi *Kuka Irititja (Animals from Another Time)* – zwierzęta australijskie, ręcznie wykonane z naturalnych materiałów (wytrzymałej trawy tjanpi) przez kobiety Aborygenki. Te kolorowe figury (zabawki?) rdzennych, często zagrożonych zwierząt australijskich tworzą wymowną paralelę między zagrożoną naturą (zwierzęta) i zagrożoną rdzenną ludnością Australii.

Można by długo jeszcze wymieniać dzieła prezentowane na 56 Biennale w Wenecji, które są ważne dla pedagoga sztuki zarówno z powodu udostępnienia sztuki i es-

tetycznych form spoza klasycznego „centrum”, ale także z racji wpisania projektów artystycznych w koncepcję pedagogiki międzykulturowej. Zderzenie różnych kultur łączy się nieodmiennie z najróżniejszymi problemami w zakresie dialogu, porozumienia, tożsamości kulturowej, podmiotowości, wartości, tolerancji, szacunku czy godności. Kultura (a także sztuka), będąca z jednej strony czynnikiem różnicującym, staje się jednocześnie podstawą budowania porozumienia i rozwiązania wielu problemów współczesnego świata (Nikitorowicz, 2005, s. 15). Sztuka współczesna może być w tych działaniach ważnym partnerem dla pedagogiki.

Klasycy współczesności

Częsta krytyka, jaka spada na sztukę współczesną ze strony środowiska pedagogicznego, zaznacza odwrócenie się współczesnych artystów od przeszłości. Można w tym kontekście odwoływać się do postmodernistycznych teorii podkreślających zainteresowanie teraźniejszością i przyszłością, w mniejszym zaś stopniu przeszłością. Odwrót od tradycji, destrukcja (czy nawet dekonstrukcja) kanonu, występowanie przeciwko zhierarchizowanej i scentralizowanej kulturze, określającej normatywne wzorce społeczne i kulturowe to kolejny element pedagogicznej „niewygody”. Warto jednak podkreślić, iż twierdzenie, jakoby we współczesnej sztuce następowało totalne zerwanie z dorobkiem przeszłości, jest nieprawdą. Wspomina o tym chociażby Anda Rottenberg w kontekście sztuki polskiej: „Sztuka współczesna to dyskurs. Nie oceniam jej w kategoriach estetycznych. Chociaż można już do niej zaliczyć wczesne rzeczy Koziry. Szczególnie *Łażnię*, która odwołuje się do klasycznego malarstwa, czyli do *Łażni tureckiej* Ingresa. Albo jej *Olimpię* z referencjami do *Maneta*. Tu zaczyna się łańcuch obrazów z historii sztuki, bo już Manet w swojej *Olimpii* wzorował się na *Wenus* Tycjana, a Tycjan nawiązywał do Veronesa, albo odwrotnie. To są takie studnie, do których artyści zaglądną i przeinterpretują ten sam temat” (*Już trudno*, 2013, s. 222).

Enwazor na weneckim biennale także dotyka kwestii odniesień, dialogu i klasyków w sztuce. Mimo że sztuka współczesna to ciągle żywy twór (o czym pisałam we wstępie) kurator wskazuje na **klasyków współczesności**, którzy stają się swoistymi punktami odniesienia: widzów wchodzących na wystawę w pawilonie centralnym „witało” dzieło zmarłego w 2009 roku Fabio Mauri. 4-metrowej wysokości mur z walizek *II Muro Occidentale o del Pianto* (*The Western Wall or the Wailing Wall*) odwołujący się do tragicznej podróży Żydów do Auschwitz. Sztuka Mauriego, eksplorująca zjawisko uprzedzenia i dyskryminacji, zła na świecie, a także roli mass mediów w kształtowaniu/urabianiu świadomości widzów to potężna dawka artystycznej refleksji, korespondującej z pedagogiczną funkcją sztuki, podkreślaną choćby przez Bogdana Suchodolskiego – sztuka wyraża i pogłębia niepokoje nowoczesnego człowieka, związane z konfliktem między człowiekiem a stworzonym przez niego światem. Pobudza tym samym do myślenia i szukania rozwiązań. Kolejnym klasykiem współczesności, wskazanym przez Enwezora, był Robert Smithson (zmarły tragicznie w katastrofie lotniczej w 1973 roku), znany bardziej zainteresowanym odbiorcom sztuki przede wszystkim ze 460 metrowej spiralnej grobli (*Spiral Jetty*) na Wielkim Jeziorze Słonym w USA. W Wenecji pokazano pracę *Dead Tree* (1969) – leżące na podłodzie w jednej z sal w pawilonie centralnym martwe drzewo, z umieszczo-

nymi lustrami w suchej koronie i odwodnionych korzeniach – którym artysta pyta o sens przemieszczenia – suche drzewo to pomnik rewolucji w myśli ludzkiej. Dla mniej wtajemniczonego odbiorcy sztuka Smithsona to przykład *land artu*, a dokładniej „earthworks”, jak sam nazywał swoje projekty artysta.

To oczywiście nie wszyscy klasycy współczesności, którym kurator nadał „mistrzowski” status. Trzeba wspomnieć jeszcze choćby o Terry Adkinsie i jego rzeźbach-instrumentach, czy Harunie Farockim, którego projekty według samego kuratora stanowią ważny przykład sztuki zaangażowanej. Warto wychowując „do sztuki” zwracać uwagę na kształtujący się język sztuki współczesnej i wskazywać na artystów, którzy wywarli znaczący wpływ na kształtowanie się tego języka. Dodatkowo klasycy współczesności mogą być dużą pomocą dla tych pedagogów, którzy nie czują się pewnie na gruncie nowatorskich współczesnych działań artystycznych i chcąc rozszerzyć własne pedagogiczne działania na to, co współczesne, mogą oprzeć się na uznanych już pracach twórców z tej kategorii.

Dialog artystów różnych pokoleń

Kolejnym krokiem na drodze do pedagogicznego zaangażowania sztuki współczesnej mogłoby być przejście od omówionych wyżej klasyków do artystów młodszego pokolenia. Wówczas także z pomocą przychodzi nam kurator Okwui Enwezor, który w różnych przestrzeniach wystawy postawił widza przed artystycznym **dialogiem artystów różnych pokoleń**. Ekspozycję w Arsenałe otwierały znane zainteresowanym sztuką odbiorcom neony Bruce’a Naumana, będące interesującą grą lingwistyczną (np. *Eat Death*) zestawione z intrygującą pracą artysty młodego pokolenia, urodzonym w Algierii Adelem Abdessemedem *Nympheas (Water Lilies)*. Wejście w ciemną przestrzeń, lekko oświetloną migającymi neonowymi hasłami typu Life, Death, Love, Hate, Pleasure, Pain i przechodzenie w tym półmroku pomiędzy wyrosłymi na podłodze bukietami z maczet (Adela Abdessemeda) robiło piorunujące wrażenie. Przerazające piękno – kolorowa broń słowa, maczety, ułożone w piękne bukiety, ukrywające na pierwszy rzut oka to, co jest „źródłem” tego piękna – broń. Dwóch różnych artystów, dwa różne pokolenia, dwie różne kultury, jeden ważny (także pedagogicznie!) temat.

Bolączki współczesności

Z tematem zaś wiąże się kolejny element ważny dla pedagoga sztuki. Patrząc na przygotowaną przez Enwezora wystawę można ją potraktować, jako jedno wielkie pytanie: **Czy twórczość artystyczna może przedstawiać niepokój, jaki przynika nasze czasy?** Pisze o tym także Paolo Baratta w katalogu do wystawy. Wspomina o świecie pooranym wewnętrznymi konfliktami, o *age of anxiety*, o badaniu relacji między sztuką a światem, rozwojem wiedzy i technologii, różnymi zjawiskami budzącymi duży niepokój (Baratta, 2015, s. 16). Weneckie biennale rodziło się w czasach przełomowych: wykluwała się nowoczesność, powstawał wielki przemysł, następowała kumulacja kapitału, intensywne urbanizacja, emancypacja różnych grup społecznych (walka o prawa robotników czy prawa kobiet, początki antykolo-

nializmu). Dziś, po 120 latach, znów jesteśmy w momencie szczególnym. Jak zaznacza Enwezor, wkraczamy w erę postprzemysłową, walczymy z kryzysem, niepokoi nas fala imigracji, na horyzoncie majaczy powrót nacjonalizmów. To wszystko musi mieć odzwierciedlenie w sztuce pokazywanej na biennale sztuki współczesnej, jednej z najważniejszych tego typu imprez na świecie (Kosiewski, 2015, s. 64).

Próbując w najprostszy sposób podzielić współczesne niepokoje, reprezentowane na wystawie, można wyodrębnić trzy podstawowe kategorie: polityka, ekonomia, religia. Pierwszą grupę prac otwiera instalacja brazylijskiego artysty Vika Muniza (znajdująca się nie w przestrzeni Arsenale lub Giardini, ale na weneckim kanale) – łódka z gazety (taka, jaką każdy z nas robił w dzieciństwie, by puszczać na wodzie w wannie lub w kałuży), ale wielkości weneckiego tramwaju wodnego. Nazwana *Lampedusa* od razu odsyła skojarzenia przypadkowego weneckiego widza do tragicznych wydarzeń, jakie miały miejsce na wodach morza Śródziemnego i śmierci wielu osób, które z narażeniem życia przedostawały się do „lepszego, bezpiecznego świata”. W pierwszej grupie umieścić można prezentowany na wystawie głównej film ukraińskiego artysty Mykoły Ridnego *Regular Places* (2014), na którym ukazane zostały charkowskie place w antagonistycznym zestawieniu: obraz przedstawia place w czasie spokojnych, zwyczajnych dni (ludzie siedzą na ławkach, spacerują, przechodzą przez plac zmiierzając do jakichś innych miejsc), dźwięk zaś całkowicie kontrastuje ze spokojnym obrazem. Ścieżka dźwiękowa jest zapisem z demonstracji antymajdanowych, na którym usłyszeć można agresywne wypowiedzi, pełne gróźb pod adresem ludzi o odmiennych poglądach. Także wystawa HOPE!, którą można było oglądać w pawilonie Ukrainy, była otwartą deklaracją polityczną i prostym odniesieniem do obecnej sytuacji tego kraju, w tym do konfliktu z Rosją. Rzeczywistość doby konfliktu rejestruje także anonimowy kolektyw Abounaddara, który odważnie dokumentuje sytuację polityczną we współczesnej Syrii. Artyści w swoich filmach pokazują alternatywny obraz społeczeństwa syryjskiego, wykraczający poza stereotypowe globalne wyobrażenie na temat tego kraju i ludzi w nim mieszkających. Dodatkowo umieszczają swoje prace w internecie, dzięki czemu zapoznać się z nimi mogą nie tylko ci, którzy osobiście odwiedzają wystawy sztuki współczesnej, ale także odbiorcy eksplorujący meandry przestrzeni wirtualnej.

Do drugiej grupy projektów, odnoszących się do ekonomicznych bolączek współczesności, przyporządkować można wiele prezentowanych podczas ostatniego biennale prac. Wyraźnym sygnałem wagi, z jaką podszedł do tego wątku Enwezor, było performatywne czytanie *Kapitału* Karola Marksa: codziennie, przez cały czas trwania wystawy, w sercu biennale, czyli na Arenie, dwójka aktorów odczytywała po kolei trzy tomy dziewiętnastowiecznego dzieła. Przepisanie dzieła Marksa na współczesne realia widoczne było w wielu pracach. Kurator zadał sobie (ale także odbiorcom i artystom) pytanie otwarte: w jaki sposób artyści mogą zatrzymać i skoncentrować ludzi na momencie patrzenia, by nadać sens wstrząsom tej epoki? (Enwezor, 2015, s. 18). W bardzo wielu formach pojawiły się na wystawie wątki prekarnej pracy i ekonomicznego wyzysku. Jako przykład posłużyć może projekt artystki Miki Rottenberg – niewielki sklepik z perłami hodowlanymi, na zapleczu którego artystka wyświetlała film (*NoNoseKnows*) ukazujący warunki pracy ludzi, wydobywających perły: biedę, zmęczenie i wyzysk, ale pokazane w zupełnie absurdalnej, komiczno-ironicznej formie. Inny przykład, to baner wywieszony przez Brytyjczyka Jeremiego Deller'a przy wyjściu z pawilonu centralnego „Hello, today you have day off”.

Pierwsze skojarzenia są bardzo pozytywne, w końcu dzień wolny kojarzy się z czasem wolnym, który można wykorzystać na wiele przyjemniejszych sposobów niż praca zawodowa. Okazuje się jednak, iż zacytowany przez Dellerę tekst jest esemesem, który otrzymał pracownik od swojego pracodawcy – niestety nie w kontekście dodatkowego urlopu, tego dnia po prostu nie był w pracy potrzebny. W efekcie odebrano mu możliwość zarobienia pieniędzy na podstawowe potrzeby. Brytyjski artysta poddaje analizie stosunki pracy w świecie współczesnym. Na wystawie pokazuje także produkowane przez Motorolę urządzenie, które nakłada się na rękę w celu śledzenia szybkości i efektywności pracy w magazynach firmy Amazon. Jeśli pracownik zaniży normę, gadżet daje mu ostrzeżenie. Takie współczesne przejawy choroby kapitalizmu epoki postprzemysłowej artysta zestawia z wyciskiem ery szybkiej industrializacji: zdjęciami kobiet zatrudnionych w przemyśle ciężkim czy ludowymi pieśniami opowiadającymi o wypadkach w kopalniach (Sienkiewicz, 2015). Od problemów ekonomicznych nie jest wolny także świat sztuki. Kurator zaprosił Gulf Labor Coalition, organizację artystów i aktywistów, krytykującą (a także nagłaśniającą) powiązania zachodnich muzeów, kapitału naftowego i fatalnych warunków pracy pracowników budowlanych sprowadzanych do Kataru czy Emiratów z Azji. To właśnie ta organizacja ogłosiła jakiś czas temu bojkot Guggenheim Abu Dhabi, upominając się o robotników budujących filię muzeum (Sienkiewicz, 2015).

Na koniec warto jeszcze wspomnieć o *Untitled 2015 (14,086, unfired)* Rirkrita Tiravaniji. Artysta zorganizował na wystawie w ostatniej sali w Arsenale warsztat produkcji cegieł, które bezpośrednio można było kupić za 10 euro (lub więcej). Dochód z ich sprzedaży ma zostać przekazany na konto organizacji pozarządowej, zajmującej się pomocą rozwojową. To bardzo ciekawa propozycja, którą bezpośrednio można wpisać w ideę twórczej postawy wobec świata i życia. Sztuka nie tylko diagnozuje, wskazuje czy wyostrza spojrzenie, ale także działa bezpośrednio na rzeczywistość – także w sposób użyteczny – i szuka rozwiązań współczesnych problemów.

Za najlepszą egzemplifikację projektów, odwołujących się do trzeciej grupy bolączek – współczesnych problemów religijnych, można uznać pawilon Islandii. Christoph Büchel w zdesakralizowanym kościele Santa Maria della Misericordi urządził meczet. Artystyczna instalacja (*La Moschea*) okazała się na tyle wiarygodna, iż zaczęła przyciągać społeczność muzułmańską. Wnętrze kościoła ozdobiły arabskie inskrypcje, na podłodze znalazł się modlitewny dywan wskazujący stronę Mekki. Muzułmanie przychodzili, zostawiali buty przy drzwiach i modlili się. Mimo zapewnień artysty o powodach takiej aranżacji pawilonu Islandii (instalacja była przesłaniem na rzecz pojednania religii) został on zamknięty. Zdesakralizowany kościół znajduje się w dzielnicy Cannaregio, obok historycznego weneckiego getta, w którym restrykcje wobec Żydów zaczęły obowiązywać już w XVI wieku. W XVII wieku objęto nimi także muzułmańskich kupców. Do tej pory w Wenecji nigdy meczet nie powstał. Obecnie dawny kościół należy do prywatnej osoby, od której został wynajęty na czas trwania wystawy. Praca artysty (poza refleksją na temat tolerancji religijnej) może stawiać pytania o wykorzystywanie dawnych miejsc kultu (budyneków sakralnych). Rewaloryzacja budynków kościelnych to w wielu krajach powszechna już praktyka. Zdesakralizowane świątynie przekształcane są w obiekty użyteczności publicznej, takie jak muzea, teatry czy biblioteki. Także w Wenecji widok zdesakralizowanego kościoła nikogo nie dziwi (np. dawny kościół św. Klary na wyspie Murano przekształcony w XIX wieku w fabrykę szkła i magazyny). Kontrowersyjny jednak może

wydawać się fakt przekształcania dawnych kościołów w luksusowe lofty czy „inspirowane rezydencje” (np. dawny kościół św. Jakuba w Utrechcie, będący nowoczesną rezydencją mieszkalną). Może tego typu działania zacząć prowokować pytanie o rolę architektury w nowoczesnych czasach: „dyscypliny otwartej na zmiany, podążającej za człowiekiem zarówno w jego wędrówce terytorialnej, jak i światopoglądowej” (Zięba, 2015, s. 23).

Halka/Haiti – propozycja polska

Kończąc pedagogiczne refleksje na temat ostatniego weneckiego biennale warto jeszcze zastanowić się nad naszą polską propozycją, a mianowicie pracą Joanny Malinowskiej i C. T. Jaspera *Halka/Haiti*. 18°48'05"N 72°23'01"W, która wpisała się w rozważania na temat kategorii tożsamości narodowej w kontekście postkolonializmu. Projekt polegał na wystawieniu „Halki” Moniuszki w wiosce Cazale na Haiti. W lutym 2015 roku pod gołym niebem, między domami zebrała się okoliczna ludność, by obejrzeć dzieło etykietowane jako polska opera narodowa. Publiczność liczyła około 100 osób, a większość z nich nigdy nie zetknęła się z operą i teatrem. Miejsce prezentacji kanonicznego dzieła kultury polskiej nie zostało wybrane przypadkowo. Cazale to najbardziej znana „polska wieś” na Haiti, gdzie ciągle żyją potomkowie żołnierzy Legionów Dąbrowskiego, którzy zostali tam wysłani przez Napoleona na początku XIX wieku, aby tłumić powstanie czarnoskórych niewolników. Ci, którzy przeżyli, nie wrócili już do Europy, ale założyli rodziny na Haiti. Mieszkańcy Cazale uważają się więc za Polaków (Les Polonais). W inscenizacji opery brali udział aktorzy z opery poznańskiej, zaangażowany w projekt był także reżyser Paweł Passini, zatrudniona została orkiestra szkoły muzycznej Sainte Trinité w Port-au-Prince, a otwierającego poloneza zatańczyli młodzi mieszkańcy wioski. Całość odbywała się w atmosferze daleko odbiegającej od naszego europejskiego rozumienia przedstawienia operowego, przy dźwiękach przejeżdżających motocykli, stale przechodzących „przez scenę” ludzi i zwierząt, z kozą prawie w centrum akcji. Na weneckiej wystawie w polskim pawilonie publiczność mogła obejrzeć film dokumentujący wystawienie „Halki” w Cazale na monumentalnym panoramicznym ekranie, przypominającym XIX-wieczne panoramy. Czy historia tragicznej miłości śpiewanej po polsku, przedstawionej w tak odmiennej kulturowo przestrzeni została zrozumiana? Co mamy wspólnego z Les Polonais z Cazale? Czy taka forma sztuki (a nawet SZTUKI przez wielkie S), jaką jest opera, może być zrozumiana w społeczności nieznającej takiej formy ekspresji artystycznej? Tego typu pytania warto postawić nie tylko w kontekście artystycznej analizy polskiej propozycji na ostatnie biennale, ale także w kontekście wychowania do i przez sztukę. Projekt Malinowskiej i Jaspera zachęca do poszukiwania wielu inspiracji. Idea budowy opery na terenie „dziewiczym”, by dostarczyć ludziom tak wzniosłych i „uduchowionych” doznań znana jest z filmu Wernera Herzoga *Fitzcarraldo*, w którym główny bohater, owładnięty ideą „niesienia kultury” postanawia zbudować operę w środku amazońskiej dżungli. Herzog pokazuje to przedsięwzięcie jako naznaczone szaleństwem i kolonializmem. Projekt polskich artystów prowokuje pytanie o to, w jakim stopniu był to projekt przeznaczony dla mieszkańców wioski Cazale, w jakim dla międzynarodowej publiczności wystaw artystycznych, a w jakim dla ludzi narodowości polskiej? Halka mówi także coś o współczesności. Przy-po-

mnienie opery narodowej, wskazanie na polską historię, refleksja na temat kolonializmu (i postkolonializmu), pytanie o tożsamość narodową, a także przemyślenie roli kanonu i jego istotności, przemocy symbolicznej w kontekście kulturowym Pierra Bourdieu, pedagogiki kultury wobec krytyki ze strony pedagogiki krytycznej i emancypacyjnej, na koniec zaś ukazanie inspiracji innymi dziełami sztuki (film Herzoga), porównanie z innymi inscenizacjami tej opery (choćby ostatnią z 2015 roku, prezentowaną w Teatrze Wielkim im. Stanisława Moniuszki w Poznaniu, w reż. Pawła Passiniego) – to tylko niektóre wątki, ważne dla pedagoga sztuki w kontekście pracy *Halka/Haiti*. 18°48'05"N 72°23'01"W. Kolejne zależą od indywidualnej interpretacji konkretnych pedagogów i ich wychowanków.

Zakończenie

Krystyna Pankowska, dokonując rewizji i reinterpretacji teorii wychowania estetycznego wskazuje cztery obszary, wokół których powinny koncentrować się nowe ujęcia teorii wychowania przez sztukę: uwzględnianie szerszego kontekstu interdyscyplinarnego (teorii kultury masowej, antropologii kulturowej, psychologii); dostrzeganie zjawiska „wyciekania” estetyki w obszary pozaestetyczne (łączenie problemów estetycznych z kontekstami społecznymi i politycznymi, a także położenie nacisku na problem estetycznej anestezji, wynikający z nadmiaru lub niedostosowania sytuacji estetycznych oraz wykorzystywanie estetyki jako towaru – np. przez rynek); uwzględnianie estetyki nowych mediów (wypracowanie nowych estetycznych kodów deszyfracyjno-interpretacyjnych); uwzględnianie międzykulturowości estetycznej (redefinicja tradycyjnych pojęć, np. przeżycia/doświadczenia estetycznego czy kanonu estetycznego) (Pankowska, 2013, s. 191). Dodatkowo Pankowska podkreśla, iż we współczesnych czasach wychowanie estetyczne powinno przebiegać wielotorowo i wielozadaniowo, w kontekście trzech płaszczyzn czasowych: przeszłości (zwracanie się ku sztuce dawnej, która koduje trwałą kondycję ludzką), teraźniejszości (edukacyjne konteksty sztuki współczesnej i kultury popularnej – przeniesienie punktu ciężkości na kształtowanie świadomości krytycznej) oraz przyszłości (przestrzeń wirtualna i nowe media jako nowa demokratyczna szansa wychowania estetycznego) (tamże, s. 179).

Patrząc na teorię wychowania estetycznego z tej perspektywy śmiało można zaproponować współczesnemu pedagogowi sztuki to, co na ostatnim Biennale Sztuki Współczesnej w Wenecji przedstawili artyści. All the World's Futures – wszystkie przyszłości świata – interesują tak samo artystów, jak i pedagogów. Mimo że często forma, jaką przybiera sztuka współczesna, nie przystaje do świadomości pedagogów, przyzwyczajonych do wychowywania przez sztukę poprzednich epok (jedynie przez kanoniczne dzieła sztuki), to warto wnikliwie przyjrzeć się temu, co proponują artyści współcześni. Poruszają się oni na granicy tego, co estetyczne i anestetyczne, symboliczne i niesymbolizowane, znane i nieznanne, oswojone i nieoswojone – ale właśnie tym działaniem zmuszają widza do refleksji, rozbijają uśpioną świadomość, przełamują zatrzaśniętych w dydaktyce edukacji artystycznej i nawykach odbiorców. Mirosława Moszkowicz zauważa, że właśnie w ten paradoksalny sposób sztuka próbuje ocalić naszą wrażliwość (Moszkowicz, 2005, s. 35).

Z jakiego zatem powodu 56 Biennale Sztuki w Wenecji jest istotne dla pedagoga sztuki? Poza pedagogicznymi elementami wymienionymi w tekście, najważniejsze jest to, o czym wspomina Henryk Depta, a mianowicie pytałość sztuki. Unikniemy „szkolnej pacyfikacji sztuki”, gdy dostrzeżemy, że „pedagogicznie najczystsze, prymitywną dydaktyką i pustą moralistyką nierozcieńczone znaczenie wychowawcze sztuki zawarte jest w stawianych przez nią pytaniach. Gdy zauważymy, że to właśnie otwarte pytania sztuki wyznaczają jej pedagogiczne autentyczne oddziaływanie, czyli takie jej przeżycie, które Jerome Bruner określił jako skuteczne zdziwienie (...). Jest w tym skutecznym zdziwieniu fascynacja i radość, ale jest także często dotkliwe uczucie niepokoju. Jest miejsce na zachwyt i miłość do świata, ale i na grozę i przerażenie, które ten świat wzbudza” (Depta, 2015, s. 170).

Spróbujmy zatem odczytać pytania, jakie postawili przed nami artyści współcześni, gdyż jako odbiorcy zaproszeni zostaliśmy do poszukiwania na nie odpowiedzi.

Literatura

- Baratta P. (2015): *Foreword*. W: *All the World's Futures. 56th International Art Exhibition. Catalogue*, Venice
- Depta H. (2015): *Sztuka pytania – pytania sztuki*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 2(236)
- Enwezor O. (2015): *Introduction*. W: *All the World's Futures. 56th International Art Exhibition. Catalogue*, Venice
- Fatyga B., Nowiński J., Kukołowicz T. (2009): *Jakiej kultury Polacy potrzebują i czy edukacja kulturalna im ją zapewni*. Raport dla Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego, jako jeden z Raportów o Stanie Kultury, Warszawa
- Już trudno*. Z *Andą Rottenberg rozmawia Dorota Jarecka* (2013). Wyd. Krytyki Politycznej, Warszawa
- Kosiewski P. (2015): *Kryzys, Marks, Sztuka*. „Magazyn Szum”, nr 9
- Majewska K. (2015): *Przegląd globalnej klasyki. 56 Biennale w Wenecji*. „Obieg”, wersja elektroniczna: <http://www.obieg.pl/felieton/35503>, opublikowany: 13.05.
- Moszkowicz M. (2005): *Edukacja artystyczna w epoce estetyzacji i anestetyzacji*. W: W. Limont, K. Nielek-Zawadzka (red.): *Dylematy edukacji artystycznej*. T. 1. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Nikitorowicz J. (2005): *Edukacja międzykulturowa*. GWP, Gdańsk
- Nikitorowicz J. (2009): *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa
- Pankowska K. (2013): *Kultura – sztuka – edukacja w świecie zmian*. Wydawnictwa UW, Warszawa
- Potocka M. (2003): *Daj spokój, to tylko sztuka*. W: *Publiczna przestrzeń dla sztuki*. Red. M. Potocka. Bunkier Sztuki, Kraków
- Sienkiewicz K. (2015): *Masz dziś wolne*. „Dwutygodnik.com”, wydanie 159, wersja elektroniczna: <http://www.dwutygodnik.com/artukul/5918-masz-dzis-wolne.html>, dostęp: maj 2015
- Wojnar I. (1966): *Perspektywy wychowawcze sztuki*. Nasza Księgarnia, Warszawa
- Wojnar I. (1980): *Teoria wychowania estetycznego – zarys problematyki*. PWN, Warszawa
- Zięba I. (2015): *Łącząc sacrum i profanum*. „Magazyn Living”, listopad 2015-styczeń 2016.

„All the World's Futures” – 56 Biennale Sztuki w Wenecji z perspektywy pedagoga sztuki

Sztuka współczesna staje się ważnym partnerem dla pedagogiki, gdyż dotyka bardzo ważnych obszarów doświadczenia dzisiejszego człowieka. W artykule zaprezentowano wybrane prace, pokazywane podczas 56 Biennale Sztuki w Wenecji, które wpisują się we współczesną teorię wychowania estetycznego. Autorka przedstawia sztukę współczesną jako ważny element edukacyjny, nie tylko z powodu stymulacji własnej aktywności twórczej odbiorcy, ale przede wszystkim możliwości kształtowania krytycznej świadomości. Analizując wybrane projekty artystyczne z perspektywy pedagogicznej,

autorka przedstawia aspekty wychowawcze sztuki współczesnej na przykładzie Międzynarodowej Wystawy Sztuki w Wenecji w 2015 roku.

Słowa kluczowe: sztuka, Biennale Sztuki w Wenecji, edukacja, wychowanie przez sztukę

„All the world's futures” – 56th Venice Biennale from the perspective of the pedagogue of art

Contemporary art has become an important partner for education, because it touches the very important areas of human experience in the modern world. This article presents selected artistic projects, which was shown during the 56th Venice Biennale, which are important for the modern theory of aesthetic education. The author presents contemporary art as an important component of education, which is aimed at stimulating artistic activity and critical consciousness. Analyzing selected art projects from the perspective of education, the author will outline the educational aspects of the contemporary art on the example of the International Art Exhibition in Venice in 2015.

Keywords: art, the Venice Biennale, education, education through art

RECENZJE

RUCH PEDAGOGICZNY 2/2016

Temple Grandin: *Mózg autystyczny. Podróż w głąb niezwykłych umysłów*. Copernicus Center Press, Kraków 2016

Książka *Mózg autystyczny. Podróż w głąb niezwykłych umysłów*, to dla czytelnika chcącego zrozumieć autyzm szczególnie cenna pozycja. Autorka, Temple Grandin, w roku 1947, jako czteroletnia dziewczynka została zdiagnozowana jako dziecko autystyczne. Warto podkreślić, że zaledwie 3 lata wcześniej Leo Kanner, lekarz medycyny i pionier psychiatrii dziecięcej z Uniwersytetu Johns Hopkinsa, opublikował na łamach czasopisma „Nervous Child” artykuł naukowy (s. 14) pt. *Autystyczne zaburzenia kontaktu afektywnego*. Była to pierwsza w historii publikacja na temat autyzmu, w której autor opisał jedenaścioro dzieci, charakteryzujących się analogicznym zbiorem objawów, do dziś wpisujących się w spektrum autyzmu. Zbieżność czasowa narodzin, diagnozy i pierwszych etapów życia Temple Grandin z początkami samego pojęcia autyzmu oraz wielu bardzo różnorodnych dróg poszukujących przyczyn oraz sposobów radzenia sobie w życiu z autyzmem powodują, iż niniejsza książka jest niezwykle. Poznając historię życia Temple Grandin opisaną jej słowami, czytelnik poznaje również chronologiczne następstwo podejmowanych badań, analiz, terapii i osiągnięć neurologii, które miały na celu wyjaśnić i złagodzić objawy autyzmu oraz schorzeń pokrewnych. Autorka o swojej książce pisze tak: *Krajobraz cywilizacyjny, w którym urodziłam się 65 lat temu, był bardzo odmienny od dzisiejszego. Przeszliśmy od zamykania dzieci z ostrym autyzmem w zakładach leczniczych do prób zapewnienia im spełnionego, najlepszego z możliwych sposobu życia. W tej książce poprowadzę czytelnika krok po kroku przez wszystkie etapy mojej podróży* (s. 4 okładki).

Temple Grandin ukończyła studia z psychologii i zoologii. W roku 1989 na Uniwersytecie Illinois uzyskała stopień doktora zoologii. Obecnie jest profesorem zootechniki na Colorado State University. Napisała wiele książek poświęconych autyzmowi¹, a każda z nich stanowi nieocenioną

wartość przede wszystkim dla rodziców, opiekunów i nauczycieli osób autystycznych. Książki Temple Grandin stają się głosem wszystkich autystycznych dzieci na świecie – pomagają zrozumieć ich niełatwą perspektywę doznawania świata. Autyzm Temple Grandin określany jest jako tzw. wysokofunkcyjny, co oznacza, że zespół objawów nie zamyka jej drogi do samodzielnego funkcjonowania w społeczeństwie. Jednak dokonania autorki – ukończenie studiów, stopień doktora, podjęcie się tak ogromnych wyzwań, jak pisanie książek oraz popularyzacja wiedzy na temat autyzmu na całym świecie, w czasach, w których dzieci i młodzież autystyczną zamykano w szpitalach psychiatrycznych – są czymś wyjątkowym. Sama Temple Grandin za swój największy sukces uważa zmianę, jaka dokonuje się w losach dzieci pod wpływem jej wykładów i spotkań z ich rodzicami, opiekunami oraz wprost dzięki jej książkom. Mówiła o tym w 2010 roku podczas jednej z konferencji organizowanych przez TED.COM: *Największą pasją dla mnie jest to, że mogę zmieniać świat na lepsze. Kiedy matka dziecka z autyzmem mówi: Dzięki pani książce moje dziecko jest na studiach – czuję się szczęśliwa* (s. 19). Temple Grandin dokonała również wiele dobrego dla zwierząt rzeźnych. Walcząc z okrucieństwem, zrewolucjonizowała funkcjonowanie wielu ubojni dla zwierząt w Stanach Zjednoczonych.

Umysł autystyczny nie rozumie abstrakcji, symboliki, komunikacji niewerbalnej, np. mimiki twarzy. Dąży do systematyzacji, dokładności i precyzji w przekazie. Ceni konkrety. W taki też sposób została napisana niniejsza książka. Dogłębna analiza wszelkich dostępnych teorii, podejmowanych badań i hipotez dotyczących autyzmu czyni z niej kompendium wiedzy na ten temat. Precyzyjny i konkretny język narratorki, poza jasnym przekazem, pozwala czytelnikowi

2006; *Byłam dzieckiem autystycznym*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa-Wrocław 1995; *Zrozumieć zwierzęta. Wykorzystywanie tajemnic autyzmu do rozszyfrowania zachowań zwierząt*. Media Rodzina, Poznań 2011; *Zwierzęta czynią nas ludźmi*. Media Rodzina, Poznań 2011.

¹ *Myslenie obrazami oraz inne relacje z życia z autyzmem*. Fraszka Edukacyjna, Warszawa

wsluchać się w myśli osoby autystycznej. To, że czytamy książkę o autyzmie napisaną przez osobę autystyczną, sprawia, że szanse, by zrozumieć i pomóc, rosną.

Pierwszą część swojej książki Temple Grandin poświęciła na pełną charakterystykę mózgu autystycznego. W rozdziale pierwszym oprócz historii i doświadczeń z własnego dzieciństwa autorka prezentuje ewolucję znaczenia autyzmu. Od jego początków i pierwszych klasyfikacji autyzmu jako jednostki chorobowej w pierwszym wydaniu Podręcznika Diagnostyki i Statystyki Zaburzeń Psychiczych (DSM)² w roku 1952, poprzez jego kolejne wydania w latach 1968, 1972 (DSM II), 1980 (DSM III), 1987 (DSM III R). Każda z tych publikacji, respektowanych przez środowiska psychiatryczne, wносиła lub modyfikowała poszczególne kryteria diagnostyczne. Warto zwrócić uwagę, że sam początek badań – lub precyzyjniej, przypuszczeń na temat źródeł autyzmu – kojarzył przypadki objawów z urazem psychicznym doświadczonym w dzieciństwie bądź z kontaktem z tzw. chłodnym rodzicem, częściej matką, czyli doszukiwano się podłoża w relacjach rodzinnych. Cały rozdział to bardzo szczegółowa, bogata w dane badawcze podróż poprzez podejmowane kierunki diagnostyczne. Autorka zestawia poszczególne próby i analizy ze swoimi metodycznie opisywanymi objawami. Sama wielokrotnie i dobrowolnie poddawała się badaniom nad własnym autyzmem, dążąc na swój precyzyjny i dociekliwy sposób do poznania źródeł i wszelkich uwarunkowań swojej choroby. Korzystając z narzędzi psychologicznych, czy testując swoją pamięć Grandin zwraca czytelnikowi uwagę na cechę charakteryzującą większość osób doświadczających zaburzeń ze spektrum autyzmu, jaką jest słaba pamięć krótkotrwała. Świadomość tego powinna towarzyszyć wszystkim osobom wspierającym osoby autystyczne, zwłaszcza nauczycielom, którzy nie rozumiejąc pewnych ograniczeń mogą stawiać uczniom autystycznym zadania, którym nie będą mogli sprostać. Samo formułowanie komunikatów skierowanych do osób autystycznych również należy skonfrontować z tym faktem. Zbyt długie pytanie lub zbyt wawile polecenie skierowane do ucznia może skutkować brakiem odpowiedzi, mimo że uczeń ją zna.

Historia ewolucji kryteriów i sposobów diagnozowania autyzmu odbiła piętno na życiorysach wielu pacjentów. Autorka przytacza artykuł z 1973 roku opublikowany przez psychiatrę

Davidą Rosenhaną z Uniwersytetu Stanforda (s. 22), który opisał przeprowadzoną przez swój zespół prowokację diagnostyczną. Jego współpracownicy, udając schizofreników, zgłaszali się do szpitali psychiatrycznych, w których jak się okazało, kwalifikowano ich i przyjmowano na oddziały zamknięte. Pokazało to ówczesnym specjalistom, iż należy zweryfikować szereg objawów i dokonać klasyfikacji kryteriów diagnostycznych. Dało to podwaliny do rozwoju psychiatrii jako nauki i zmieniło również spojrzenie psychiatrów na autyzm. Kolejne badania, kolejne wydania DSM wciąż nie wskazywały dokładnych źródeł choroby, ani sposobów jej leczenia. W roku 1981 Lorna Wing opublikowała w języku angielskim dorobek austriackiego pediatry, Hansa Aspergera (s. 26), który opisywane przez siebie dzieci nazwał „profesorkami”, prezentowały one bowiem problemy w zakresie komunikacji interpersonalnej, empatii oraz charakterystyczną dla autystyków motorykę, ale wyróżniały się również ogromnym zaangażowaniem w dość specyficzne, często bardzo wąskie zainteresowania. Dla Temple Grandin takim obszarem stała się poprawa warunków pracy ubojni dla zwierząt. Od fascynacji w okresie dzieciństwa doprowadziło ją to do uzyskania stopnia doktora zoologii.

Autorka ukazuje, jak przez 60 lat zmieniały się sposoby diagnozowania dzieci autystycznych. W samych Stanach Zjednoczonych od 2002 roku, kiedy to diagnozowano średnio jedno dziecko na 150, liczba ta wzrosła o 70% w zaledwie 6 lat! W roku 2012 diagnozowano już 1 dziecko ze spektrum autyzmu na 88 zdrowych. Te dane powodują, iż każdy krok, by zrozumieć i pomóc żyć z objawami, jest krokiem wpływającym na życie tysięcy dzieci, które, z perspektywy obecnego stanu wiedzy, staną się dorosłymi autystykami. Dane statystyczne nie pozwalają wyciągnąć żadnej prawidłowości, żadnego obowiązującego wzoru zachorowań. Ani szerokość geograficzna, ani rasa, ani środowisko nie jest determinantem autyzmu. Autorka, jak sama pisze, odbywa podróż, wnikliwie analizując wszelkie podjęte badania i analizy z tego obszaru. Konkluduje: „Czy chodzi o nasz umysł? Nie. Chodzi o nasz mózg” (s. 33).

Rozdział drugi to niemal dosłowna podróż w głąb autystycznego mózgu. Autorka, poddając się siedmio- lub ośmiokrotnie (jak opisuje) procedurze obrazowania mózgu, prezentuje swoje własne doświadczenia wynikające z badania budowy i pracy mózgu. Zwracając uwagę, iż każdy przypadek tej choroby należy rozpatrywać indywidualnie, Temple Grandin dzieli się da-

² Tamże, s. 19.

nymi na temat specyficznej budowy własnego mózgu, konfrontując tę wiedzę z jej objawami, ograniczeniami, ale i wybitnymi możliwościami. Jej mózdzek, który kontroluje koordynację motoryczną (s. 139), jest o 20% mniejszy niż u osób zdrowych, mózg ma budowę niesymetryczną, jej lewa komora jest dłuższa od prawej o 57% (s. 45). Ciało migdałowe Temple Grandin, które odpowiada m.in. za przetwarzanie emocji, jest o 22% większe od przeciętnego zdrowego człowieka. Autorka łączy te dane z jej własnymi przeżyciami: *A jako, że ciało migdałowe odgrywa istotną rolę w przetwarzaniu lęku i innych emocji, jego większy rozmiar może wyjaśniać dręczący mnie przez całe życie lęk. Przypominam sobie wszystkie ataki paniki, które nawiedzały mnie w latach siedemdziesiątych, teraz zaczynają jawić się w nowym świetle* (s. 46). Kolejne strony poświęcone zostały na opis, krok po kroku, rozwoju technologicznego w obszarze neuroobrazowania mózgu. Ostatnie dziesięć lat nakreśla przełom w badaniach nad jego budową i pracą. Obecnie technologia pozwala na badanie nie tylko obszarów mózgu, ale na obrazowanie pojedynczych włókien nerwowych w wysokiej rozdzielczości (HDFI). Metoda ta została opracowana w Centrum Badań nad Učeniem się i Rozwojem na Uniwersytecie w Pitzburgu (s. 61).

Rozdział trzeci poświęcony został badaniom genetycznym. Odwołując się do najnowszych wyników badań, autorka przytacza i porządkuje wszelkie naukowe publikacje na temat badań nad DNA. Prezentuje badania autyzmu u bliźniąt – jedno- i dwujajowych – oraz tezy na temat tzw. śmieciowego DNA. Śmieciowe DNA to termin medyczny, zgodnie z którym niektóre jego (DNA) sekwencje przez lata wydawały się neurologom bezfunkcyjne. Obecnie, dzięki rozwojowi technologii, badacze określają je jako *niekodujące DNA lub ciemna materia* (s. 71). Otwiera to nowe drogi poszukiwań przyczyn anomalii w budowie mózgu, prowadzących do występowania objawów ze spektrum autyzmu. Autorka opisuje szereg badań poświęconych mutacjom poszczególnych genów, ich możliwych przyczyn i skutków. Pojawiają się także kwestie tzw. czynników środowiskowych, jak sposób odżywiania matki w czasie ciąży, przyjmowane przez nią leki, wiek ojca, poziom zanieczyszczenia środowiska, w tym rola pestycydów oraz dość popularne kwestie szczepień. Potocznie przyjęło się łączyć przyjęcie szczepień z ryzykiem włączenia się autyzmu. Autorka przytacza publikacje poświęcone tej kwestii. Jedna z nich opisuje choroby mitochondrialne, które mogą być wywoływane właśnie przez szczepienia. Ich

objawy są zbieżne z tymi, ze spektrum autyzmu – są to trudności z uczeniem się, problemy ze słyszeniem i widzeniem, brak koordynacji mięśniowej, zaburzenia neurologiczne oraz układu pokarmowego (s. 91). Nie otrzymujemy jeszcze jednoznacznych odpowiedzi. Autorka odsłania nam kurtynę niewiedzy, za którą kryje się olbrzymie pole kombinacji czynników, które mogą powodować autyzm.

Rozdział czwarty, szczególnie ważny jest dla rodziców, pedagogów, nauczycieli i terapeutów pracujących z osobami autystycznymi. Temple Grandin zwraca uwagę na kwestie zaburzeń sensorycznych, których doświadcza dziewięć na dziesięć osób autystycznych. Prezentuje swoje typologie zaburzeń percepcji zmysłowej, jak również propozycje innych badaczy. Mówi o „alternatywnej rzeczywistości sensorycznej” (s. 99), w której przebywają osoby autystyczne. W dużym uproszczeniu, chore mózgi, które otrzymują typową informację zmysłową, interpretują ją inaczej. Jeśli zestawimy to z faktem, iż każdy z nas posiada pięć zmysłów, a konfiguracja zniekształceń zmysłowych u każdej osoby przebiega w indywidualny sposób, okazuje się, że każdy człowiek z zaburzoną wrażliwością sensoryczną prezentuje unikatowy zestaw trudności w odbiorze otaczającego go świata. Sygnały płynące z zewnątrz mogą być zbyt silne, zbyt słabe, mogą być zniekształcone, mogą być nieodczuwalne. Wiele osób autystycznych przez całe życie doświadcza, oprócz lęku i przerażenia, fizycznego bólu, jaki powodują np. zbyt silne sygnały dotykowe. Chaotyczne, nieskoordynowane ruchy, unikanie spojrzeń, niekontrolowany krzyk itp. nie stanowią objawów autyzmu. Są to sposoby radzenia sobie z tym, co poprzez zmysły odczuwa osoba chora. Cały rozdział bogaty jest w opisy reakcji zmysłowych, ich układów, poszukiwania źródeł, sposobów radzenia sobie w trudnych sytuacjach. „Problem sensoryczny całkowicie dezorganizuje sposób myślenia” (s. 108) – pisze Temple Grandin. Przytacza również przemyślenia innych autystycznych autorów, m.in. Tito Rajarshi Mukhopadhyay, który dokonuje też rozróżnienia na tzw. „ja funkcjonalne” i „ja myślące” osób autystycznych. Te dwie sfery współegzystują ze sobą, jednak różnica między nimi dotyczy tego, jak *problemy sensoryczne wyglądają i jak się je odczuwa* (s. 116).

Bogactwo informacji w niniejszej książce jest olbrzymie, trudno je wszystkie zasygnalizować w recenzji. Badania nad doborem i skutkami przyjmowania leków, badania nad percepcją ludzkich twarzy, problemy edukacyjne z tego płynące to tylko najważniejsze spośród nich. Au-

torka opisuje również opracowane przez siebie innowacje, m.in. na podstawie analizy badań nad percepcją wzrokową przygotowała dla osób z problemami przetwarzania światła kolorowe okulary, które łagodząc siłę odbijanego od kartki papieru światła, mogą bezpośrednio umożliwić pełniejszą lub, w granicznych przypadkach, jakkolwiek edukację niektórych dzieci ze spektrum autyzmu. Temple Grandin omawia kolejno wszelkie trudności związane z zaburzeniami percepcji poszczególnych zmysłów. Łączy to z bogactwem badań i innowacji, podpowiadając czytelnikowi jak, zgodnie z tym co wiemy dziś, radzić sobie z problemami dnia codziennego. Podkreśla rolę muzykoterapii, której znaczenie nie wszyscy dostrzegają w wystarczającym stopniu. Opisuje prawdziwe doświadczenia i wypowiedzi osób autystycznych, daje nam szansę je zrozumieć. Bez zrozumienia przecież nie można pomóc. A pomoc trzeba.

Druga część książki zatytułowana: *Nowe spojrzenie na mózg autystyczny* to próba znalezienia godnego miejsca w świecie dla osób autystycznych. Rozdział piąty: *Spojrzenie poza etykiety* zwraca uwagę na palący problem współczesnego diagnozowania autyzmu, które jest wciąż nieodkryte. *Decyzja jest ostatecznie w rękach lekarza – a jeżeli ktoś powie, że to trochę nienaukowe, nie zaoponuję* – pisze autorka (s. 151).

Trzy ostatnie rozdziały dają pewną nadzieję i siłę do działania. Autorka przedstawia również jasną stronę sytuacji, zachęca i prezentuje apele innych badaczy do tego, by dostrzegać i wykorzystywać mocne strony autyzmu. Przyzwyczajaliśmy się bowiem do koncentrowania na deficytach i zaburzeniach. Jednak oprócz nich mamy inne „produkty” autyzmu. Autorka opisuje badania inteligencji osób autystycznych, prezentuje niezwykle obrazowo sposoby postrzegania zmysłowego, myślenia i pracy osób autystycznych, pokazuje nam świat ich oczami. Osoby autystyczne *widzą tylko drzewa, a nie las* (s. 163). Dzieli się własnymi przeżyciami, dokładnie opisuje, w jaki sposób sama pracuje, jak organizuje dane, jak je systematyzuje, jak rozwiązuje problemy społeczne, emocjonalne.

Cała książka, dzięki autystycznej, bardzo świadomej, konkretnej i logicznej narracji jest metodycznie kompletnym przeglądem prawdopodobnie wszystkich dostępnych autorce badań, technologii, eksperymentów i artykułów, uzupełnionym o opisy przypadków konkretnych osób – w różnym wieku, a także o doświadczenia własne. Jest więc pozycją obowiązkową dla wszystkich osób pracujących z osobami ze spektrum autyzmu. Liczba diagnozowanych dzie-

ci plasuje autyzm w czołówce współczesnych chorób w naszym kręgu kulturowym. Nauczyciele, pedagodzy, terapeuci, rodzice, a przede wszystkim osoby żyjące z autyzmem codziennie podejmują heroiczny wysiłek, by pokonywać ograniczenia i prowadzić możliwie normalne, życie. Książka Temple Grandin podpowiada jak to robić.

Elżbieta Kwiatkowska
Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego

Teresa Zubrzycka-Maciąg, Janusz Kirenko: *Asertywność nauczycieli. Badania empiryczne*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2015

Praca w zawodzie nauczyciela w dobie dynamicznych procesów zachodzących we współczesnym świecie jest trudnym wyzwaniem, któremu próbuje sprostać liczne grono jego przedstawicieli. Zawód pedagoga zaliczany jest do tak zwanych profesji pomocowych, w których podstawą jest kontakt z drugim człowiekiem. Ważne są zarówno relacje pomiędzy nauczycielem i jego uczniem, jak i pozostałymi współpracownikami. Przed nauczycielami stawiane zatem są ogromne oczekiwania, między innymi wysoka kompetencja, inteligencja, kreatywność, innowacyjność, pracowitość, sprawiedliwość, życzliwość czy otwartość. Nauczyciel ma być zawsze wypoczęty, pełen energii, powinien nie chorować, angażować się we wszystkie sprawy uczniów. Pedagog dba o rozwój swoich uczniów, służy dobrą radą, zachęca do działania. W tej relacji nauczyciel – uczeń zachodzi jednak duża dysproporcja na poziomie emocjonalnym i psychologicznym. To ten pierwszy jest główną stroną, która daje. Nauczyciel powinien starać się rozwiązywać problemy uczniów, także natury wychowawczej.

Od kilku lat utrzymuje się również tendencja do obarczania nauczycieli dodatkowymi obowiązkami. Nauczyciel już nie jest tylko dydaktykiem, ale głównie opiekunem dzieci. Szkoły zostały zobligowane do zapewnienia opieki uczniom w dniach wolnych od zajęć dydaktycznych. Nauczyciele tym samym zostali sprowadzeni do roli opiekunów, wyręczających rodziców z ich wychowawczych obowiązków. Jednocześnie oczekuje się od pedagoga, aby był mistrzem, niekwestionowanym autorytetem oraz godnym naśladowania wzorem. To nauczyciel ma być perfekcyjny w każdym zadaniu,

które zostanie przed nim postawione. Jednakże przy wysokich wymaganiach nie otrzymuje on wsparcia ani ze strony rodziców, którzy niejednokrotnie przedkładają obowiązki zawodowe nad rodzinnymi, ani władz zwierzchnich. Rodzice nierzadko krytycznie wypowiadają się o nauczycielach, obniżając tym samym ich autorytet. Oczekują wysokich efektów edukacyjnych, nie wzmacniając pozytywnych zachowań w domu. Władze zwierzchnie oceniają zaś pracę nauczycieli na podstawie sztucznie rozbudowanej dokumentacji szkolnej oraz tworzonych rankingów, które nie uwzględniają rzeczywistej edukacyjnej wartości dodanej.

Nie bez znaczenia pozostaje również niskie wynagrodzenie finansowe nauczycieli, przy jednoczesnej krytyce społecznej czasu ich pracy, postrzeganego tylko jako pensum dydaktyczne. Przy wysokich wymaganiach, ciągłej ingerencji oraz krytyce, prestiż tego zawodu ulega coraz większej degradacji. Prowadzi to do coraz liczniej występującego zjawiska wypalenia zawodowego, braku motywacji nauczycieli do udoskonalania własnego warsztatu pracy, dbania o właściwe relacje nauczyciel – uczeń, nauczyciel – rodzic, czy relacje w gronie pracowników szkoły, a także troski o jakość życia osobistego.

Duże znaczenie ma również system kształcenia przyszłych adeptów nauczycielskiej profesji. Uprawnienia pedagogiczne nauczycieli poszczególnych przedmiotów nie są nabywane na dedykowanej do tego specjalności nauczycielskiej, ale na podstawie zaliczonego bloku dodatkowych, nielicznych godzin z przedmiotów dydaktycznych i pedagogiczno-psychologicznych oraz niewielkiej liczby godzin praktyk pedagogicznych, ukazujących tylko fragment pracy szkoły. W efekcie takiego kształcenia rozpoczynający pracę młodzi absolwenci, jeśli nie uzupełniają wiedzy we własnym zakresie, nie są przygotowani do niezwykle trudnej, stresogennej i wymagającej dużej asertywności pracy nauczyciela.

Podjęty zatem przez autorów temat asertywności nauczycieli wpisuje się w niezwykle aktualną problematykę badawczą. Książka włącza się w nurt rozważań o roli asertywności w życiu człowieka oraz jej znaczeniu w szczególnym obszarze, jakim jest praktyka pedagogiczna.

Teresa Zubrzycka-Maciąg, doktor habilitowany nauk społecznych w zakresie pedagogiki, jest kierownikiem Zakładu Teorii Wychowania w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Prowadzi treningi asertywności, „Szkołę dla Rodziców i Wychowawców” oraz warsztaty dla nauczycieli i wychowawców z zakresu rozwoju profesjonalnego

oraz procesu wychowania dzieci i młodzieży. Jest członkiem Polskiego Stowarzyszenia Terapeutów Terapii Skoncentrowanej na Rozwiązaniach (PST-TSR) oraz Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego (PTP).

Janusz Kirenko, profesor pedagogiki specjalnej, jest dziekanem Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Książka współautorstwa Janusza Kirenko oraz Teresy Zubrzyckiej-Maciąg jest nie pierwszą w ich bogatym dorobku naukowym.

Monografia *Asertywność nauczycieli. Badania empiryczne* składa się z pięciu rozdziałów. Pierwszy, teoretyczny rozdział wprowadza czytelnika w problematykę asertywności nauczycieli. W sposób bardzo przystępny autorzy wyjaśniają znaczenie pojęcia, jego potoczny oraz naukowy charakter. Definicja asertywności ukazana została w szerokim ujęciu, odwołując się do licznych pozycji literaturowych. Koncepcja Ryszarda Poprawy, przedstawiająca ideę, zasady działania, przyczyny występowania bądź braku zachowań asertywnych, została przyjęta przez autorów jako teoretyczna podstawa prezentowanych badań. W rozdziale teoretycznym opisano wzorce zachowań asertywnych, czynniki znacząco wpływające na określone reakcje w różnorodnych sytuacjach społecznych, oddziaływania socjalizacyjne, społeczno-rodzinne. Stanowią one uwarunkowania asertywności bądź jej braku. Omówiono również znaczenie asertywności w psychospołecznym funkcjonowaniu człowieka, a w szczególności w pracy nauczyciela.

W rozdziale drugim recenzowanej publikacji zaprezentowano problematykę oraz cel przeprowadzonych badań. Jako przedmiot analizy obrano cechy osobowości nauczycieli, ich samoocenę, sposoby radzenia sobie w trudnych sytuacjach, poczucie koherencji i inteligencję emocjonalną.

Główny problem badawczy zawierał się w pytaniu: *Czy istnieje, a jeśli tak, to jaki jest związek pomiędzy poziomem asertywności nauczycieli a ich funkcjonowaniem psychospołecznym?*

W badaniach zastosowano sondaż diagnostyczny, w którym wykorzystano sześć różnorodnych kwestionariuszy. Na podstawie autorskiego Kwestionariusza Asertywności Nauczyciela/Wychowawcy dokonano podziału badanych nauczycieli na trzy podgrupy. Przynależność do danej grupy uwarunkowana została określonym poziomem nasilenia asertywności, określonym na podstawie umiejętności obrony swoich praw, przyjmowania ocen pozytywnych i negatywnych, wyrażania ocen pozytywnych i negatywnych, wyrażania próśb, wyrażania uczuć, wy-

rażania opinii oraz szanowania cudzych granic. Za pomocą Inwentarza Osobowości NEO-FFI zdiagnozowano cechy osobowości badanych, takie jak: neurotyczność (skala od dobrego przystosowania do niestabilności emocjonalnej), ekstrawersja (jakość i natężenie oddziaływań interpersonalnych, aktywność, potrzeba stymulacji, umiejętność cieszenia się), otwartość na doświadczenie (poszukiwanie, tolerancja i badanie nowych doświadczeń), ugodowość (relacje międzyludzkie postrzegane w aspekcie uczuć, myśli i zachowań) oraz sumienność (zorganizowanie, dążenie do celu). Skala Samooceny SES określała poziom samooceny, rozumianej jako postawa, a nie chwilowy stan. Kwestionariusz COPE służył do oceny zachowania badanych w sytuacjach trudnych na podstawie następujących wskaźników: koncentracja na problemie, zaprzeczenie, koncentracja na emocjach i wyładowaniu, poszukiwanie emocjonalnego wsparcia, akceptacja, zwracanie się ku religii, poczucie humoru, używanie alkoholu lub innych środków odurzających. Kwestionariusz Orientacji Życiowej w postaci testu pozwolił określić poczucie koherencji, zrozumiałości, zaradności oraz sensowności. Ostatnie narzędzie Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej badał zdolności, umiejętności lub trudności w konkretnych sytuacjach.

W badaniach wzięło udział 286 nauczycieli z 24 szkół województwa lubelskiego. Badani reprezentowali różne szczeble edukacji: szkoły podstawowe, gimnazja, licea ogólnokształcące, technika oraz zasadnicze szkoły zawodowe. Ze względu na feminizację profesji nauczycielskiej 85% badanych stanowiły kobiety. Grupa prezentowała zróżnicowanie zarówno ze względu na wiek, miejsce zamieszkania (wieś, miasto), stan cywilny, liczbę posiadanych dzieci, status materialny, staż pracy, nauczane przedmioty, stopień awansu zawodowego, jak i umiejscowienie szkoły (wieś, średnie miasto, duże miasto). Duże zróżnicowanie badanej grupy stanowi niewątpliwie atut przedstawionej pracy.

W trzecim rozdziale tytułowej książki zaprezentowano bardzo interesujące zależności pomiędzy wymienionymi czynnikami a asertywnością. Równie interesująca jest analiza

związków pomiędzy asertywnością a obszarami kontaktów: z uczniami, wychowankami, z rodzicami uczniów, rodzicami wychowanków, z innymi nauczycielami, wychowawcami oraz z przełożonymi.

W rozdziale czwartym autorzy przedstawiają analizę asertywnych zachowań badanych nauczycieli w nawiązaniu do ich wybranych cech osobowości, stopnia samooceny, metod radzenia sobie w nietypowych sytuacjach, poczucia koherencji czy inteligencji emocjonalnej. W analizie zastosowano model regresji wielokrotnej.

W rozdziale piątym omówiono czynniki psychospołeczne, takie jak obrona swoich praw, przyjmowanie ocen pozytywnych i negatywnych, wyrażanie pozytywnych i negatywnych ocen, wyrażanie próśb, wyrażanie uczuć, wyrażanie opinii, szacunek do cudzych granic oraz ich związek z asertywnością badanych nauczycieli.

Prezentowaną pracę cechuje wysoka wartość poznawcza. Aktualność podejmowanej tematyki stanowi niezwykle wartościowy wkład do dyskursu nad problemami związanymi z edukacją i wychowaniem współczesnej młodzieży oraz dynamiką zmian zachodzących w polskich szkołach. Wieloaspektowość pojęcia asertywności ujęta w jednym opracowaniu pozwala uporządkować wiedzę czytelnikom, dla których temat asertywności nie jest obcy, oraz dać rzetelną podstawę tym, którzy chcą go zgłębić. Niewątpliwie książka jest cenną pozycją dla szerokiego grona odbiorców – zarówno dla czynnych nauczycieli, jak i studentów kierunków pedagogicznych czy socjologicznych. Zaproponowane rozwiązania mogą służyć jako pomoc we wzmacnianiu rozwoju zachowań asertywnych, niezbędnych w pracy każdego pedagoga. Dzięki zastosowaniu komunikatywnego języka pracę czyta się niemalże „jednym tchem”, zatem potencjalny czytelnik, bez względu na poziom znajomości zagadnienia, powinien odnaleźć w książce wartości, które wykorzysta we własnej praktyce, nie tylko pedagogicznej.

Ewa Duda
Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej

KRONIKA

RUCH PEDAGOGICZNY 2/2016

Łukasz Kalisz

Uniwersytet w Białymstoku

200-LECIE URODZIN ŚW. JANA BOSKO SALEZJANIE WOBEC WSPÓŁCZESNYCH WYZWAŃ

Rok 2015 to czas uroczystości jubileuszowych związanych z 200-leciem urodzin wielkiego pedagoga i kapłana, założyciela Towarzystwa Świętego Franciszka Salezego – świętego Jana Bosko. Wśród wielu inicjatyw upamiętniających urodziny twórcy systemu prewencyjnego była także Ogólnopolska Konferencja Naukowa zorganizowana przez księży salezjanów i naukowców pracujących na Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Konferencja „200-lecie urodzin św. Jana Bosko: Salezjanie wobec współczesnych wyzwań” odbyła się 21 kwietnia 2015 roku. O obszerny wymiar naukowy i praktyczny zadbały dwie jednostki UKSW: Katedra Historii Wychowania i Dziejów Oświaty – Wydziału Nauk Pedagogicznych oraz Instytut Teologii Praktycznej – Wydziału Teologicznego.

Na konferencję przybyło wielu gości reprezentujących liczne ośrodki naukowe i placówki wychowawcze, a także liczna grupa siostr salezjanek i księży salezjanów na czele z księżmi inspektorami prowincji warszawskiej oraz piłskiej. Nie zabrakło także przyszłych salezjanów z seminarium w Łądzie, a także studentów świeckich, którzy licznie wypełnili Aulę Schumana UKSW. Gości przybyłych na obrady przywitał organizator konferencji ks. dr hab. Stanisław Chrobak_{SDB}, prof. UKSW, po czym przekazał głos J. M. ks. prof. dr. hab. Stanisławowi Dziekońskiemu. Rektor UKSW przypomniał, że Wydział Pedagogiczny powstał w oparciu o przekształcenie istniejącego do 2008 roku Instytutu Pedagogiki im. św. Jana Bosko. Podkreślił także wkład systemu prewencyjnego księdza Jana Bosko w rozwój naukowo-organizacyjny uczelni, a także rodzinną atmosferę panującą na Wydziale. Z kolei Pani Dziekan dr hab. Jadwiga Kuczyńska-Kwapisz, prof. UKSW, pogratulowała Zgromadzeniu Salezjańskiemu aktywnego udziału w życiu Wydziału. Przedstawiła zasługi następców księdza Jana Bosko w codziennym funkcjonowaniu uczelni. Zaznaczyła, że w pracach habilitacyjnych, doktorskich, magisterskich, a także w licznych artykułach naukowych afiliowanych do UKSW pojawia się pedagogika personalistyczna inspirowana postacią Jana Bosko. Pani Dziekan wspomniała także osoby związane z charyzmatem salezjańskim, pracujące jako nauczyciele akademicy czy pracownicy biblioteki i administracji. Przypomniała, że wielu pracowników należy do Towarzystwa Nauko-

wego Franciszka Salezego, a także zasiada w redakcji periodyku naukowego „Seminare. Poszukiwania naukowe.”

Po wystąpieniach okolicznościowych otwarto część wykładową, którą rozpoczął ks. dr Tadeusz Rozmus_{SDB} – Radca Regionalny dla Europy Północnej. Swoje wystąpienie pt. „Salezianie w odpowiedzi na potrzeby wychowania w dzisiejszej i jutrzejszej Europie” rozpoczął od przedstawienia św. Jana Bosko jako prekursora nowoczesnej pedagogiki. Zaznaczył, że ksiądz Bosko nie pasował do schematów myślenia kapłanów czy biskupów mu współczesnych, a także spotykał się z niechęcią władz świeckich. Zatem jego sukces wychowawczy wynikał z odwagi i determinacji w trosce o młodzież odrzuconą na marginesie społeczeństwa. Poglądy Jana Bosko i jego geniusz przetrwały dzięki odwadze i temu, że nie uległ utartym stylom wychowania, ale szedł pod wiatr. Prelegent zaznaczył, że dzisiejsza młodzież jest inna niż ta z XIX wieku, jednak uniwersalną zasadą jest pewność wychowawcy, że jego podopieczny jest dobry i jest w stanie zostać dobrym obywatelem. Na podstawie konkretnych przykładów Ksiądz Doktor zauważył, że dzisiejsze placówki salezjańskie w świecie często odnoszą sukcesy dzięki zaangażowaniu osób świeckich lub byłych wychowanków, którzy łączą potrzeby młodzieży z równoległe działającą pomocą duszpasterską księży salezjanów. Cennym elementem wykładu było wskazanie wyzwań, jakie stoją przed salezjanami w dzisiejszych kontekstach kulturowych i społecznych zmieniającej się Europy.

Następy wykład różnił się od pozostałych nie tylko treścią, ale także tym, że było to jedyne wystąpienie osoby świeckiej. Autorytet współczesnej pedagogiki prof. zw. dr hab. Bogusław Śliwerski przedstawił „Miejsce systemu prewencyjnego Jana Bosko we współczesnej systematyce myśli pedagogicznej”. Aby mówić o zmianach w realizacji założeń pedagogiki wychowawczej Jana Bosko, należy znać ten system na przestrzeni ponad 150 lat jego funkcjonowania. Przewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN zaznaczył, że istnieje wiele kluczowych dla pedagogiki podręczników, w których nie pojawia się informacja o Janie Bosko i jego systemie wychowawczym. Wyrażna nieobecność pedagogiki personalistycznej i chrześcijańskiej jest cechą podręczników z okresu Polski Ludowej, ale także tych współczesnych. Prelegent podał także tytuły nielicznych dzieł z zakresu historii wychowania i myśli pedagogicznej, w których system prewencyjny został opisany (m.in. podręczniki do historii wychowania autorstwa Jana Drausa i Ryszarda Terleckiego, czy też ks. Adama Orczyka). Do szerokiego grona odbiorców docierają jednak najnowsze pozycje z zakresu dorobku księży salezjanów, między innymi dzięki takim naukowcom jak: ks. dr hab. Jan Niewęglowski_{SDB}, prof. UKSW, ks. prof. zw. dr hab. Kazimierz Misiaszek_{SDB}, ks. dr hab. Czesław Kustra_{CSMA}, prof. UMK, czy s. dr hab. Halina Wrońska_{CMW}, prof. KUL. Oczywiście jest wiele pomniejszych pozycji monograficznych czy artykułów naukowych, których nie wyróżniono w wystąpieniu, a które ukazują dorobek edukacyjny Towarzystwa Salezjańskiego. Profesor swoje wystąpienie zakończył apelem, aby zaistniała pedagogika „normalna”, jaką niewątpliwie jest pedagogika prewencyjna.

Przesłanie i analiza powyższego wykładu wskazuje wielkie pole do pracy dla współczesnych salezjanów, którzy pracują na stanowiskach naukowych, ale przede wszystkim dla dyrektorów szkół i placówek wychowawczych, a także archiwistów salezjańskich. Jedyne dzięki sprzyjającym warunkom do badań zarówno historii salezjańskiej, jak i obecnych stylów pracy – naukowcy spoza rodziny salezjańskiej będą mogli ten system badać i opisywać. W historii salezjanów ciągle jest wiele

luk, białych plam i tematów badawczych, które warto podjąć, aby tę historię ocalić i udokumentować w ogólnie dostępnych pracach naukowych. Dopiero bowiem, gdy system prewencyjny pojawi się w podręcznikach, leksykonach czy encyklopediach z zakresu historii wychowania i myśli pedagogicznej, będzie on systemem obecnym na polskich uniwersytetach i stanie się elementem wiedzy najpierw wykładowców, a następnie studentów uczelni pedagogicznych.

W kolejnym wykładzie „Salezianie w poszukiwaniu odpowiedzi na współczesne wyzwania w Polsce” ks. prof. zw. dr hab. Kazimierz Misiaszek_{SDB} zawarł wnioski na temat wartości katechezy w formowaniu dojrzałych chrześcijan. Wprowadził postulat o katechezę dorosłych, katechezę rodziny, która przyniesie korzyść przy wychowaniu potomstwa. Zatem troska o dorosłych, a przez nich troska o dzieci, jest w zgodzie z charyzmatem salezjańskim (który przecież głównie dotyczy wychowania młodzieży – Ł. K.). Ksiądz Profesor, jako osoba zajmująca się naukowo m. in. katechezą dorosłych i formacją katechetyczną, przedstawił współczesny problem chaosu w sferze wartości. Brak hierarchii wartości w szkole powoduje, że absolwent szkoły jako osoba dorosła nie potrafi właściwie wybierać, a jego dojrzałość budzi zastrzeżenia. System prewencyjny jako system integralny rozwija całego człowieka. Wszelkie działania wychowawcze, aby były trafne i skuteczne, powinny uwzględniać całą rodzinę, tak jak wspólnota wychowawcza, która jest kształtowana na wzór wspólnoty rodzinnej.

W konferencji uwzględniono także żeńską gałąź Zgromadzenia Salezjańskiego – Córki Maryi Wspomożycielki. Wystąpienie siostry dr Teresy Zegzuly_{CMW} dotyczyło „Salezjanek wobec wyzwań odnoszących się do młodych kobiet współczesnego świata”. Siostra Teresa przedstawiła historię i okoliczności powstania sióstr salezjanek założonych przez Marię Dominikę Mazarello. Zaznaczyła, że aby rodzina salezjańska była pełna, nie mogło tam zabraknąć kobiet, które staną się matkami dla młodych wychowanków. Po zapoznaniu słuchaczy ze stylem wychowania salezjanek prelegentka przedstawiła kilka przykładów współczesnej pracy z dziewczętami.

Ostatnim wystąpieniem w pierwszej części konferencji był referat: „System prewencyjny w pracy edukacyjno-wychowawczej na Słowacji: dziś i jutro”. Ksiądz dr Peter Mlynarcik_{SDB} rozpoczął od zapoznania słuchaczy z krótką historią pobytu salezjanów na Słowacji, co jest datowane na 1924 rok, zaś pierwsza placówka sióstr salezjanek rozpoczęła pracę w 1940 roku. Interesującym faktem jest aż 40-letni okres podziemnej pracy wychowawczo-duszpasterskiej salezjanów, co przypadało na lata 1950-1990. Główna część wykładu dotyczyła: przedstawienia danych statystycznych Rodziny Salezjańskiej na Słowacji; publikacji na temat systemu prewencyjnego; dokumentów salezjańskich odnoszących się do systemu prewencyjnego. Wystąpienie Księdza Doktora było wzbogaceniem pozostałych referatów, ponieważ pokazywało styl salezjański w kraju sąsiednim. Pomimo wielu cech wspólnych z pedagogiką polską, przedstawiono pewne różnice, np. kwalifikacje salezjanów do roli pracownika socjalnego czy pracę ze wspólnotą romską.

Po przerwie referaty konferencyjne przybrały wymiar bardziej praktyczny. Do zabrania głosu poproszono bowiem osoby zajmujące się bezpośrednio pracą z młodzieżą w stylu księdza Bosko.

Jako pierwsza w drugiej części głos zabrała siostra mgr Iwona Szymanik_{CMW}. Wystąpienie pt.: „Działalność wychowawcza sióstr salezjanek” zawierało wiele danych liczbowych, dotyczących współczesnej liczby salezjanek i prowadzonych przez nie

placówek. Słuchacze mieli także możliwość zapoznania się z głównymi postulatami zakończonej XXIII Kapituły Generalnej Sióstr Salezjanek odbywającej się pod hasłem „Być dzisiaj z młodymi domem, który ewangelizuje”. Parafrazując temat Kapituły: Dzisiejsza praca salezjańska to bycie znakiem, którym jest znak domu. Zatem jakość pracy wychowawczej jest cenniejsza niż ilość miejsc, w których się pracuje z młodzieżą. Natomiast bycie z młodymi – to oddychanie tym samym powietrzem w domu jako miejscu miłości i bycie bez miary i ograniczeń czasowych. W wykładzie siostry Iwony oprócz wymiaru merytorycznego był także istotny element osobistego zaangażowania emocjonalnego widoczny w sposobie przekazu treści, jak też duma z bycia w rodzinie salezjańskiej.

O „Szkolach salezjańskich” opowiedział ks. mgr Piotr Lorek_{SDB}. Przedstawił on specyfikę szkół i ich znaczenie dla całości dzieł salezjańskich. Podkreślił, że szkoła jest zawsze po oratorium, bo z niego wyrosła, a jednocześnie może być prowadzona w stylu oratorium, w którym panuje atmosfera życzliwości i wychowania rodzinnego. Ksiądz Piotr przedstawił różnicowanie, atuty, problemy i wyzwania szkół salezjańskich. Szkoła salezjańska jako miejsce formowania uczciwych obywateli i dobrych chrześcijan łączy w sobie cele państwa i Kościoła. Zatem spełnia cel wychowania zapoczątkowany przez Księdza Bosko, co jest atutem i wyzwaniem współczesnych placówek edukacyjnych oraz wymaga wysiłku całej społeczności wychowawczej.

Z kolei ks. mgr Tomasz Kościelny_{SDB} przedstawił temat: „Salezjańskie MOW-y Młodzieżowe Ośrodki Wychowawcze – szansa dla młodzieży ulicy”. Słuchacze mieli możliwość zapoznania się ze specyfiką omawianych placówek resocjalizacyjnych, do których trafia młodzież skierowana przez wyrok sądu. Wykład był jednocześnie próbą odpowiedzi na pytanie: Czy salezjanie powinni prowadzić placówki resocjalizacyjne, w których nie ma dobrowolności wyboru? Tutaj z pomocą przychodzą biografie wychowanków, z którymi miał do czynienia św. Jan Bosko (Dominika Savio, Franciszka Besucco, Michała Magone). Nieliczną, ale obecną grupą wśród „chłopców” księdza Bosko byli przywódcy gangów młodzieżowych i młodzi przestępcy, do których można zaliczyć Michała Magone. Ksiądz Tomasz omawiane spostrzeżenia oparł na swoim doświadczeniu na stanowisku dyrektora MOW-46 w Trzcńcu (pełnił tę funkcję w latach 2007-2013).

Po wystąpieniach przedstawicieli placówek edukacyjnych podjęto temat „Mediów”. Ksiądz mgr Wojciech Kułak_{SDB} mówił o środkach społecznego przekazu, które wspomagają system prewencyjny i są ściśle związane z wychowaniem. Tymi środkami komunikacji, które wykorzystywał Jan Bosko, były: słówko na dobranoc, rozmowa, sentencje wieszane na ścianach oratorium, książki, których czytanie propagował, ale też je pisał. Innymi formami spotkania z młodzieżą były: teatr, muzyka, akademie i gry sportowe. Ksiądz Wojciech zwrócił także uwagę na opracowany w 2005 roku salezjański system komunikacji społecznej. W myśl tego systemu każdy człowiek jest jakimś komunikatem, który domaga się dialogu. Ten, który coś przekazuje, powinien być jednocześnie gotowy na odbiór informacji. Współczesne rozproszenie kanałów informacyjnych jest wyzwaniem dla życia duchowego i zachowania właściwych proporcji pomiędzy światem wirtualnym a rzeczywistym.

Z „Duszpasterstwem młodzieży” zapoznał słuchaczy ks. mgr Przemysław Kawecki_{SDB}. Podstawą merytoryczną wystąpienia były osobiste doświadczenia oraz książka: *Salezjańskie Duszpasterstwo Młodzieżowe: podstawa programowa*, przekł. Adam Popławski, Michel Mejer, Katarzyna Woźniak, wyd. 3, Kraków 2014. Salezjańskie duszpa-

sterstwo dokonuje się w centrach młodzieżowych, duszpasterstwach akademickich, świetlicach, szkołach, bursach i internatach, ośrodkach wychowawczych, katechezach szkolnych, ruchach pielgrzymkowych, ruchach młodzieżowych, akcjach wakacyjnych, multimediach, festiwalach, organizacjach sportowych etc. Ksiądz Przemysław podsumował działania w duchu salezjańskim jako oratorium, asystencja i system prewencyjny. Właściwe odczytanie tych słów jest receptą na to, jak pracować ze współczesną młodzieżą. Na zakończenie prelegent przedstawił opinie młodzieży na temat zalet, ale także wyzwań dla salezjańskiego duszpasterstwa.

Ostatni referat konferencji zatytułowany „Ruchy ewangelizacyjne” przedstawił ks. mgr Michał Mejer_{SDB}. Swoje wystąpienie rozpoczął od historii Salezjańskich Wspólnot Ewangelizacyjnych, w skład których wchodzi wspólnota Salezjańskiej Pielgrzymki Ewangelizacyjnej i Pustynia Miast. Podobną inicjatywą, o której prelegent tylko wspomniiał, jest Salezjański Ruch Ewangelizacyjny SARUEL działający głównie w Salezjańskiej Inspektorii Warszawskiej. Ksiądz Michał dokładnie opisał formy pracy ewangelizacyjnej – jako różnej niż duszpasterstwo czy wychowanie w szkołach. Te nowatorskie formy to m.in. wieczorne spotkania z mieszkańcami miast podczas pielgrzymki na Jasną Górę (teatr, muzyka i zabawa) czy praktyczne przygotowanie do życia w codzienności. Wspólnoty ewangelizacyjne organizują także charyzmatyczne spotkania modlitewne i rekolekcje zbliżone programem do Odnowy w Duchu Świętym. Ewangelizacja salezjańska to tysiące młodych ludzi, którzy formowali się w ruchach lub brali udział w pielgrzymowaniu razem z salezjanami. Warto więc tę działalność rozwijać, gdyż cel wychowania salezjańskiego, jakim jest uczciwy obywatel i dobry chrześcijanin, bardzo pasuje także do tej formy działalności Towarzystwa Świętego Franciszka Salezego.

Druga część konferencji prowadzona i na bieżąco komentowana trafnymi uwagami księdza dr. hab. Zbigniewa Łepko_{SDB}, prof. UKSW zakończyła się pytaniami publiczności. Dotyczyły one m.in. świata wirtualnego jako boiska, czyli miejsca spotkań młodzieży; czy też problemu spadającej ilości powołań. Na zakończenie głos zabrał inspektor prowincji warszawskiej, ks. dr Andrzej Wujek_{SDB}. Podziękował on prelegentom i gościom konferencji, a także zachęcił do rozwijania myśli salezjańskiej w świecie naukowym. Zaprosił także do dalszej refleksji nad pedagogiką św. Jana Bosko i zasugerował potrzebę podobnych spotkań naukowych w kolejnych latach.

Spójność przekazywanych treści z mową ciała i z radością, jaka temu towarzyszy, to niecodzienny widok na konferencjach naukowych. Słuchając i obserwując prelegentów, dało się odczuć, że treści, które przekazują, są ważną częścią ich osobistego życia, a zarazem wynikają z internalizacji wartości, o których mówią. Podsumowując, można stwierdzić, że konferencja była nie tylko udanym przedsięwzięciem naukowym, ale także miejscem świadectwa i kształtowania postaw, wpływających z dorobku pedagogicznego, ale też duchowości świętego Jana Bosko.

Większość wystąpień przedstawiała pozytywne, ale jednocześnie wiarygodne informacje na temat współczesnej pracy Zgromadzenia Salezjańskiego, bo też większość prelegentów, to osoby, które swoje życie traktują jako wypełnienie misji salezjańskiej. Być może do udziału w kolejnych edycjach tego typu konferencji warto zaprosić większą liczbę świeckiej kadry naukowej, która w obiektywny sposób pokaże wartość pedagogiki prewencyjnej na tle innych kierunków wychowania. Taki głos na obecnym symposium był tylko jeden w pierwszej części wystąpień teoretycznych. Do drugiej części natomiast można było zaprosić świeckich wychowawców salezjań-

skich, którzy przecież dominują w większości placówek prowadzonych przez następców Księdza Bosko.

System prewencyjny jako wszechstronny i aktualny sposób pracy z młodzieżą jest komplementarny i dbający o pełnię wychowania, czego brakuje w systemach innych pedagogów, którzy rozwijają tylko wybrane elementy z takich założeń jak: rozum, moralność, dobroć, asystencja, obywatelskość, pracowitość Konferencja była cennym wkładem w podkreślenie znaczenia osoby księdza Jana Bosko jako klasyka pedagogiki i twórcy uniwersalnego systemu wychowania. Planowana publikacja pokonferencyjna ze względu na wysoki poziom merytoryczny konferencji wzbogaci niewątpliwie współczesną wiedzę i usystematyzuje wybrane zagadnienia związane z pedagogiką salezjańską. Połączenie w wykładach teorii, idei i praktyki inspirowanej urodzonym 200 lat temu Janem Melchiorzem Bosko daje obraz pełny, choć ciągle wymagający uzupełnienia w kolejnych inicjatywach naukowych i organizacyjnych proponowanych przez zespół naukowców salezjańskich skupionych na Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego.