

RUCH

PEDAGOGICZNY

3



WARSZAWSKA WYŻSZA SZKOŁA HUMANISTYCZNA
im. Bolesława Prusa

Rok LXXXVII Warszawa 2017

SKŁAD REDAKCJI

Marian Surdacki (redaktor naczelny), Ewa Brodacka-Adamowicz (z-ca redaktora naczelnego, pedagogika, historia), Magdalena Grochulska (pedagogika), Elżbieta Hoffmann (język polski), Aneta Ignatowicz (pedagogika, historia), Marek Jędrzejewski (sekretarz redakcji, socjologia), Giuseppe Mari (pedagogika, język włoski), Urszula Soler (socjologia), Irina Valitova (pedagogika, język rosyjski)

RADA NAUKOWA

Przewodniczący: ks. prof. Marian Walerian Nowak

Członkowie: Henryk Ćwiąk (Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie), Jan Grabowski (Uniwersytet w Ottawie), Levan Jangulashvili (Uniwersytet w Tbilisi) Marek Kucharski (Społeczna Akademia Nauk), Krzysztof Mikulski (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu), Viktoriya Loboda (Uniwersytet we Lwowie), Simonetta Polenghi (Università Cattolica del Sacro Cuore w Mediolanie), Michał Popławski (Uniwersytet Artystyczny w Kijowie), Raniero Regni (Uniwersytet Lumpa w Rzymie), Piotr Rozwadowski (Społeczna Akademia Nauk), Edmund Szweda (Społeczna Akademia Nauk), Maciej Radosław Tanaś (Akademia Pedagogiki Społecznej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie), Remigiusz Wiśniewski (Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku), Arkadiusz Żukiewicz (Uniwersytet Opolski)

REDAKTOR NAUKOWY

ks. prof. Marian Walerian Nowak

REDAKTOR STATYSTYCZNY

Jacek Bogucki

RECENZENCI

Lista recenzentów wszystkich tekstów zamieszczonych w kolejnych numerach za rok 2017 zostanie opublikowana w numerze 4/2017.

ADRES REDAKCJI

„Ruch Pedagogiczny”, Warszawska Wyższa Szkoła Humanistyczna im. B. Prusa
ul. Smulikowskiego 6/8
00-389 Warszawa
e-mail redakcja@rp.edu.pl

Uwagi i informacje dla autorów znajdują się na stronie internetowej „Ruchu Pedagogicznego”.

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

Arkadiusz Żukiewicz - Koncepcja wychowania narodowego w ujęciu Heleny Radlińskiej.....	5
Mirosław Dyrda, Joanna Zienkiewicz – Tworzenie kapitału społecznego w szkole...	17

RELACJE Z BADAŃ

Janina Florczykiewicz - Edukacyjny wymiar sztuk wizualnych w świetle założeń koncepcji <i>edukacji sztuk</i>	33
Joanna Szady – Działalność opiekuńczo-wychowawcza i oświatowa Zgromadzenia Sióstr Sług Jezusa w Lublinie w latach 1918-1939	43
Małgorzata Zalewska-Bujak – Nauczyciel i sytuacje problemowe – w świetle nauczycielskich narracji	59
Zuzanna Zbróg – Preferencje poznawcze studentów wczesnej edukacji w zakresie rozwiązywania problemów.....	77
Lucyna Kopciwicz – Efekt „wow” i co dalej. Technologie mobilne w projektowaniu dydaktycznym nauczycieli. Wyniki badań wideoetnograficznych	97
Sylwester Bębas - Religijność wychowanków placówek resocjalizacyjnych dla nieletnich.....	117

STUDIA I OPINIE

Marian Surdacki – Rola historii w kształceniu pedagoga	133
Agnieszka Roguska, Alicja Antas-Jaszuk – Media globalne i lokalne wobec możliwości i ograniczeń edukacyjnych	143

SYLWETKI PEDAGOGÓW

Anna Weissbrot-Koziarska - Ponadczasowa działalność edukacyjna Profesora Kazimierza Twardowskiego	153
--	-----

CONTENTS

ARTICLES

Arkadiusz Żukiewicz - The concept of national education in the views of Helen Radlinska	15
Mirosław Dyrda, Joanna Zienkiewicz - The creation of social capital in school.	31

RESEARCH REPORTS

Janina Florczykiewicz - The educational dimension of visual arts in the light of the assumptions of the <i>education by art</i> concept	41
Joanna Szady - Caring, educational and schooling activity of the Congregation of the Sisters Servants of Jesus in Lublin in the years 1918-1939	57
Małgorzata Zalewska-Bujak - Teacher and problem situations – in the light of teachers' narratives	75
Zuzanna Zbróg - Cognitive preferences of the early education students within the domain of problem solving skills	95
Lucyna Kopciewicz – „Wow” effect and what then? Mobile technologies in teachers' didactic design: video-ethnographical research	115
Sylwester Bębas - Religiosity pupils rehabilitation centers for minors	131

STUDY AND OPINIONS

Marian Surdacki – The role of history in the teacher education	142
Agnieszka Roguska, Alicja Antas-Jaszczuk - Global and local media towards educational opportunities and restrictions	152

PEDAGOGUES' PROFILES

Anna Weissbrot-Koziarska - Timeless educational activity of Professor Kazimierz Twardowski	161
---	-----

ARTYKUŁY

Ruch Pedagogiczny nr 3/2017

Arkadiusz Żukiewicz
Uniwersytet Opolski

KONCEPCJA WYCHOWANIA NARODOWEGO W UJĘCIU HELENY RADLIŃSKIEJ

Wprowadzenie. Uwagi dyscyplinarne

Zagadnienie wychowania można traktować jako jedną z fundamentalnych kwestii pedagogiki społecznej. Wychowanie postrzegane jako kategoria, teoria, a także praktyka działalności społeczno-pedagogicznej jest jednym z głównych zagadnień absorbujących uwagę pedagogów społecznych. Wynika to nie tylko ze związków tej subdyscypliny z pedagogiką, ale wprost wiąże się z jej ontologicznym statusem¹. Jako nauka praktyczna, pedagogika społeczna rozpatruje sprawy wychowania w kontekście życia i rozwoju człowieka umiejscowionego w środowisku życia codziennego. Taką konstrukcję przyjęła już na początku kształtowania polskiej pedagogiki społecznej Helena Radlińska, która jest niekwestionowaną twórczynią dyscypliny ufundowanej na polskim gruncie naukowym w 1908 roku².

Określając naukowy status pedagogiki społecznej warto odwoływać się do źródeł, które w czytelny i zarazem jednoznaczny sposób przedstawiają jej odrębność oraz specyfikę. W 1935 roku profesor H. Radlińska eksponowała tworzącą się w polskich warunkach pedagogikę społeczną jako symbiotyczną dziedzinę pozostającą w silnym związku z licznymi naukami teoretycznymi, historycznymi oraz stosowanymi. Wyjaśniała, że: *Pedagogika społeczna kształtuje się jako dział nauki odrębny od socjologii³ wychowania. Zbliża się do polityki społecznej, korzysta z jej koncepcji i poszukiwań. (...) Pedagogikę społeczną interesuje przede wszystkim wzajemne oddziaływanie wpływów środowiska i przekształcających środowisko sił jednostek. W ich związkach odnajduje cele, stawiane świadomej czynności wychowawczej, w ich świetle charakteryzuje używane środki działania* (Radlińska, 1935, s. 15).

Cytowany fragment oddaje istotę założeń wpisujących się w punkt zainteresowania pedagogiki społecznej przyjęty przez Helenę Radlińską w pierwszym okresie dyscyplinaryzacji. Po latach doświadczeń naukowych i życiowych (społecznych) autorka dookreśliła punkt widzenia polskiej pedagogiki społecznej. Eksponowała przy tym

charakter tej nauki, a także jej miejsce i pozycję względem innych nauk zainteresowanych warunkami życia oraz rozwoju człowieka powiązanego ze środowiskiem jego codziennego funkcjonowania. Wyraża to cytat zaczerpnięty ze skryptu *Egzamin z pedagogiki społecznej* powielonego przez studentów Koła Naukowego Pedagogów Społecznych na Uniwersytecie Łódzkim w 1951 roku⁴: *Pedagogika społeczna jest nauką praktyczną, rozwijającą się na skrzyżowaniach nauk o człowieku, biologicznych i społecznych z etyką i kulturoznawstwem (teorią i historią kultury) dzięki własnemu punktowi widzenia. Można go najkrócej określić jako zainteresowanie wzajemnym stosunkiem jednostki i środowiska, wpływem warunków bytu i kręgu kultury na człowieka w różnych fazach jego życia, wpływem ludzi na zapewnianie bytu wartościom przez ich przyjęcie i krzewienie oraz przetwarzanie środowisk „silami człowieka w imię ideału,* (Radlińska, 1961, s. 361).

W dalszej części autorka podkreślała dynamikę rozwoju dyscyplinarnego, który w znacznym stopniu warunkowała sytuacja zmienności społecznej, kulturalnej, gospodarczej, politycznej, a także naukowej i praktycznej. Kontynuując opis pedagogiki społecznej jako nauki i praktyki działalności fachowej, wskazywała symbiotyczną relację dyscypliny z innymi naukami. W szczególności zaliczyła tu nauki biologiczne i lekarskie, psychologię rozwojową, psychologię wychowawczą oraz psychologię społeczną, a także nauki pedagogiczne ze szczególnym uwzględnieniem pedagogiki leczniczej. Obok tej grupy nauk wyliczała również nauki o kulturze, socjologię, politykę społeczną, historię (w szczególności historię kultury i wychowania, historię społeczną i gospodarczą oraz historię ruchów społecznych) (Radlińska, 1961, s. 361-362). Wskazane nauki (dyscypliny i subdyscypliny) były dookreślone wspólnym polem zainteresowania oraz odmiennością przedmiotu specyficznego dla każdej z nich. Zakreślony związek pedagogiki społecznej z innymi naukami przypominał swoiste naczynie połączone, którego każdy element ma znaczący wpływ na całość poznania i działalności opartej na efektach twórczości teoretycznej.

Zakreślony powyżej sposób widzenia pedagogiki społecznej jako nauki (w jej źródłowym ujęciu, kreślonym piórem Heleny Radlińskiej), wyznacza tym samym sposób i kierunek dalszej analizy zagadnienia wychowania narodowego. W uzupełnieniu wprowadzającym warto dodać, że przedmiotowe rozważanie ma na celu prezentację założeń koncepcji wychowania narodowego, której społeczno-pedagogiczne korzenie sięgają okresu rozbiorowego oraz międzywojennego. Nie jest to tym samym analiza porównawcza ani też odniesienie do innych koncepcji wychowania generowanych w polskiej myśli pedagogicznej. Dla rozwiania napięć teoretycznych i metodologicznych zasadne zdają się również wyjaśnienie, że ramę teoretyczną analizy wyznacza teoria pracy społecznej wpisująca się w obszar dorobku teoretycznego pedagogiki społecznej ufundowanej w polskim dorobku naukowym przez Helenę Radlińską. Zaś podstawową metodą spożytkowaną na użytek przedmiotowej prezentacji jest analiza historyczna oparta na badaniu tekstów źródłowych Heleny Radlińskiej. Zamysłem przyjętym dla całości rozważań jest prezentacja autorskiej koncepcji wychowania narodowego Heleny Radlińskiej, co sygnalizuje powyższy tytuł. Zagadnienie to może być inspiracją dla

dalszych analiz i dyskursu prowadzonego wokół problematyki wychowania podejmowanego w pracy teoriiwórczej, badawczej oraz praktyce edukacyjnej XXI wieku.

Tło historyczne – Polska u progu niepodległości pozaborowej

Pisząc o wychowaniu konieczne zdawałoby się przywołanie licznych opracowań poświęconych tej problematyce zarówno w kontekście osiągnięć teoretycznych, jak i praktyki działalności oświatowo-społecznej. Warto tym bardziej podkreślić, że poniższa prezentacja koncentruje się na zagadnieniu ściśle związanym z koncepcją wychowania narodowego Heleny Radlińskiej. Odniesienia do innych opracowań i dorobku autorskiego wybitnych pedagogów polskich byłoby sprzeczne z przyjętym zamierzeniem tego opracowania. Nie oznacza to jednak w żadnej mierze braku uznania lub szacunku dla osiągnięć teoretyków wychowania zarówno zaliczanych do klasyki, jak i współczesnych. Analiza porównawcza różnorodnych koncepcji wychowania bądź odniesienie założeń koncepcji wychowania narodowego Heleny Radlińskiej do innych koncepcji autorskich może być kolejnym krokiem i wynikiem zainspirowanych na tej drodze rozmyślań. Niniejsza prezentacja ogranicza się jednak do przypomnienia założeń przedmiotowej koncepcji.

Zagadnieniem koniecznym do nakreślenia w tym artykule jest natomiast historyczne uwarunkowanie towarzyszące kreacji przymiotnikowego wychowania. Tło historyczne jest bowiem istotne dla zrozumienia intencji oraz przesłanek praktycznych konstytuujących koncepcję wychowania narodowego Heleny Radlińskiej. Ma ono znaczący wpływ na sposób odczytania tej koncepcji w warunkach zmiany politycznej, gospodarczej, kulturowej a także społecznej.

Korzystając z autobiograficznego materiału źródłowego kreślonego piórem autorskim prof. H. Radlińskiej można odtworzyć klimat społeczny, polityczny i kulturowy tamtych lat. W okresie bezpośrednio poprzedzającym odzyskanie niepodległości, narodowe wychowanie stanowiło impuls i zarazem kierunek w działalności społeczno-oświatowej polskich pedagogów. W procesie tym uczestniczyli także pierwsi polscy pedagodzy społeczni, którzy włączali się w działania nakierowane na budowę społeczeństwa polskiego przygotowywanego do odbudowy państwa. Zasadność odniesień do źródłowych opracowań Heleny Radlińskiej, która była z pierwszego wykształcenia historykiem społecznym, nie budzi w tym miejscu wątpliwości. Ułatwiają zrozumienie nie tylko idei wychowania orientowanego na narodowe wzmocnienie jednostek i grup ludzkich w pielęgnowaniu postaw patriotycznych oraz tożsamości narodowej. Są także silnie powiązane ze sposobem patrzenia na praktykę pracy wychowawczej towarzyszącej działaniom społecznym i oświatowym w przededniu odzyskania przez Polskę niepodległości. Dotyczy to także pierwszych lat odbudowy Państwa Polskiego po wiekowym okresie niebytu instytucjonalno-administracyjnego. Stąd korzystając z historycznych prezentacji Heleny Radlińskiej przedstawione będzie tło historyczne determinujące założenia koncepcji wychowania narodowego tej autorki.

W listach pisanych pod koniec życia prof. H. Radlińska w refleksyjnym ujęciu prezentowała własną aktywność społeczno-oświatową, w której urzeczywistniały się idee wolnej Polski opartej na wspólnocie narodowej: *Z rojeń o przyszłości i jej związku z tradycjami rodziły się szkice o Polsce, zabarwione uwielbieniem Polski poprzez ból niewoli widzianej oczyma wieszczów. Głębokie przeżycia religijne podsuwały tematy walki o dobro* (Radlińska, 1964, s. 332).

Do grona ówczesnych autorytetów inspirujących kierunki twórczości oraz działalności społecznej Heleny Radlińskiej należeli bywalcy salonu prowadzonego przez jej rodziców – Aleksandra i Melanię Rajchmanów. Zaliczyć tu należy takie nazwiska jak Sienkiewicz, Orzeszkowa, Pług (Pietkiewicz), Konopnicka, Feliński, Paderewski, Hofman, Barcewicz, Koczalski, Frenkiel, Siemaszkowa, Lenz, Kasproicz, Reymont, Korzon, Jabłonowski, Kaszewski, Karłowicz, Hirszfild, którzy stanowili część elity intelektualno-kulturalnej zniewolonej Polski (Radlińska, 1964, s. 332-333). Bezpośredni kontakt z ludźmi, którzy wyznaczali ówczesne trendy artystyczne, oświatowe, społeczne czy naukowe dawał możliwość kształtowania się poglądów młodej Heleny, która na przełomie XIX i XX wieku podejmowała działania na rzecz edukacji patriotycznej młodego pokolenia Polaków. Przygotowała między innymi książeczkę *Kto to był Mickiewicz*, której cenzurowana wersja trafiła do oficjalnego obiegu, zaś wydania „konspiracyjne” obejmowały te fragmenty, których carska cenzura zabraniała (Radlińska, 1964, s. 333). Przewodnie hasło będące mottem kursu pedagogicznego, w którym uczestniczyła Helena Radlińska (wówczas jeszcze panna Helena Rajchman) brzmiało „Kochajmy przeszłość, pracujmy dla przyszłości”. Wyrażone w nim zamiłowanie do historii było urzeczywistniane w pracy oświatowej młodej Heleny, która z „największym zamiłowaniem uczyła historii Polski” (Radlińska, 1964, s. 339). Wspominając prowadzone przez siebie lekcje historii autorka określała je jako ówczesne innowacje: *„Przygotowywałam się nieraz po wiele godzin do jednej lekcji. Wprowadzałam (bodaj że pierwsza) czytanie urywków źródeł, zaczęłam opracowywać wypisy historyczne – zaczątek późniejszej książki Z dziejów narodu. Wprowadzałam dzieje gospodarstwa i kultury, przeżycia warstw społecznych i jednostek. (...) W lekcjach i wykładach ówczesnych zjawiała się swoista aktualizacja. Polegała ona na stwierdzeniu odrębności życia wolnego od życia w niewoli. Pragnęłam przy tym, aby moi uczniowie zrozumieli spłoty spraw, ze skrzyżowania których powstaje jutro, i aby pokochali wielkość”* (Radlińska, 1964, s. 339-340).

Postawa narodowo-wyzwoleńcza Heleny Radlińskiej przejawiała się zarówno w pracy oświatowej, społecznej, jak i pielęgniarskiej. Ukierunkowanie na tę ostatnią formę aktywności orientowała perspektywa medyczna, z którą Helena Radlińska zetknęła się wraz z zamążpójściem. Jej mąż był bowiem jednym z warszawskich lekarzy, którzy poza codzienną działalnością zarobkową angażowali swe kompetencje w służbę ubogim. W tym obszarze odkrywała Helena Radlińska jak silnym instrumentem rusyfikacji było koncesjonowanie opieki lekarskiej (w tym pielęgniarskiej) (Radlińska, 1964, s. 340-341). Doświadczenia te nie pozostawały wolne od dalszych prac społecznych, naukowych oraz politycznych, w które angażowała się w okresie poprzedzającym pierwszą wojnę

światową. Tak zesłanie na Syberię, jak i lata studiów na Uniwersytecie Jagiellońskim utrwały wolę i pragnienia walki o dobro służące ludzkiemu rozwojowi. W okresie tym kształtowały się poglądy na różnorodne zagadnienia później rozwijane w obszarze pedagogiki społecznej. W 1909 roku na II Polskim Kongresie Pedagogicznym we Lwowie Helena Radlińska przedstawiła autorski pogląd na wychowanie narodowe. Jak sama pisała we wspomnieniach: *W przemówieniach i artykułach z owego czasu – moich i innych – z kręgu ideologii „niepodległościowej” po latach uderza najbardziej ocena zjawisk z punktu widzenia wolnej Polski, życia w wolności, którą się miało zdobyć. Wystąpienia moje, nieraz namiętne, budziły niejednen sprzeciw niechęci, lecz również zjednywały przyjaciół* (Radlińska, 1964, s. 358).

Zaangażowanie w sprawę odzyskania niepodległości ukochanej ojczyzny powiodło Helenę Radlińską do podjęcia decyzji o „zawieszeniu” pracy nad doktoratem, którą prwodziła pod kierunkiem prof. Stanisława Krzyżanowskiego. Decyzję tę, jak i zaangażowanie w prace oświatowe oraz społeczne krytykował promotor „najukochańszej uczennicy”. Jednakże w obliczu realnej potrzeby włączenia się w proces walki o odzyskanie niepodległości Polski, Helena Radlińska postawiła służbę ojczyźnie ponad karierą naukową: *Po raz pierwszy sprzeciwiłam się tak bardzo mi drogiemu profesorowi. Uznawałam służbę, którą pełnię, za najważniejszą. Z uniesieniem dowodziłam, że jeśli coś wnoszę do historii – to dzięki przeżyciom w pracy społecznej... Ale do rozprawy doktorskiej wykonywałam mozolnie mapy* (Radlińska, 1964, s. 358).

Służba społeczna podjęta „w okopach” (wśród legionistów) miała na celu działalność oświatową i wychowawczą. Jej uczestnikami byli rekruci wywodzący się zarówno ze środowisk inteligentnych, jak i chłopskich oraz robotniczych. Nie była to jednak praca orientowana na zdobycie wyższych poziomów wykształcenia, ale organiczna służba wzbudzająca ducha walki, miłość do ojczyzny i pragnienie wolności. Perspektywę, z jakiej na zagadnienia pracy oświatowej okresu pierwszej wojny światowej prowadzonej na ziemiach polskich spoglądała Helena Radlińska oddaje fragment jej wspomnień. Dotyczy to jesieni 1915 roku, gdy podczas pobytu w Warszawie spotkała się z przedstawicielami ruchów oświatowych: *Poznawałam oświatową działalność Warszawy, lecz wówczas nie mogłam się przejąć nią w pełni, uznać jej za najważniejszą, budować na niej najdalej idące nadzieje odrodzenia. (...) Po dostaniu się do Warszawy w sposób nie pozbawiony ryzyka usłyszałam od jednej z najbardziej oddanych pracownic oświatowych A. Czerwińskiej: „przyjechaliście zapewne w sprawach uniwersytetów powszechnych, jak to dobrze”. Odpowiedziałam, że bardzo mi bliskie są sprawy UL, lecz głowę nadstawia się nie za nie, lecz za to, co pozwoli je zakładać i spokojnie prowadzić* (Radlińska, 1964, s. 372).

Wspominając „nadstawianie głowy” podkreślała Helena Radlińska, że jej obecność w Warszawie jesienią 1915 roku było naznaczone groźbą aresztowania i ponownej zsyłki na Sybir z racji statusu zbiega politycznego. Uwaga ta, być może mało znacząca dla osób, które nie doświadczyły pracy konspiracyjnej, ryzyk związanych z dolegliwościami karnymi przewidzianymi dla „niepodległościowców”, oddaje przyjętą przez autorkę postawę wobec sprawy wolności Polski. Odzwierciedla również znaczenie, jakie

przypisywała ona wychowaniu narodowemu opartemu na wartościach i postawach urzeczywistniających miłość do ojczyzny, za którą warto było „nadstawiać głowę”. Działania edukacyjne, praca społeczna, służba opiekuńcza czy pielęgniarska, opieka medyczna, oświata dorosłych i inne formy działalności służącej wspieraniu człowieka w rozwoju były dla niej bez wątpienia ważne. Jednakże w obliczu walki o wolną i niepodległą Polskę najważniejszym stało się odzyskanie owej wolności, z którą wiązała się suwerenność i możliwość swobody działania we wszystkich wymiarach aktywności społecznej, oświatowej, wychowawczej, opiekuńczej, kulturalnej, gospodarczej czy politycznej. Stąd budzenie sił ludzkich oparte na wspólnym mianowniku „narodowym”, łączące odmienne poglądy różnorodnych opcji politycznych, frakcji partyjnych, czy reprezentacji trzech zaborów było kluczem do zjednoczenia wysiłków służących odbudowie wolnej Polski. Narodowe wychowanie było jednym z głównych obszarów pracy integrującej naród polski w walce o wyzwolenie i niepodległość.

Narodowe wychowanie w pedagogice społecznej Heleny Radlińskiej

Spojrzenie na wychowanie jako proces wpisujący się w celową (intencjonalną) działalność pedagogiczną prowadzoną z myślą o teraźniejszości i przyszłości życia ludzkiego zdaje się być naturalną konsekwencją postrzegania tego procesu z pedagogicznego punktu widzenia. Przymiotnikowe podejście do wychowania, w którym nadaje się mu wymiar narodowy może obecnie być identyfikowane z ideologią, której źródła są niejednokrotnie przedmiotem sporów politycznych i reakcji emocjonalnych. Konieczne zatem było umiejscowienie koncepcji narodowego wychowania w określonych ramach historycznych oraz sytuacji geopolitycznej Polski przełomu XIX i XX wieku. W uzupełnieniu warto dodać, że opisywana tu koncepcja implikowała już w okresie dwudziestolecia międzywojennego napięcia instytucjonalne. Były one związane z próbą wymuszenia na Helenie Radlińskiej presji administracyjnej. Chodziło o próbę utworzenia Zakładu Wychowania Państwowego na Wydziale Pedagogicznym Wolnej Wszechnicy Polskiej. Pełniąca wówczas funkcję dziekana Wydziału Pedagogicznego prof. H. Radlińska nie uległa „zachętom” czynionym przez urzędników Ministerstwa. Zachowała przy tym merytoryczne kryteria towarzyszące tworzeniu jednostek administracyjnych na kierowanym przez siebie Wydziale. Sprawa ta odbiła się negatywnie na sytuacji finansowej jednostki, ale przesłanki polityczne oraz personalne preferencje musiały ustąpić względem naukowym, które Helena Radlińska stawiała na pierwszy miejscu (szerzej: Radlińska, 1964, s. 442). Przyjęta postawa wobec inicjatywy ministerialnych czynników władzy administracyjnej wynikała z przekonań, którymi Helena Radlińska kierowała się w życiu i działalności społecznej oraz naukowej. Wiązało się to z odrzuceniem koniunkturalizmów w działaniach operacyjnych. W zamian kierowała się ona dobrem, które z zasady służy rozwojowi ludzkiemu (oraz instytucjonalnemu) w teraźniejszości i przyszłości. Konkluzję tego podejścia streszcza wypowiedź autorki prezentowana podczas VII Międzynarodowego Kongresu Wychowania Moralnego organizowanego w Krakowie w 1933 roku. Helena Radlińska

stwierdzała za pośrednictwem referenta, że: *Wychowanie tworząc dla przyszłości nie powinno się liczyć z koniunkturami chwili, lecz przygotowywać dla dalszej budowy mocny, zdrowy materiał* (Radlińska, 1964, s. 412).

Akcentowana przez przywołaną autorkę przyszłość stanowiła punkt docelowy w myśleniu o terażniejszości i przeszłości. Helena Radlińska wielokrotnie eksponowała ten związek w rozważaniach poświęconych wychowaniu, w tym wychowaniu narodowemu. Podkreślając relację wychowania z życiem narodu i jego rozwojem pisała wprost, że: *Na wychowanie narodowe spoglądamy często jako na swoisty sposób urabiania charakterów, przygotowywanie wedle pewnego wzorca szermierzy ideologii, głoszonej jako jedynie narodowa. Taki pogląd jest równoznaczny z brakiem zaufania w siły narodu* (Radlińska, 1935, s. 7).

Prezentując odrębny pogląd na tę sprawę wyjaśniała ona w dalszej części wypowiedzi, iż: *Wychowanie narodowe nie jest kultem odrębnym. Jest jedną z czynności rozwijającego się narodu, współdziałają w niem wszystkie moce w przyszłość wiodące, utrudniają je wszystkie przeszkody, hamujące normalny rozwój. Nie potrzebujemy stwarzać dla niego przykazań ani wysuwać ich z dalekiej przeszłości. W życie narodu potężne i twórcze wsłuchać się trzeba, rozpoznać szlaki, któremi ono idzie ku przyszłości* (Radlińska, 1935, s. 7).

Charakteryzując koncepcję wychowania narodowego Helena Radlińska wykazywała najczęściej popełniany błąd polegający na wyszukiwaniu i zwalczaniu tzw. „główniej wady narodowej”. Podkreślając procesualność i towarzyszącą temu zmienność wad oraz cnót narodowych wyjaśniała, że zmiany pokoleniowe niosą ze sobą inne, nieprzystające do „starych”, cechy życia społecznego. Odpowiedzią na zmianę jest spojrzenie na wychowanie narodowe z punktu widzenia pedagogiki społecznej. Autorka przedstawiła to słowami: *Istota wychowania narodowego występuje wyraziście na tle zasad pedagogiki społecznej. (...) Pedagogika społeczna w każdej jednostce widzi dziecię swego narodu i czasu, spadkobiercę całej kultury i współtwórcę jej przyszłości. (...) Naczelnym zjawiskiem w życiu społecznym jest rozwój kultury, powołaniem człowieka tworzenie i doskonalenie kultury swego narodu, rolą narodów – wnoszenie zdobyczy kulturalnych w życie ludzkości. Każda praca, każde usiłowanie, by jakiś ideał kulturalny w czyn wcielić, sprzyja rozwojowi ludzkości. (...) Nieśmiertelność i wielkość człowieka leży w tem, że ze wszystkich zdobyczy ducha ludzkiego może korzystać, dziedziczy rezultaty wszystkich prac przez poprzednie pokolenie podejmowanych i jest twórcą nowych dóbr dla swego narodu i dla ludzkości* (Radlińska, 1935, s. 8-10).

Wpisując koncepcję wychowania narodowego w tradycję pracy kulturalnej, oświatowej i społecznej, Helena Radlińska stale podkreślała rolę jaką ono odgrywa w zapewnieniu ciągłości oraz trwania narodu. Mimo przeszkód zewnętrznych skutkujących rozbiorami i likwidacją struktur administracyjnych, wychowanie narodowe gwarantowało trwałość tradycji kulturowej, ciągłość procesów rozwoju jednostek i grup skupionych wokół wartości, idei oraz szacunku dla dziedzictwa narodowego. Odnosząc się do faktów z historii Polski pisała wprost: *Wychowanie narodowe nie zamarło w niewoli, tak jak nie zamarło życie narodu. W najgorszych warunkach przygotowywały*

się pokolenia do podjęcia swych zadań. Wbrew wszystkim przeszkodom rozszerzyło się łożysko życia narodu. Język, wygnany ze szkoły, nie stracił siły i czaru, lecz nowym zajaśniał przepychem. Książka polska trafiła pod strzechy. Tradycję walki o wolność przejął lud. Po za obcym systemem szkolnictwa wychowanie narodowe stworzyło wzorowe własne instytucje (Radlińska, 1935, s. 12).

Zwracając szczególną uwagę na konieczność upowszechnienia działalności wychowawczej i budowanie na tym fundamencie zrębów pomyślności narodu, Helena Radlińska wyrażała przekonanie o egalitarnym podejściu do rozwoju społecznego. W konkluzji swych rozważań poświęconych koncepcji wychowania narodowego pisała wprost o przeszkodach, które hamują indywidualny rozwój jednostek i zbiorowy rozwój narodu. Takie czynniki jak ubóstwo, ciemnota czy ograniczenia w zaspokajaniu podstawowych potrzeb życiowych stanowią bowiem barierę w osiągnięciu dobrostanu w teraźniejszości i przyszłości. Stąd symbolicznie wskazaną lampę w gospodarstwie chłopskim, gwarancję praw pracowniczych robotników czy powszechność oświaty, cytowana autorka traktowała jako filary rozwoju społecznego, kulturalnego czy w szerszym odniesieniu – narodowego. Komponenty takie jak BHP w zakładach pracy, elektryfikacja wsi czy higiena i opieka zdrowotna w życiu codziennym były swoistymi instrumentami wychowania narodowego. Stanowiły tym samym metodyczną warstwę oddziaływania orientowanego na pomnażanie dobra służącego ludziom w teraźniejszości i przyszłości (szerzej: Radlińska, 1935, s. 12-13).

Wychowanie dla przyszłości i rozwoju ludzkiego

Przypomnienie, a być może przybliżenie koncepcji wychowania narodowego Heleny Radlińskiej może stanowić impuls do podjęcia rozważań zagadnień wychowawczych dla kolejnych pokoleń pedagogów społecznych w XXI wieku. W jaki sposób działać, by przygotowywać młodzież globalnej wioski do aktywności i twórczości na rzecz dobra wspólnego? Jak budować nowoczesne instytucje wychowawcze, które sprostają wyzwaniom dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości życia codziennego dzieci, młodzieży, dorosłych oraz seniorów? Gdzie poszukiwać sprzymierzeńców współdziałających w procesach oddziaływania wychowawczego adresowanego do jednostek, rodzin, grup społecznych czy społeczności lokalnych? Jak spożytkować wychowawczo zdobycze zaawansowanej technologii XXI wieku? To zaledwie nieliczne z pytań, jakie nasuwają się w związku z pytaniem o miejsce i rolę wychowania w warunkach przyspieszonego rozwoju cywilizacyjnego i technologicznego, któremu towarzyszą takie zjawiska jak marginalizacja/automarginalizacja społeczna, wykluczenie/autowykluczenie ludzkie czy dehumanizacja relacji interpersonalnych, w których obraz wyświetlany na ekranie zastępuje realne spotkanie z drugim człowiekiem. Podobne dylematy towarzyszyły twórcom polskiej szkoły pedagogicznej, którzy w przededniu odzyskania niepodległości i państwowej autonomii rozważali zagadnienia wychowania. Do grupy tej zaliczała się także Helena Radlińska, która już 1 lutego 1909 roku podjęła prezentowaną problematykę w referacie zatytułowanym

Podstawy wychowania narodowego. Wystąpienie to wiązało się z udziałem w dialogu pedagogicznym prowadzonym przy okazji obrad Polskiego Kongresu Pedagogicznego zorganizowanego we Lwowie. Autorka wystąpienia podkreśliła znaczenie dorobku wychowawczego w dziejach narodu. Zwróciła jednak uwagę na marnotrawstwo osiągnięć w tym zakresie. Pisała wprost: *Żaden może naród nie kładł w wychowanie swej młodzieży tyle krwawego trudu i najdroższych nadziei, ale i żaden nie marnował tyle co my energii w to dzieło wkładanej. Pracujemy z osobna. W ukryciu pozostają metody pracy i jej wyniki. Doświadczenie przepada, nieraz bezpowrotnie, nie dostając się do wiadomości ogółu. Wiele spośród naszej działalności nie odpowiada najpierwszemu wymogowi pracy narodowej – współpracy wszystkich w budowaniu kultury. Z nieprzepartą mocą narzuca się konieczność utrwalenia zdobyczy pracy wychowawczej i świadomego torowania nowych dróg, tworzenia pedagogiki polskiej* (Radlińska, 1910, s. 25-26).

Czynione w pierwszej dekadzie XX wieku uwagi o wychowaniu i dyscyplinie naukowej oraz praktyce działalności pedagogicznej (społeczno-pedagogicznej) można z dużym prawdopodobieństwem porównać do współczesnej sytuacji polskiej pedagogiki (w tym pedagogiki społecznej). Wiele ze zgłoszonych uwag wciąż stanowi aktualne zagadnienia dla teoretyków i praktyków wychowania. Zdaje się, że zdobycze technologiczne, cyfryzacja, udogodnienia w komunikacji zdalnej mogłyby być wsparciem w rozwiązywaniu problemów minionego wieku. Jednakże wciąż pozostaje kwestia ludzkiego przygotowania do spożytkowania dorobku oferowanego przez technologię XXI wieku. Dodać można, że niemal niezmiennie pozostają problemy ludzkiej postawy wobec idei współdziałania, współtworzenia, współodpowiedzialności czy wspólnoty. Wspólne dobro, solidaryzm społeczny, współpraca czy współdzielenie osiągnięć będących efektem wspólnotowego generowania dóbr to idee, które w każdym pokoleniu i generacji zasługują na definiowanie i urzeczywistnianie. Wychowanie może pełnić tu rolę wspomagającą człowieka i ludzkie zbiorowości w procesach twórczości i aktywnego uczestnictwa orientowanego na rozwój w teraźniejszości i przyszłości. Taką rolę wychowania podkreślała również prof. Helena Radlińska, która pisała, że: *W imię ideału, siłami człowieka wychowanie przetwarza dzień dzisiejszy – ideału owego lepszego jutra, które żyje również w teraźniejszości, lecz niedość silne, niedość rozrosłe. Buduje w jego imię instytucje przyszłości. Sięgając do bogatych tradycji polskich, można się wyrazić: - tworzy w każdym dniu bieżącym „nowe osady” narodów* (Radlińska, 1935, s. 19).

Wyłaniający się z tego podejścia progresywizm oraz perspektywa przyszłości, która dokonuje się w teraźniejszości stanowić może punkt wyjścia dalszych analiz koncepcji wychowania generowanych w obszarze polskiego dorobku pedagogiki społecznej.

Przypisy

- 1 Szerzej na ten temat piszę: Żukiewicz, 2009, s. 60 i nast.
- 2 Za punkt progowy dla polskiej pedagogiki społecznej przyjmuje się wystąpienie Heleny Radlińskiej dnia 25 kwietnia 1908 roku w Krakowskim Kole Towarzystwa Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych. Autorka referatu zatytułowanego *Z zagadnień pedagogiki społecznej* po raz pierwszy publicznie przedstawiła założenia pedagogiki społecznej. Szerzej patrz: Radlińska, 1908, s. 52-63. Por. Lepalczyk, 2001, s. 40; Kamiński, 1980, s.13; Wroczyński, 1966; Lepalczyk, 1995, s. 7; Theiss, 1997, s. 10; Okoń, 2004, s. 303; Hejnicka-Bezwińska, 2005, s. 213 i inni.
- 3 Cytaty tekstów H. Radlińskiej sprzed 1945 roku są oparte na oryginalnym języku obowiązującym w chwili powstania dzieła. Stąd w treści cytatów zostały zachowane oryginalne zapisy, które nie podlegają korekcie językowej zgodnej ze współcześnie obowiązującymi normami gramatyki i ortografii języka polskiego.
- 4 Skrypt został opracowany przez Helenę Radlińską na podstawie prowadzonych wykładów i był przeznaczony dla studentów, którzy przygotowywali się do egzaminu kierunkowego z pedagogiki społecznej. Szerzej patrz: Lepalczyk, 2001, s. 135 i nast.

Literatura

- Hejnicka-Bezwińska, T. (2005): *Pedagogika pozytywistyczna*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.). *Pedagogika: podręcznik akademicki*, t.1 (ss. 196-219). Warszawa: WN PWN.
- Kamiński, A. (1980): *Funkcje pedagogiki społecznej*. Warszawa: PWN.
- Lepalczyk, I. (2001): *Helena Radlińska, życie i twórczość*. Toruń: Adam Marszałek.
- Lepalczyk, I. (1995): *Geneza i rozwój pedagogiki społecznej*. W: T. Pilch, I. Lepalczyk (red.). *Pedagogika społeczna* (ss. 7-32). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Okoń, W. (2004): *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Półturzycki, J. (2008): *Potrzeba rekonstrukcji aksjologii w pedagogicznych studiach akademickich*. W: J. Kostkiewicz (red.). *Aksjologia w kształceniu pedagogów* (ss. 65-67). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Radlińska, H. (1908): *Z zagadnień pedagogiki społecznej, Muzeum, T. I, 1908, cz. II, ss. 52-63*.
- Radlińska, H. (1910): *W sprawie polskiego dorobku wychowawczego, Przewodnik Oświatowy, Zeszyt nr 1, R X, ss. 25-29*.
- Radlińska, H. (1935): *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej*. Warszawa: Nasza Księgarnia, SP. AKC., ZNP.
- Radlińska, H. (1961): *Pedagogika społeczna*. Wrocław: ZN im. Ossolińskich.
- Radlińska, H. (1964): *Z dziejów pracy społecznej i oświatowej*. Wrocław: ZN im. Ossolińskich.
- Radlińska, H. (1964): *Listy nauczaniu i pracy badawczej*. W: H. Radlińska, *Z dziejów pracy społecznej i oświatowej* (ss. 329-478). Wrocław: ZN im. Ossolińskich.
- Theiss, W. (1997): *Radlińska*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Wroczyński, R. (1966): *Wprowadzenie do pedagogiki społecznej*. Warszawa: PWN.
- Żukiewicz, A. (2009): *Wprowadzenie do ontologii pracy społecznej. Odniesienia do społeczno-pedagogicznej refleksji Heleny Radlińskiej*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.

Koncepcja wychowania narodowego w ujęciu Heleny Radlińskiej

Niniejszy tekst podejmuje zagadnienie wychowania narodowego, którego koncepcję tworzyła i upowszechniała prof. Helena Radlińska. Wychowanie narodowe było istotnym elementem procesu przygotowania Polaków do odzyskania niepodległości po latach rozbiorów. Polska odzyskała niepodległość w 1918 roku. Wychowanie narodowe wpisało się w obszar polskiej pedagogiki społecznej. Nauka ta była tworzona w Polsce od 1908 roku. Jej założycielką jest Helena Radlińska.

Słowa kluczowe: wychowanie narodowe, wychowanie moralne, wychowanie, pedagogika społeczna, Helena Radlińska

The concept of national education in the views of Helen Radlinska

This text is taking the issue of national education, the concept of which was created and disseminated by Prof. Helena Radlińska. National education was an important element in the process of preparing Polish people to regain independence after years of partitions. Poland regained its independence in 1918. The national education became part of an area of Polish social pedagogy. This science was created in Poland since 1908. Its founder is Helena Radlińska.

Keywords: national education, moral education, upbringing, social pedagogy, Helena Radlińska

Mirosław Jan Dyrda

Joanna Zienkiewicz

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

TWORZENIE KAPITAŁU SPOŁECZNEGO W SZKOLE

Wstęp

Jednym z zasadniczych celów, które powinny być realizowane przez szkołę jako instytucję jest przygotowanie dziecka do życia w społeczeństwie. Służą temu zarówno dostarczana wiedza, jak i kształtowane umiejętności interpersonalne. Z tego względu perspektywa społecznego uczenia się w środowisku szkolnym stanowi doświadczenie jednostki, z którym wchodzi w życie społeczne. Dlatego przyczyn zachowania się ucznia poszukiwać należy nie tylko w środowisku rodzinnym, lecz także w szkolnym. Usytuowanie systemu edukacyjnego w społeczeństwie wiedzy i zachodzące w nim globalne procesy są istotnymi przesłankami budowania nowoczesnego społeczeństwa. W realnych warunkach młody człowiek nabywa umiejętności współpracy i zaufania, które to czynniki są podstawą budowania kapitału społecznego i realizacji społecznie aprobowanych aspiracji. Kapitał społeczny jest określany jako suma zasobów jednostki lub grupy powstająca w wyniku mniej lub bardziej zinstytucjonalizowanych kontaktów, znajomości i wzajemnego uznania. Powstaje wówczas, kiedy stosunki między ludźmi zmieniają się w sposób, który ułatwia inne czynności oraz daje dostęp do pozostałych form kapitału, na przykład ekonomicznego, bądź kulturowego (Bourdieu, 1986, s. 248, Coleman 1990, s. 304). Wiedza o bliższym i dalszym otoczeniu społecznym oraz doświadczenie zdobywane w szkole to źródła niepowtarzalnych doświadczeń wzbogacających wiedzę ucznia o świecie, a także sposobu życia i współżycia w grupie rówieśniczej. Dla poglądów twórcy pojęcia „kapitał społeczny” charakterystyczne jest to, iż nie traktuje on go jako wartości samej w sobie, lecz w kontekście jego znaczenia dla uruchomienia działania i wpływu na zachowania człowieka. Zatem kapitał społeczny można rozumieć jako nieformalną normę ułatwiającą współpracę. Pierre Bourdieu (1986, s. 241-258) i James Coleman (1990, s. 300) nie zgadzają się co do tego, czy jest on zasobem jednostek, czy struktury społecznej. Natomiast niewątpliwie nie można pominąć zagadnienia kapitału społecznego w rozważaniach poświęconych aspiracjom z uwagi na to, iż są one kształtowane w warunkach jego istnienia, bądź braku.

Koncepcje człowieka jako podstawa do rozważań modelu wychowania

Podstaw teoretycznych, jak również działań praktycznych w odniesieniu do kapitału społecznego i aspiracji należy poszukiwać w koncepcjach człowieka. Spośród wielu z nich pragniemy zwrócić uwagę na model wychowania opracowany przez Burrhusa Skinnera, który stworzył przejrzystą koncepcję, według której człowiek uczy się społecznych zachowań poprzez wzmocnienia, jakie otrzymuje ze środowiska społecznego. Twierdził, iż: (...) *zachowanie człowieka, jego osiągnięcia w uczeniu się i pracy twórczej, jego kontakty interpersonalne i działalność organizacyjna są zależne od wyposażenia genetycznego oraz od środowiska fizycznego i społecznego* (za: Koziński 1995, s. 24). Społecznie akceptowane reakcje na bodźce są traktowane jako efekt realizacji szkolnego programu wychowawczego, którego zasady funkcjonowania zostały zaprezentowane przez Skinnera w książce zatytułowanej *Walden Two*. Postulował, ażeby metodą inżynierii zachowań opartej na teorii wzmocnień pozytywnych racjonalnie wychowywać dzieci, upowszechniać kulturę i organizować pracę ludzi dorosłych. Tworzenie z góry określonych sytuacji sprawi, że człowiek będzie postępował w zaprogramowany sposób. Skinner przedstawił wizję społeczeństwa, którego funkcjonowanie oparte jest na podstawach naukowych, wciąż weryfikowanych eksperymentalnie (Skinner 2005). Pomimo wielu atrakcyjnych rozwiązań, które mogą służyć kształtowaniu aspiracji i budowaniu kapitału społecznego odrzucono kształtowanie osobowości wychodząc z założenia, iż nie wpływa ona na ludzkie zachowania. Nie można też pominąć poznawczej i humanistycznej koncepcji człowieka, które zdaniem ich twórców zmierzają do zaprezentowania osoby autentycznej, zmierzającej do samorealizacji i harmonijnego rozwoju. W swoich założeniach przyjmują bowiem, iż człowiek zdobywa wiedzę, ale również tworzy ją w dążeniu do samorealizacji, spełnienia swoich możliwości rozwojowych w warunkach odpowiadających humanistycznemu sposobowi myślenia. Twórcami tych koncepcji człowieka chodziło nie tyle o określenie, jaki człowiek jest, lecz przede wszystkim jakim się staje oraz jakim może być. Jak twierdzi Józef Koziński (1995, s. 267): *Główną tendencją, która decyduje o działaniu człowieka, jest dążenie do samorealizacji, do aktualizacji własnych potencjalnych szans*. Wyrazem tego są jego aspiracje, bowiem one nadają sens i jakość jego życiu jednostki. Człowiek jest zatem istotą twórczą, która dzięki swojemu intelektowi jest w stanie przekraczać granice dotychczasowych materialnych i intelektualnych osiągnięć (Koziński, 1998, 2001). W dążeniu do samorealizacji zachowania twórcze jednostki stają się czynnikiem rozwoju dzięki zdobywaniu nowych doświadczeń. W warunkach wolności wyboru jednostka może przekraczać granice dotychczasowych osiągnięć, jak i własnych możliwości, które znajdują wyraz w jego aspiracjach ukierunkowanych na dokonywanie zmian w środowisku społecznym.

Współczesna cywilizacja wymaga od ucznia czegoś więcej niż tylko umiejętności przystosowania się do aktualnej sytuacji, lecz przede wszystkim zachowań twórczych w różnych sferach życia. Zważyć bowiem należy, iż współczesna szkoła ze swoim systemem edukacyjno-wychowawczym powinna wychodzić naprzeciw, a nawet

wyprzedzać wymagania jakie stawia współczesna rzeczywistość. Postępując tym tokiem rozumowania Jerzy Niemiec (2003, s. 17-21) wyodrębnia trzy kategorie odpowiadające trzem rodzajom pedagogiki:

- podmiotowości (kształtowania osobowości): podmiotowość szkolnictwa wyraża się w dążeniu do zachowania tożsamości kulturowej i narodowej, przy poszanowaniu innych kultur; ponadto twórcze wykorzystanie dorobku polskiej myśli pedagogicznej i historycznej oraz promowanie wartości osobowych polskiego społeczeństwa.
- podatności (przygotowania do życia); jest to umiejętność wykorzystania możliwości, jakie stwarzają procesy globalizacyjne w zakresie korzystania z sieci informatycznych; jest to sprawność korzystania z banków informacji naukowej i bibliotek w skali świata; Dzięki technice multimedialnej świat „skurczył się” i przestał być nieznany, anonimowy, a stał się bardziej dostępny; w dobie informatyki, komputerów, internetu, dostępu do pełnej informacji, szkoła przestaje być jedynym źródłem wiedzy, a nauczyciel „żywą” encyklopedią; szkoła jutra, to „nauczanie sposobów uczenia się” (Kojas, Dawid, 2003); wartość wiedzy przekazywanej w szkole tkwi dziś nie w jej pewności, lecz w jej refleksyjności, a nawet wywoływaniu niepewności; chodzi o to, aby efektem pracy nauczycielskiej były jednostki racjonalne, wyposażone w czujność poznawczą, krytycznie myślące i refleksyjne w działaniu.
- powszechności uczenia się (powszechnego kształcenia); jest to kompatybilność systemów edukacyjnych, tworzenie jednolitego, międzynarodowego prawa oświatowego oraz modelu kształcenia nauczycieli; aktualna sytuacja w skali świata zmierza ku stwarzaniu możliwości kształcenia się i poszukiwania zatrudnienia w dowolnym kraju.

Sądzić należy, iż powyższe kryteria, są swoistymi „drogowskazami” którymi powinna się kierować szeroko pojęta edukacja we współczesnym świecie. Dlatego w licznych rozważaniach podejmowanych przez współczesnych pedagogów znajduje się także i ten poświęcony miejscu i roli szkoły we współczesnym, zglobalizowanym społeczeństwie. Podejmowane eksperymenty zmierzają przeciw ku temu, aby nie tylko dostosowywać szkołę do zmieniającej się rzeczywistości, lecz także przygotowywać młodych ludzi do tego, co będzie – do przyszłości.

Można odwoływać się do licznych eksperymentów, które są realizowane w krajach europejskich. Jednym z interesujących i możliwych do zastosowania jest projekt realizowany w Finlandii (Gmerek, 2007, Bielska, 2007). Z przywoływanych powyżej publikacji zaprezentujemy kilka faktów. W przyjętej strategii edukacyjnej naczelną zasadą jest nauka praktycznego korzystania z wiedzy i kreatywnego myślenia poprzez swobodne formy. Skłania się dzieci do częstego wykorzystywania wiedzy i ćwiczenia umysłu. Zaletą szkół fińskich jest to, iż są one niewielkie, a nauczyciele mają dobry kontakt z uczniami, wobec tego proces dydaktyczny może być indywidualizowany. Niezwykle ważne z punktu widzenia istotnych różnic w zamożności jest to, iż: pochodzenie społeczne dzieci (rozumiane jako status społeczno-ekonomiczny ich rodziców) ma w Finlandii – w świetle porównań międzynarodowych – stosunkowo mały wpływ na osiągnięcia szkolne dzieci. Oznacza to, że system edukacji w tym kraju jest w stanie

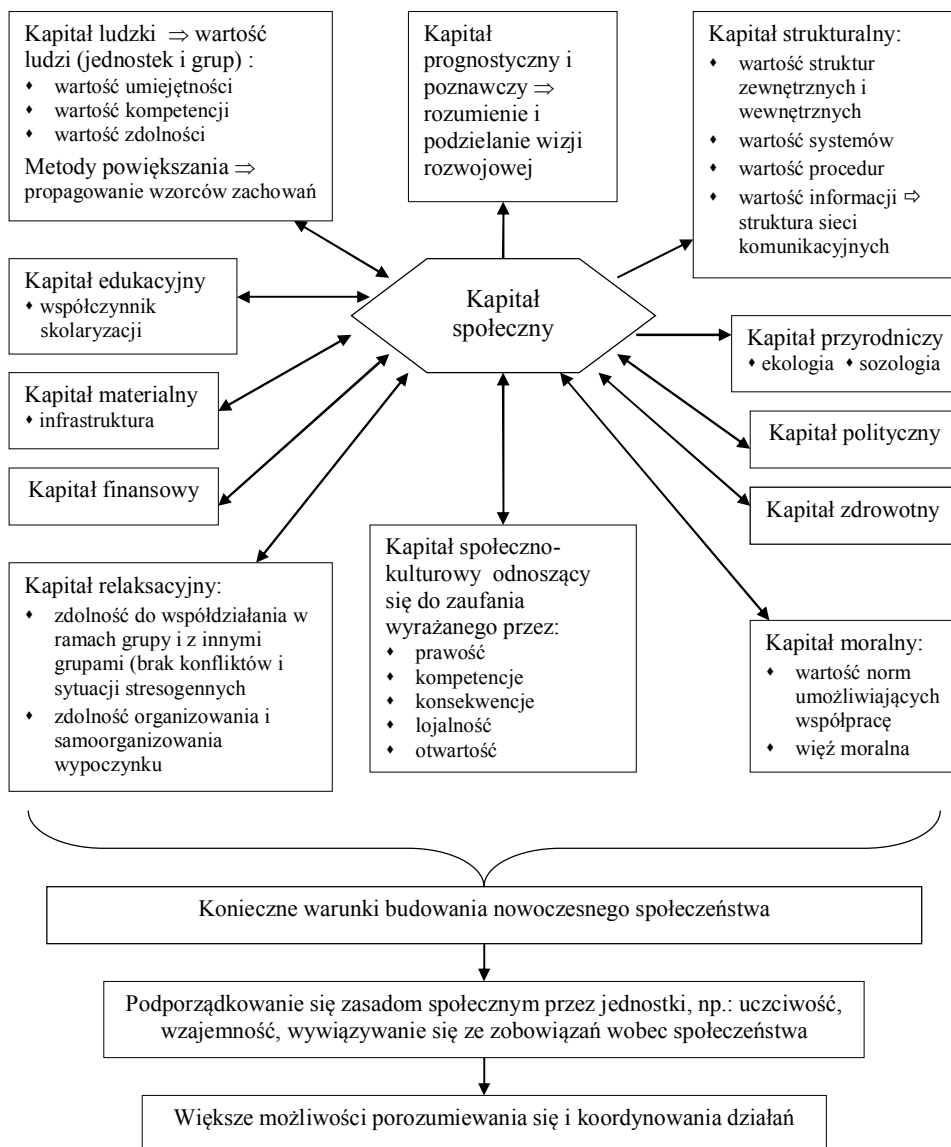
stworzyć wyrównane szanse oświatowe dla wszystkich dzieci, głównie poprzez relatywne zniwelowanie dysproporcji wynikających z różnic w kapitale kulturowym rodziny” (Gmerek, 2007, s. 82). Szkoła jest nastawiona na egalitaryzm i pozytywne relacje pomiędzy nauczycielem i uczniem oparte na współpracy i zaufaniu. Zauważyć należy, że te czynniki są podstawą budowania kapitału społecznego (Bourdieu, 1986, Bourdieu, 2006, Fukuyama, 1997, Marshall, 2005). To zagadnienie zostanie omówione w dalszej części artykułu. Nauczyciel wyraża swoją opinię w formie opisowej, ponadto uczniowie mają prawo do oceniania siebie nawzajem. Najsilniejszym ogniwem fińskiego systemu edukacyjnego są nauczyciele, ponieważ jest to zawód cieszących się dużym poważaniem społecznym, a jego adeptom stawiane są bardzo wysokie wymagania. Szczególną uwagę zwraca się na to, aby nauczyciel reprezentował swoją indywidualną osobowość. Dlatego nauczyciel przyszłości jest charakteryzowany, jako osoba, która odnajduje swój własny sposób nauczania oraz jest niejako mistrzem posiadającym wszechstronna wiedzę i zdolnym do kształcenia różnych uczniów. Poza dojrzałą osobowością nauczyciel powinien posiadać również profesjonalną wiedzę w zakresie nauczanych przez siebie przedmiotów. Podkreśla się w tym kontekście znaczenie nauczyciela jako ważny aspekt jego roli (Gmerek, 2007, s. 73). Nauczyciel sam tworzy programy nauczania, dobiera materiały i jest odpowiedzialny przed dyrekcją szkoły i lokalną społecznością, bez konieczności hospitowania jego pracy. Fińscy nauczyciele pracują dziennie cztery godziny w klasie z uczniami, natomiast dużo czasu i uwagi poświęcają rozwojowi zawodowemu. Rząd fiński finansuje szkolnictwo i wszystkim zapewnia bezpłatny dostęp do edukacji. Państwo pokrywa koszty chesnego, ciepłych posiłków w szkole, książek i materiałów dydaktycznych, wyposażenia szkół i transportu uczniów (Bielska, 2007). W polskim systemie edukacyjnym można dostrzec różnice pomiędzy szkołami państwowymi a niepublicznymi i prywatnymi. Przybywa szkół, w których uczą się dzieci wypisane z systemu oświaty publicznej i dobrowolnie uczęszczające do szkoły demokratycznej, gdzie zgodnie ze swoimi zainteresowaniami i ciekawością świata, przy wsparciu nauczycieli zdobywają wiedzę (Uhle, 2017). Zróżnicowane jest również wyposażenie szkół w pomoce dydaktyczne, sprzęt elektroniczny a także zabezpieczenie socjalne. W zaprezentowanych wyżej systemach edukacyjnych zarówno nauczanie jak i wychowanie wymaga dobrej woli i zaangażowania obu stron. Uczniowie i rodzice powinni akceptować fakt, iż obowiązek szkolny nie oznacza przymusu, lecz jest troską o przyszłość kolejnych pokoleń. Niewątpliwie brak chęci uczniów do zdobywania wiedzy, udział rodziców zazwyczaj ograniczający się do spotkań klasowych, negatywnie wpływa na zaangażowanie nauczycieli w proces dydaktyczno-wychowawczy. Również społeczeństwo, władze państwowe i oświatowe powinny zadbać o nauczyciela, który nie może być osamotniony w działaniach edukacyjno-wychowawczych, które realizuje dla społeczeństwa swojego kraju.

Szkoła jako jedna z instytucji społecznych i edukacyjnych oraz przebywający w niej uczniowie i nauczyciele przy wsparciu rodziców, powinna być nastawiona na nieustanne doskonalenie się. Jednym z warunków nowoczesności szkoły jest upodmiotowienie ucznia i nauczyciela, humanizacja szkoły jako organizacji, kreatywność,

informatyzacja, uczynienie szkoły otwartą na Europę i Świat (Kojs, Dawid, 2003, s. 8). Każda placówka edukacyjna powinna być organizacją uczącą się, to znaczy taką, która jest realnie zaangażowana w proces samopoznania i doskonalenia się. Jest to możliwe poprzez określenie wizji i misji szkoły, myślenie systemowe oraz zespołowe uczenie się. System edukacyjny powinien być tak skonstruowany, aby łączył indywidualne cele (aspiracje) z celami instytucji. Szkoła nie tylko powinna zmieniać się, ale i uczyć swoich wychowanków jak żyć w zmieniającym się świecie w taki sposób, aby mogli zrealizować swoje aspiracje, a ich życie nabrało sensu zgodnego z indywidualnymi i społecznymi oczekiwaniami.

Kapitał społeczny i jego znaczenie w systemie edukacji

Analizę takich czynników, jak aspiracje, sens i jakość życia - można także traktować jako współtworzących kapitał społeczny. Pojęcie kapitału społecznego jest różnie rozumiane i odnoszone do różnych kontekstów: ekonomicznego, społecznego (pedagogicznego, psychologicznego, socjologicznego), politycznego i kulturowego (Tittenbrun, 2014). Przywoływany powyżej autor analizując funkcjonowanie kapitału społecznego w pedagogice i socjologii poddaje analizie zagadnienie jego efektywności w kontekście uzyskiwanych wyników nauczania. Podstawowe wyznaczniki kapitału społecznego, jakimi są współpraca i zaufanie pomiędzy nauczycielem a uczniem, niewątpliwie decydują o jakości procesu dydaktycznego. Zauważyć należy, iż w swojej koncepcji James Coleman zwraca uwagę na znaczenie poziomu kapitału społecznego dla wzrostu kapitału ludzkiego, czyli umiejętności, zdolności i kompetencji ludzi w następnym pokoleniu (Coleman, 1998, s. 109). Na podstawie analizy poglądów poszczególnych autorów dokonaliśmy próby identyfikacji czynników charakteryzujących poszczególne rodzaje kapitału. Zostały one zaprezentowane poniżej (zob. schemat nr 1). Zauważyć należy, że wspólne w rozumieniu kapitału społecznego są sposoby interpretacji uwzględniające to, iż niewątpliwie jest on systemem podzielanych wartości, mającym normatywny wpływ na zachowanie się człowieka, które warunkowane jest poziomem rozwoju kulturowego społeczeństwa. Zaufanie powstaje na bazie relacji społecznych opartych na oczekiwaniu, iż dzięki niemu jednostka i grupa do której ona należy mogą osiągnąć wyższy poziom rozwoju. Konieczne są jednak ku temu zdolności i umiejętności współdziałania ukierunkowane na dobro jednostki-osoby i wspólnoty oraz wymiana dóbr mających niematerialny charakter. Dzięki temu wszyscy członkowie wspólnoty będą mogli korzystać z wspólnie wypracowanych zasobów. Zauważyć należy, iż do chwili obecnej nie stworzono jednolitej teorii kapitału społecznego, co niewątpliwie ma swoje odbicie w praktyce życia społecznego. Jednak istotne jest to, iż zostały opracowane teoretyczne konteksty stwarzając możliwość wykorzystania pojęcia kapitału społecznego w pedagogice, socjologii, psychologii społecznej (Tittenbrun, 2014, Dyrda, 2013). Niewątpliwie przekłada się to na społeczne postrzeganie jego znaczenia zarówno w mikro jak i makroskali.



Schemat nr 1. Wymiary kapitału społecznego. Opracowano na podst. Jan Stachowicz, (2006, s. 11-24) oraz Stanisław Walukiewicz (2006, s 25-40)

Rozważania poświęcone kontekstowi psychologicznemu i pedagogicznemu służą wyjaśnieniu różnic indywidualnych także w sferze aspiracji oraz osiągnięć klas szkolnych dzięki posiadanemu kapitałowi społecznemu, traktowanemu jako inwestycja, która przynosi zyski szkole a w dalszej perspektywie całemu społeczeństwu. Zwrócić należy uwagę na niezwykle interesujące rozważania kapitału społecznego opublikowane przez zespół kierowany przez Marię Dudzikową (2011, s. 43). Analizując procesy zachodzące we współczesnej szkole zmierzała do udzielenia odpowiedzi na pytanie: czy polska szkoła jest przestrzenią, w której i dzięki której jest tworzony kapitał społeczny. W dalszej części swoich rozważań stwierdza: *Otóż jeśli uwzględnimy dwa ściśle ze sobą związane aspekty kapitału społecznego – zaufanie społeczne i zaangażowanie obywatelskie – to na podstawie różnorodnych wskaźników w środowiskach szkolnych można zaobserwować jego pogłębiającą się erozję. Proces ten, jak wskazują rozmaite symptomy, w najbliższym okresie nie tylko nie zostanie zahamowany, ale w obliczu polityki oświatowej MEN – o ile nie nastąpi mobilizacja do przeciwdziałania – będzie postępował, utrwalając w polskiej szkole kulturę nieufności i wspólnotę <<szatniową>>, generowane czynnikami strukturalnymi i podmiotowymi* (Dudzikowa, 2011, s. 43). Atmosferę braku zaufania i współpracy upatruje między innymi w elektronicznym nadzorze, który stał się czynnikiem nadzoru poprawności w relacjach interpersonalnych i dyscyplinowania. Niewątpliwie prowadzi to do kształtowania się w społeczności szkolnej sposobów ukrycia się przed okiem „Wielkiego Brata”. Natomiast wielkość zasobów kapitału społecznego w szkołach kolejnych szczebli kształcenia pozostaje w związku z:

- kapitałem osobowym, a w tym aspiracjami, poczuciem jakości i sensu życia, samoocena, a także osiągnięciami edukacyjno-wychowawczymi,
- kapitałem rodzinnym (kulturowym i ekonomicznym),
- kapitałem środowiskowym, między innymi: miejscem zamieszkania, lokalizacją i wyposażeniem szkoły,
- jakością kadry nauczycielskiej,
- jakością kultury szkoły: kultury (kultury zachowania się werbalnego i niewerbalnego), (Jaskulska, Wawrzyniak-Beszterda, 2011, s. 69).

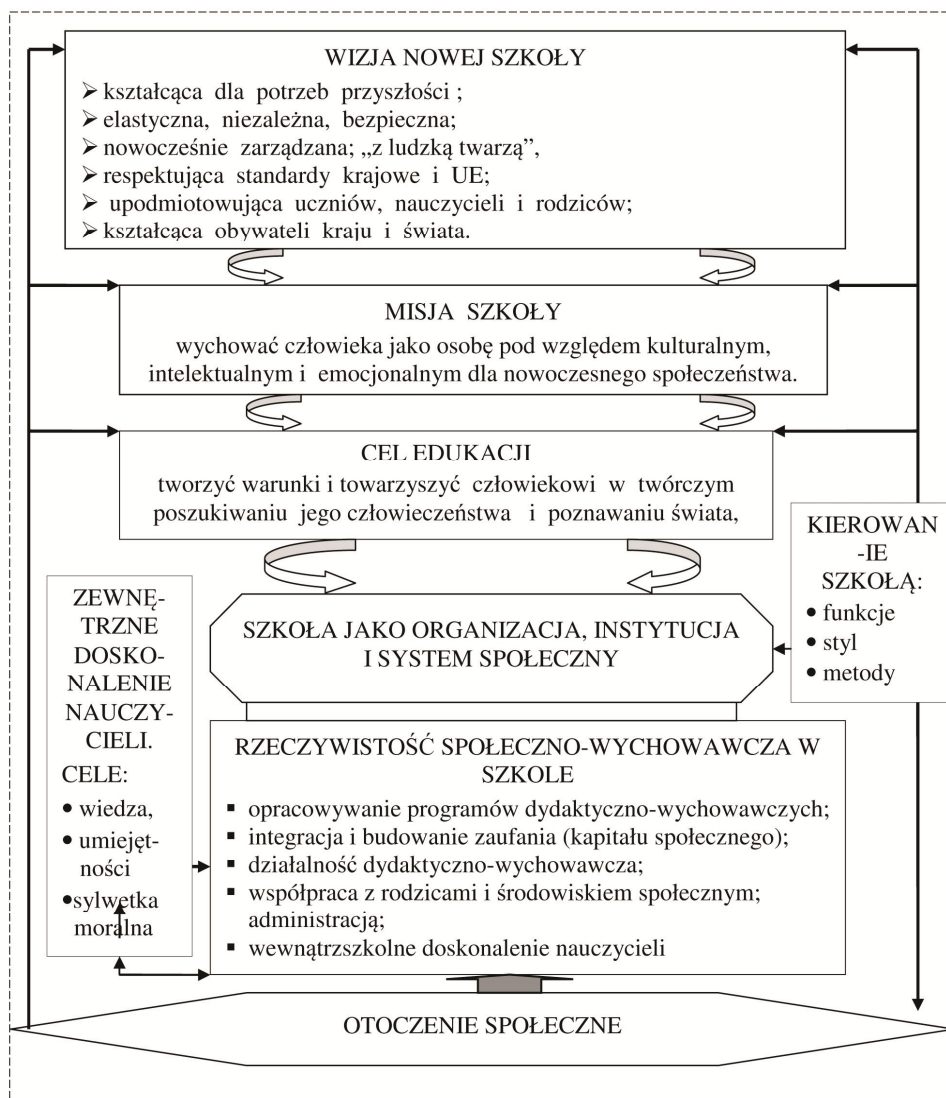
Wartościowej analizy dokonuje Andrzej Przymeński (2004, s. 66-67). Jego zdaniem kapitał społeczny jest zjawiskiem kulturowym. Eksponuje to zwłaszcza Pierre Bourdieu (1986, Bourdieu, Passeron, 2006) i Francis Fukuyama (2006). Kapitał kulturowy - zdaniem Bourdieu - to kompetencje, które w istotny sposób różnicują poziom intelektualny uczniów, zaś kapitał społeczny to: (...) *suma rzeczywistych i potencjalnych zasobów, które związane są z posiadaniem trwałej sieci mniej lub bardziej zinstytucjonalizowanych związków opartych na wzajemnej znajomości i uznaniu* (Bourdieu, 1986, s.248). Cytowany powyżej autor twierdzi, iż kapitał społeczny to zasób poszczególnych jednostek a nie zbiorowości. Kapitał społeczny grupy jest sumą zasobów jej członków. Natomiast skutki posiadania kapitału społecznego mogą być różne dla całej społeczności, bowiem jego nadmiar może być deprawujący, czego przykładem jest obdarowywanie dzieci przez bogatych rodziców. Zatem kapitał społeczny ma tu ścisły związek z kapitałem ekonomicznym. Zdaniem Colemana (1990, s. 304) i Roberta

Putnama (1995, s. 258) kapitał społeczny to atrybut struktury społecznej, w którą wpisana jest jednostka. Zatem nie jest on prywatną własnością żadnej z osób, które czerpią z niego korzyści. Zauważyć należy, iż Rymśza, analizując poglądy Bourdieu, posługuje się jego interpretacją kapitału kulturowego (2007, s. 25). Pojęcie i interpretacja kapitału społecznego występuje w różnych kontekstach teoretycznych i przedmiotowych. W obszarze teorii kultury zdaniem Fukuyamy kapitał społeczny jest zjawiskiem kulturowym. Również Bourdieu traktuje go jako względnie trwałą zespół cech osobowości będący częścią habitusu (Kłoskowska, 1990, s. 14-15). Wytwory kultury przekazywane są kolejnym pokoleniom w procesie edukacyjno-wychowawczym. Kapitał kulturowy określa myślenie, percepcję, reprezentacje poznawcze i systemy ocen. Jest on tworzony – stwierdzają Jerzy Przybysz i Jan Sauś (2004, s. 87) - za pomocą mechanizmów właściwych danej kulturze. Należy zwrócić uwagę na to, iż współcześnie w wyniku procesów globalizacyjnych pojawiła się „globalna kultura”. Zagadnienia nieufności i zaufania rozpatruje Sztompka (2002, s. 308) w kontekście kulturowym. Tradycyjnie zaufanie było przedmiotem zainteresowania teologii, filozofii oraz psychologii społecznej. Aktualnie znajduje się także w obszarze zainteresowań socjologii w związku z: *...przesunięciem akcentu na miękkie zmienne związane z kulturą, mentalnością zbiorową, więzią moralną, niuansami stosunków międzyludzkich* (Sztompka, 2002, s. 308). Zaufanie ma swoje podstawy aksjologiczne dotyczące właściwości działań człowieka w środowisku społecznym, gdyż: *obdarzając kogoś zaufaniem tego rodzaju, oczekujemy, że będzie działał odpowiedzialnie, sprawiedliwie, fair, pryncypialnie, prawdomównie* (Sztompka 2002, s. 311). Cytowany powyżej autor w swojej publikacji analizuje problem zaufania osobistego oraz pozycyjnego skierowanego do osób, ról, zawodów, stanowisk, urzędów (Sztompka, 2002, s. 312). Zdaniem Sztompki (2002, s. 366) kapitał kulturowy, to: nawyki i umiejętności, orientacje nabywane w rodzinie, sposób codziennego zachowania się i mówienia, ogłada towarzyska, dobry gust, elegancja, asertywność, gotowość do podejmowania rozsądnego ryzyka, umiejętność argumentacji, nawyki czytania, dążenie do obcowania z wyższymi formami sztuki, zainteresowanie sprawami publicznymi.

Również Jerzy Nikitorowicz wprowadza pojęcie „kapitał kulturowy” i rozumie go, jako: *nabytą wiedzę, umiejętności nawyki i zachowania, styl życia i jego organizacji, co staje się symbolem przynależności do określonej grupy* (2009, s. 507). Tym samym określa on tożsamość jednostki i grupy. Kapitał kulturowy – zdaniem Stanisława Kozyr-Kowalskiego (2000, s. 131) - oznacza dobra kulturowe przekazywane przez realizowane w rodzinie działania pedagogiczne. Jest on trwałym składnikiem osobowości jako zespół cech osobowości. W jego skład wchodzi wiedza, która czyni człowieka zdolnym do działania. W kapitale kulturowym mieszczą się siły duchowe i intelektualne przejawiając się we wszystkich zachowaniach człowieka. Sądzić zatem należy, iż można kształtować zachowania człowieka poprzez działania edukacyjno-wychowawcze. W teorii instytucji społecznych umieszczane są przekonania i wzorce zachowań, które są podzielane przez większość społeczeństwa, a także usankcjonowane przez władzę państwową zbiorowe działania zarówno formalne, jak i nieformalne. Instytucjami kulturowymi w takim ujęciu

są; rodzina, szkoła, jak również cechy życia społecznego: zaufanie, solidarność, umiejętność współpracy, dążenie do dobra wspólnego (Przymeński 2004, s 68-69). Teoria sieci społecznej, wykazując związek z pojęciem kapitału społecznego, bowiem uczestnictwo w sieciach społecznych – jak wykazuje doświadczenie życia społecznego – jest zasobem, czyli kapitałem z którego korzysta jednostka, jak i grupa społeczna. W takim rozumieniu kapitał społeczny jest traktowany jako jeden z aspektów sieci (Przymeński 2004, s. 69). Idzie tu o sieć powiązań ludzi ze względu na władzę, własność, prestiż, czy autorytet. Teoria nierówności społecznych jest bardzo często włączana do rozważań poświęconych nierównościom społecznym (Przymeński 2004, s. 69). Ten kontekst stwarza szerokie możliwości prowadzenia analiz odnoszących się zarówno do kapitału społecznego, jak i aspiracji. Również P. Sztompka (2003, s. 306) twierdzi, iż problem nierówności społecznych jest możliwy do rozpatrywania w kontekście kapitału społecznego. Wobec tego szczególnie istotne jest dla pedagoga społecznego, aby uwzględniał fakt że: *odziedziczony majątek daje już na wstępie liczne przewagi nad tymi, którzy takich możliwości majątkowych nie mają. I odwrotnie, odziedziczona bieda może przez wiele pokoleń zamykać w upośledzeniu czy nawet niewoli* (Sztompka, 2002, s. 365-366).

Mimo realizowanych na dość szeroką skalę programów socjalnych ukierunkowanych na wspieranie rodziny okazuje się, iż w naszym społeczeństwie istnieją znaczne obszary niedostatku, a czasami życia poniżej poziomu minimum socjalnego. Słusznie często eksponuje się niedostatki w zakresie materialnego zabezpieczenia zajęć. Nie idzie tu tylko i wyłącznie o sprzęt elektroniczny, ale również wyposażenie pracowni przedmiotowych. Efektem analiz poświęconych kapitałowi społecznemu w systemie edukacyjnym powinno być skonstruowanie modelu szkoły przyszłości (zob. schemat nr 2). Każdy z modułów tego ogólnego zarysu powinien być rozwinięty i wypełniony praktycznymi rozwiązaniami.



Schemat nr 2. Model szkoły przyszłości. Źródło: opracowanie własne (Dyrda, 2009, s. 223)

Uwarunkowania aspiracji, sensu i jakości życia

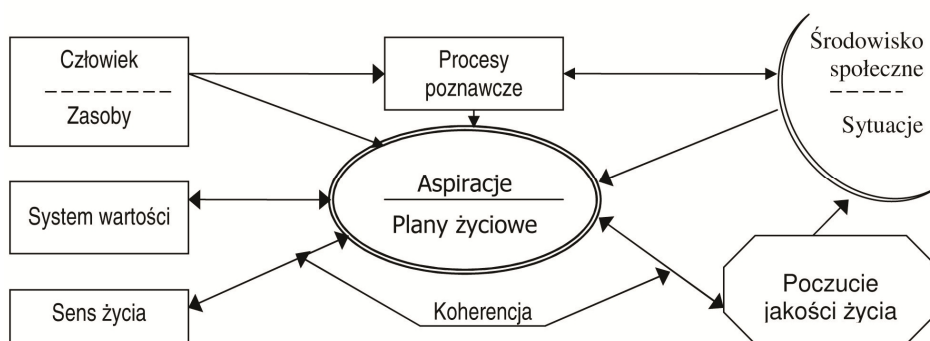
Celem kształcenia w globalnym społeczeństwie jest takie kształtowanie świadomości wychowanków, ażeby postrzegali siebie i pozostałych członków swojej grupy jako pełnoprawnych i aktywnych uczestników życia międzynarodowego (Melosik 1998, s. 63). Konieczne jest zatem wyraźne sprecyzowanie wizji, misji i celu kształcenia, które to elementy powinny być zawarte nie tylko w programach, ale i w praktyce kształcenia (zob. schemat nr 2). Wobec tego do czynników determinujących współczesną edukację, można zaliczyć:

- Narastającą ilość informacji, których jednostka nie jest w stanie przetworzyć w zorganizowanym systemie kształcenia.
- Prowadzenie badań w różnych dziedzinach nauki i wykorzystanie ich wyników dla potrzeb człowieka.
- Doskonalenie i zwiększanie dostępności środków masowej komunikacji w procesie dydaktycznym. Dzięki temu zwiększy się możliwość upowszechniania wyników badań oraz kształcenia na odległość.
- Rozwój międzynarodowych kontaktów edukacyjnych. Zwiększanie możliwości wyboru kierunków i miejsca kształcenia w skali świata.
- Wzrastającą rolę wiedzy naukowej w kształtowaniu świadomości ludzi.
- Edukacyjne znaczenie spotkań międzykulturowe ludzi na terenie szkoły, prowadzące do dostrzegania różnych postaw i systemów wartości, co w konsekwencji może zapewnić porozumienie, tolerancję, a także wyeliminuje nietolerancję i fundamentalizm.

Zróżnicowanie poziomu życia narodów i społeczeństw, eksploatorska polityka ekonomiczna bogatych krajów prowadzi do patologii zarówno wśród biednych jak i bogatych (Gabryś, 2003, s. 80-81).

Czynniki te niewątpliwie mają wpływ na formowanie się aspiracji, sensu i poczucia jakości życia dzieci i młodzieży, ich postaw i systemu wartości, które powinny być przedmiotem zabiegów edukacyjno-wychowawczych, bowiem człowiek internalizując świat wartości przyjęty w danym środowisku społecznym, tworzy swoje aspiracje, ma poczucie stosownej do jego poziomu rozwoju jakości swojego życia i dąży świadomie, aktywizując procesy poznawcze do nadawania mu sensu. Określając swoje aspiracje w rzeczywistości człowiek dąży do sformułowania zamiaru i celu, który jest dla niego przyszłym, pożądanym stanem rzeczy. Jest to niewątpliwie stan idealny, który odpowiada na istotne pytanie w życiu każdej jednostki ludzkiej: jak być powinno? W ten sposób człowiek odnosi się do swojego „Ja” idealnego, które jest dla niego czynnikiem określającym przyszłość, nawet jeśli jest ona mało realna do osiągnięcia. Aspiracje wykazują silny związek z subiektywnym poczuciem jakości życia zarówno w sferze materialnej, jak i społecznej oraz moralnej. Wobec tego aspiracje i poczucie jakości życia nadają sens życiu człowieka, który motywuje do określonego postępowania. Inaczej rzecz ujmując jest to uzasadnienie mające wpływ na ukształtowanie się przekonania, iż każde życie – w tym i moje - jest wartościowe. W powyższym stwierdzeniu człowiek znajduje uzasadnienie: dlaczego postępuje w ten sposób zmierzając do realizacji swoich aspiracji.

Słuszny jest zatem pogląd, iż wiara w sens życia stanowi gwarancję sensu planów życiowych, a są nimi przecież właśnie aspiracje, które umieszcza się w strukturze osobowości (Szewczuk, 1998, s.372). Określając podejmowane przez siebie wysiłki jako sensowne, przy jednoczesnym kierowaniu się zasadą realizmu, człowiek zmierza do ukształtowania dojrzałej postawy wobec otoczenia fizycznego i społecznego. Analizowane powyżej czynniki i występujące pomiędzy nimi zależności zostały zaprezentowane na schemacie nr 3. Posiadając głębokie przekonanie o sensie swojego życia oraz ukształtowane aspiracje człowiek w możliwie najbardziej racjonalny sposób dąży do zorganizowania swojego życia zgodnie z subiektywnie tworzonymi planami obejmującymi różne horyzonty czasowe.



Schemat nr 3. Aspiracje a sens życia, (Dyrda, 2009, s. 24)

Wobec tego istotne jest, aby uczeń rozumiejąc wymagania szkoły i środowiska społecznego oraz swoje własne potrzeby, w sposób możliwie jak najbardziej realnie umotywowany realizował swoje dążenia życiowe. Na ten czynnik zwraca również uwagę Tadeusz Mądrzycki traktując go jako organizujący i ukierunkowujący aktywność jednostki (Mądrzycki, 1996, s. 113). Jednak należy uwzględnić to, iż formując swoje aspiracje, określając sens życia i wyrabiając sobie przekonanie o jego jakości, uczeń może „wpaść” w pułpkę myślenia życzeniowego, w którym nie zostaną uwzględnione jego realne możliwości. Tego typu błąd może zniweczyć przemyślnie skonstruowane, lecz nie zawsze realne jego dążenia. Kierowanie się nierealistycznymi marzeniami, jakkolwiek mają one pozytywny walor kompensacyjny, może również prowadzić do zaburzeń w sferze psychicznego funkcjonowania. Wobec tego istotną rolę mają tu do odegrania nauczyciele przedmiotowi, wychowawcy, psycholodzy i pedagodzy szkolni, którzy poprzez bezpośrednie i szczere kontakty z uczniem powinni służyć pomocą w formowaniu i realizacji aspiracji życiowych.

Zakończenie

Można wobec tego sformułować istotny problem, który powinien podlegać dalszym badaniom teoretycznym i empirycznym w obrębie systemu edukacyjnego. Idzie o to, w jakim stopniu posiadany kapitał społeczny wpływa na stan świadomości, poglądy, przekonania i codzienne życie współczesnego człowieka, w tym, młodego pokolenia. Obecną cywilizację określa się jako taką, w której zostały obniżone standardy, co przekłada się na zmniejszenie społecznego zaufania, wzrost nieuczciwości, relatywizację i subiektywizację wartości (permisywizm moralny), a w skrajnych przypadkach na ich redukowanie. Jedną z przyczyn są niewątpliwie przemiany w strukturze rodziny, i jej niewydolność wychowawcza i edukacyjna. Wskazuje się także na pozytywne i negatywne formy rozrywki, jaką zapewniają elektroniczne środki.

Nie bez znaczenia są trendy migracyjne i bardzo zróżnicowany przyrost demograficzny w różnych częściach świata. W niektórych regionach, na przykład w Europie, obserwujemy starzenie się społeczeństwa, w innych, na przykład w Afryce i Azji, wręcz przeciwnie. Obok innych, zjawisko to ma negatywny wpływ na budowanie kapitału społecznego i kształtowanie aspiracji właściwych danej kulturze.

Wobec powyższych problemów staje także współczesna edukacja, której zadaniem jest przygotowanie kolejnych pokoleń do wymagań, jakie postawi przyszłość. Istotnym zadaniem jest kształtowanie aspiracji i budowanie atmosfery współpracy i zaufania w szkole, poprzez:

- zapewnienie regulacji normatywnych, dzięki którym możliwa byłaby aktywność uczniów we wspólnym działaniu na rzecz budowy atmosfery zaufania i współpracy,
- pełnienie przez nauczycieli roli przywódców, autorytetów i osób znaczących, co wymaga reorganizacji systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli oraz zapewnienia moralnego i materialnego prestiżu temu zawodowi,
- tworzenie kultury organizacyjnej szkoły, jako kultury faktycznego zachowania zgodnego z pożądanymi normami życia społecznego,
- poprawę sytuacji materialnej szkół, utrzymywanie małych, lokalnych ośrodków edukacyjnych pełniących funkcję kulturotwórczą w tej społeczności.

Realizując swoją misję w społeczeństwie, zadaniem szkoły jako instytucji jest wyposażanie uczniów w wiedzę i umiejętności niezbędne w tworzeniu warunków dla dynamicznego rozwoju kraju.

Literatura

- Bielska M. (2017): *Edukacja po fińsku. Psychologia dla rodziców*. Dodatek do Gazety Wyborczej nr 8
- Bourdieu P.(1986): *The forms of capital*. W: J.G. Richardson (red.), *Handbook of theory and research for the sociology of education*. New York, Greenwood Press
- Bourdieu P., Passeron J.C.(2006): *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. PWN, Warszawa
- Coleman J.(1988): *Social capital in the creation of human capital*. "American Journal of Sociology", Vol. 94
- Coleman J. (1990): *Foundation of social theory*, Harvard University Press., Cambridge

- Dudzikowa M., Jaskulska S., Wawrzyniak-Beszterda R., Bochnio E., Bochnio I., Knasiecka-Falberska K., Marciniak M. (2011): *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania*. t. 2, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Dyrda M. J. (2009): *Pedagogika społeczna. O aspiracjach, jakości i sensie życia*. Wydawnictwo ASPRA- JR, Warszawa
- Fukuyama F. (1997): *Zaufanie. Kapitał społeczny a droga do dobrobytu*. PWN, Warszawa-Wrocław
- Gabryś L. (2003): *Wyzwania globalizacji wobec systemu edukacji*. W: W. Kojs, L. Dawid (red.), *Szkola wobec społecznych i kulturowych wyzwań globalizacji*. UŚ Cieszyn
- Gmerek, T. (2007): *Spoleczne funkcje szkolnictwa w Finlandii*, Wyższa Szkoła Humanistyczna im. Króla Stanisława Leszczyńskiego, Poznań-Leszno
- Jaskulska S., Wawrzyniak-Beszterda R., (2011): *Uwagi metodologiczne i procedura badań*. W: Dudzikowa M., Jaskulska S., Wawrzyniak-Beszterda R., Bochnio E., Bochnio I., Knasiecka-Falberska K., Marciniak M., *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania*, t. 2, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Kłóskowska A. (1990): *Teoria socjologiczna Pierre'a Bourdieu*. Wstęp do wydania polskiego. W: P. Bourdieu, J.C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. PWN, Warszawa
- Kozielecki J. (1997): *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa
- Kojs W., Dawid L. (2003): (red.), *Szkola wobec społecznych i kulturowych wyzwań globalizacji*. UŚ Cieszyn
- Marshall G. (2008): (red.), *Słownik socjologii i nauk społecznych*. PWN, Warszawa
- Mądrzycki T. (1996): *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany*. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk
- Melosik Z. (1998): *Edukacja globalna: nadzieje i kontrowersje*. W: T. Jaworska, R. Leppert, *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*. Impuls, Kraków
- Niemiec J. (2003): *Globalizacja-podmiotowość-podatność-powszechność szkoły*. W: W. Kojs, L. Dawid (red.), *Szkola wobec społecznych i kulturowych wyzwań globalizacji*. UŚ Cieszyn
- Przybysz J., Sauś J. (2004). *Kapitał społeczny. Szkice socjologiczno-ekonomiczne*. Wydawnictwo Politechniki Poznańskiej, Poznań
- Przymeński A. (2004): *Kapitał społeczny, pojęcie czy teoria*. W: L. Frąckiewicz, A Rączaszka (red.), *Kapitał społeczny*. Wyd. Akademii Ekonomicznej, Katowice
- Putnam R. D. (1995): *Demokracja w działaniu. Tradycje obywatelskie we współczesnych Włoszech*. Społeczny Komitet Wydawniczy ZNAK, Kraków
- Rymsza A. (2007): *Klasyczne koncepcje kapitału społecznego*. W: T. Kaźmierczak, A. Rymsza (red.), *Kapitał społeczny. Ekonomia społeczna*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa
- Skinner B. F (2005): *Walden Two*. Gazelle Book Services, Indianapolis; Cambridge
- Stachowicz J. (2006): *Kapitał społeczny a kreowanie wiedzy organizacyjnej*. W: J. Stachowicz, A. Straszak i S. Walukiewicz (red.), *Badania operacyjne i systemowe 2006. Wiedza systemowa dla rozwoju regionów i przedsiębiorstw w Polsce*. EXIT, Warszawa (s. 11-24). Warszawa: EXIT.
- Szewczuk W. (1998): *Osobowość*. W: W. Szewczuk (red.), *Encyklopedia psychologii*. Fundacja Innowacja, Warszawa
- Sztompka P. (2007): *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*. Wydawnictwo: Znak, Kraków
- Sztompka P. (2002): *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Wydawnictwo: Znak, Kraków
- Tittenbrun J. (2015): *Kolonizacja nauki i świata przez kapitał. Teoria światów równoległych w wydaniu socjologii wiedzy*. Zysk i Spółka, Poznań
- Uhle A. (2017): *Demokratycznie, bez ocen, przymusu i rygору*. „Dziecko i Psychologia”, nr 2.
- Walukiewicz S. (2006): *Trzy modele do analizy kapitału społecznego*. W: J. Stachowicz, A. Straszak, S. Walukiewicz (red.), *BOS 2006 Wiedza systemowa*. Wa

Tworzenie kapitału społecznego w szkole

Współczesna edukacja staje przed wieloma wyzwaniami. Jednym z nich jest budowanie kapitału społecznego. Wymaga to jednak poprawy sytuacji materialnej szkół, tworzenia kultury zachowania zgodnego z pożądanymi normami życia społecznego, zapewnienia regulacji normatywnych, dzięki którym możliwa byłaby aktywność uczniów we wspólnym działaniu na rzecz budowy atmosfery zaufania i współpracy oraz takiej reorganizacji systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli, by mogli pełnić role autorytetów i osób znaczących w życiu uczniów. Celem edukacji powinno być tworzenie warunków i towarzyszenie człowiekowi w twórczym poszukiwaniu jego człowieczeństwa i poznawaniu świata, formowaniu i realizacji aspiracji życiowych, rozwijaniu zaufania społecznego i zaangażowania obywatelskiego. Należy wypracować nowy model szkoły uwzględniający wszystkie wymiary kapitału społecznego.

Słowa kluczowe: kapitał społeczny, aspiracje

The creation of social capital in school

Contemporary education faces a number of challenges. Building of the social capital is one of them. This requires however, an improvement of the material situation of schools, creating the culture of behaviour in accordance with the desired standards of the social life, providing normative regulations, thanks to which, possible could be activity of the students in the joint action to build the atmosphere of trust and cooperation and such reorganisation of the teachers education and training system, in order to fulfil their role as authorities and important persons in the students' lives. The purpose of the education should be creating the conditions and accompanying human in creative searching for his humanity and in exploration of the world, forming and implementing life's aspirations, developing the social trust and civic engagement. There should be developed a new model of the school, which considers all dimensions of the social capital.

Keywords: social capital, aspirations

RELACJE Z BADAŃ

Ruch Pedagogiczny nr 3/2017

Janina Florczykiewicz

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

EDUKACYJNY WYMIAR SZTUK WIZUALNYCH W ŚWIETLE ZAŁOŻEŃ KONCEPCJI *EDUKACJI SZTUKĄ*¹

Postulaty wprowadzenia do edukacji treści obejmujących umiejętności odbioru sztuki pojawiły się na przełomie XIX i XX wieku za sprawą jej demokratyzacji, tj. dostępności dla wszystkich warstw społecznych. Założenia teorii wychowania estetycznego początkowo ograniczające się do kształcenia kultury estetycznej odpowiadające potrzebie przygotowania społeczeństwa do odbioru sztuki zostały poszerzone o aspekty wychowawcze odwołujące się do roli sztuki w kształtowaniu osobowości człowieka, tj. sfery poznawczej, postaw moralnych, wyobraźni i dyspozycji twórczych (Suchodolski, 1967, s. 26; Wojnar, 1976, s.14). Tak rozumiany był edukacyjny wymiar sztuki przez Bogdana Suchodolskiego, który w latach powojennych sformułował koncepcję *wychowania przez sztukę*. Koncepcja ta była traktowana jako integralna część pedagogiki, co wynikało z jego postulatów porzucenia tendencji do fragmentaryzowania osobowości na poszczególne sfery i traktowania wychowania holistycznie, jako procesu zmierzającego do całościowego rozwoju człowieka. Suchodolski wskazywał na dwa kluczowe zadania edukacyjne wyrażone w postulatach: *wychowania do sztuki* oraz *wychowania przez sztukę*. Pierwszy dotyczył kształcenia kultury estetycznej umożliwiającej recepcję dzieł sztuki, drugi obejmował doświadczenia emocjonalne i poznawcze inicjowane w kontakcie z dziełami sztuki oraz w aktywności ekspresyjno-kreacyjnej.

Koncepcja *wychowania przez sztukę* mieści się w zakresie nauk o wychowaniu (Wojnar, 1976, s. 24), w kręgu koncepcji zorientowanych dydaktycznie i skoncentrowanych na wskazaniu środków i metod efektywnej edukacji. Wychowawcza rola sztuki jest rozpatrywana z perspektywy pedagogicznej, stąd dzieła sztuki i przynależne jej formy aktywności artystycznej są traktowane jako narzędzia w realizacji celów pedagogicznych, jak pisze Irena Wojnar (1976, s. 26) „sztuka nabiera charakteru <<instrumentu wychowawczego>>”. Zamierzeniem tego opracowania jest zaprezentowanie alternatywnych poglądów na edukacyjną rolę sztuki, rozwijanych

w koncepcji *edukacji sztuką* przez Eugeniusza Józefowskiego. Główne założenie koncepcji *edukacji sztuką* jest tożsamy z założeniem o możliwości kształtowania osobowości przez sztukę przyjmowanym przez Herberta Reda (1978) czy Suchodolskiego (1967) w rozwijanych przez nich koncepcjach *edukacji przez sztukę*, także korzenie omawianych koncepcji sięgają obszaru estetyki, to jednak formułowane na ich gruncie tezy różnią się w kwestii ujmowania roli sztuki i argumentacji stosowanej w jej wyjaśnianiu. Czyni to omawiane koncepcje w znacznej części rozdzielnymi zbiorami twierdzeń.

Koncepcja edukacji sztuką

Koncepcja *edukacji sztuką*, z uwagi na jej przedmiot, ma charakter interdyscyplinarny. Jej założenia są osadzone przede wszystkim w sztuce, a pośrednio tylko w estetyce, z racji jej przedmiotu, który obejmuje dzieło, artystę i proces twórczy. Jej pedagogiczne inklinacje wynikają natomiast z odwoływania się do rozwoju podmiotowego. Sztuka jest traktowana jako autonomiczna dyscyplina, w której przynależna jej aktywność oddziałuje na jednostkę poprzez wpisana w nią specyfikę. Przyjmuje się, że działanie sztuki na człowieka ma miejsce w jej przestrzeni, konstytuowanej na bazie wielokierunkowych interakcji między dziełem, artystą a odbiorcą. Przestrzeń ta ma charakter mentalny, można ją rozumieć, za Arnoldem Berleantem (2007), jako pole estetyczne, czyli umowną przestrzeń wyznaczoną przez funkcjonalny związek między głównymi uczestnikami wydarzeń estetycznych – twórczym artystą, odbiorcą, obiektem artystycznym, w której zachodzi doświadczanie sztuki².

Rozwój podmiotowy jest rozpatrywany w odniesieniu do czynności obejmujących świadome kierowanie zachowaniem przez człowieka. Odwołuje się do podmiotowości, uznawanej za zbiór „atrybutów, które sprawiają, że osoba ma wpływ na sposób własnego funkcjonowania” (Jarymowicz 2008, s. 10). Rozwój podmiotowy obejmuje, więc procesy kształtowania tych właściwości człowieka (cech, dyspozycji, mechanizmów psychicznych), które pozwalają mu na kierowanie własnym zachowaniem poprzez formułowanie planów życiowych i podejmowanie działań umożliwiających ich realizację w zgodzie z przyjętymi celami i wartościami.

Zmiana rozwojowa wiąże się ze wzrostem poziomu funkcjonowania poznawczego i emocjonalnego. Jej wyrazem jest poprawa funkcjonowania osobowego i społecznego, która stanowi wynik podniesienia umiejętności rozwiązywania problemów wskutek zyskania wyższej znajomości siebie. U jej podstaw leży reorganizacja istniejących struktur osobowości wskutek wprowadzenia do nich nowych elementów, prowadząca do zmiany jakościowej (Józefowski, Florczykiewicz, 2015).

Rozwój podmiotowy dokonujący się w przestrzeni sztuki odnosi się, więc do poszerzenia samowiedzy w zakresie funkcjonowania psychicznego i społecznego. Obejmuje uświadomienie własnych poglądów, postaw, emocji, wartości, dążeń, potrzeb,

reakcji, relacji społecznych oraz ich uwarunkowań. Może dotyczyć również poszerzenia wiedzy o świecie (rzeczywistości fizycznej i zachodzących w niej prawidłowości).

W rozwoju podmiotowym dokonującym się w obszarze sztuki pośredniczy doświadczenie estetyczne podmiotu³. Na gruncie estetyki doświadczenie estetyczne jest utożsamiane z przeżyciem/ doznaniem estetycznym poszerzonym o aspekt aktywnego odbioru jakości estetycznych, co oznacza subiektywną ich interpretację. Przyjmuje się, za Deweyem (1975), założenie o tożsamości doświadczenia estetycznego z doświadczeniami pozaestetycznymi.

Doświadczenie jest zatem traktowane na gruncie koncepcji *edukacji sztuką* jako „tworzenie umysłowej reprezentacji rzeczywistości (świata) na bazie wyobrażeń i doświadczeń zmysłowych”⁴ (Józefowski, Florczykiewicz, 2015, s. 22). W przestrzeni sztuki umysłowe reprezentacje rzeczywistości inicjowane są poprzez doświadczenia estetyczne, które obejmują: doświadczenia zmysłowe, wyobrażenia, wywołane nimi emocje, myśli, interpretacje oraz inicjowane nimi aktywne działanie podmiotu (Józefowski, Florczykiewicz, 2015, s. 22). Treść doświadczenia jest warunkowana czynnikami zewnętrznymi i wewnętrznymi. Czynniki zewnętrzne obejmują jakość estetyczną dzieła konstytuującego pole estetyczne. Decyduje o niej jego artystyczna struktura dzieła i treść. Czynniki wewnętrzne wiążą się z całokształtem doświadczenia podmiotu, tj. jego wiedzy, postaw, wartości, dążeń, a w szczególności aktualnych celów osobistych.

Definiując doświadczenie estetyczne na gruncie koncepcji *edukacji sztuką* wychodzi się z perspektywy estetyki zaangażowania, traktując je jako pełną integrację percepcyjną w polu estetycznym. Oznacza ona sensoryczne doświadczenie całej osoby, tj. poznanie sensualne i zmysłowe⁵, płynące z zetknięcia ze światem rzeczywistych zdarzeń umiejscowionych w sztuce. Przyjmuje się zatem, że istotą doświadczenia estetycznego jest podmiotowa relacja z dziełem (obiektem, sytuacją artystyczną), która przyjmuje postać czynnego zaangażowania w proces odbioru sztuki, bądź podjęcia/włączenia się w proces jej kreacji (Berleant 2007).

Doświadczenie estetyczne mające źródło w czynnym uczestnictwie w sztuce poprzez partycypację w kreacji dzieła jest nazywane przez Józefowskiego doświadczeniem podmiotowym (Józefowski, Florczykiewicz, 2015, s. 22). Owo doświadczenie, a ściślej mówiąc jego jakość jest kluczowa dla zaistnienia zmiany rozwojowej, stąd istotne stają się sposoby jego inicjowania w sztuce.

Doświadczenie w sztuce wizualnej jako czynnik rozwoju podmiotowego - metoda warsztatu twórczego przy kreacji plastycznej

Źródłem doświadczenia podmiotowego w sztuce wizualnej stają się jej dzieła. W tradycyjnym rozumieniu dzieło sztuki jest artefaktem przyjmującym postać materialną, inicjującym konstytuowanie przedmiotu estetycznego przez odbiorcę, czemu towarzyszą przeżycia estetyczne. Wobec zmian w pojmowaniu sztuki i jej dzieł jakie dokonały się w XX wieku przytoczona definicja straciła jednak swoją uniwersalność. Nurty, które

zaznaczyły się w sztuce współczesnej pokazały, że dziełem może być sama idea (zamyśl) lub działanie, tym samym może ono przyjmować konkretną postać jedynie w czasie jego dziania się. Zmiany te spowodowały konieczność odejścia od kontemplacyjnego modelu sztuki na rzecz modelu partycypacyjnego, zakładającego czynne uczestnictwo „odbiorcy” w jej tworzeniu. Nowe formy sztuki oferują odbiorcy możliwość jej współtworzenia. Rolą artysty staje się aranżowanie sytuacji artystycznych, które prowokują potencjalnego odbiorcę do podjęcia działania ingerującego w zaproponowaną strukturę artystyczną. Działanie to dopełnia ją (dopełnia, dookreśla dzieło) poprzez wprowadzenie własnych treści.

Nowoczesną formą sztuki mieszczącą się w opisanych założeniach jest warsztat twórczy. Sama nazwa ma charakter ogólny i obejmuje działania ukierunkowane na rozwój kreatywności ich uczestników zakładające ich aktywność. Tym samym warsztat twórczy może obejmować działania pedagogiczne i dydaktyczne dotyczące różnych formy aktywności i realizujące zróżnicowane cele. Opisywana tu autorska metoda warsztatu twórczego jest ulokowana w obszarze sztuki, natomiast o jej inklinacjach pedagogicznych przesądzają rezultaty w postaci zmian dokonujących się w podmiocie biorącym udział w oferowanym działaniu - zmiany te wyznaczają zakres dokonującego się rozwoju podmiotowego.

Autorska metoda warsztatu twórczego jest zatem formą sztuki wizualnej⁶. Z uwagi na wykorzystywanie środków wyrazu z zakresu plastyki jest nazywana przez autora warszatem twórczym przy kreacji plastycznej. Jego forma została wypracowana w toku wieloletniej działalności artystycznej Eugeniusza Józefowskiego (Józefowski, 2009, 2012) - autor realizował działania artystyczne w przestrzeni społecznej od końca lat 70. ubiegłego wieku, wychodząc od formy akcji plastycznej, która stopniowo zyskała postać warsztatu twórczego przy kreacji plastycznej. Refleksje pozyskane z tych realizacji stały się źródłem spójnej koncepcji warsztatu mającej dziś solidną podbudowę teoretyczną w koncepcji *edukacji sztuką*, efektywność warsztatów została zweryfikowana empirycznie (zob. Józefowski, Florczykiewicz, 2015).

Warsztat twórczy przy kreacji plastycznej jest symultanicznym działaniem kilku osób (uczestników) przy kreacji plastycznej inspirowanym sytuacją aranżowaną przez artystę (Józefowski, 2017), w którym zniesiony zostaje podział na artystę i odbiorców. Sytuacja ta ma ściśle określoną strukturę, podporządkowaną intencji intensyfikacji doświadczeń podmiotowych w przestrzeni sztuki. Ich źródłem jest ingerencja w strukturę artystyczną. Doświadczenia odnoszą się do rzeczywistości wewnętrznej, wówczas poszerzają wiedzę o „ja”, lub zewnętrznej, co przekłada się na poszerzenie wiedzy o świecie i nawiązywanych z nim relacjach - w tym wyraża się edukacyjny wymiar sztuki. Ich treści są określone przez problematykę warsztatu, która z kolei wynika z nastawienia na poszerzenie samopoznania, mającemu sprzyjać budowaniu samowiedzy - ten aspekt jest bezpośrednio powiązany z rozwojem podmiotowym, który jest celem warsztatu twórczego. Sam Józefowski twierdzi: *Warsztat twórczy (...) stwarza możliwość autentycznego „spotkania ze sobą”, uważnego skupienia się na sobie w oddaleniu od codzienności. Jest swoistą okazją rozwojową obejmującą spacer w głąb siebie,*

niecodziennym sposobem doświadczania siebie w przestrzeni sztuki (Józefowski, Florczykiewicz, 2015, s. 248).

Oferowana uczestnikom aktywność obejmuje zatem trzy następujące po sobie etapy: 1) trening wyobraźniowy, 2) kreację obiektu artystycznego, 3) dyskusję inspirowaną formą powstałych prac (Józefowski 2009, 2012, 2017). Elementami dopełniającymi warsztat są: artystyczny zamysł, wybór miejsca realizacji i tworzywa, klimat warsztatu budowany przez prowadzącego go artystę (Józefowski 2009, 2012, 2017). Wybór miejsca i tworzywa obiektu jest powiązany z ich metaforycznym odniesieniem do problematyki podjętej w warsztacie. Ich rolą jest inicjowanie myślenia metaforycznego, które ma stanowić materiał inspirujący do budowania wizualnych symboli (Józefowski 2009, 2012, 2017). Z kolei na artyście prowadzącym warsztat spoczywa odpowiedzialność za jego efektywność i niezakłócony przebieg. Jego rolą jest budowanie klimatu sprzyjającego inicjowaniu doświadczeń inspirujących rozwój podmiotowy (Józefowski 2009, 2012, 2017), zatem można stwierdzić że, *klimat warsztatu – jako istotny stymulator twórczości – jest budowany przez właściwą organizację bodźców poznawczych oraz emocjonalnych (dobór inspiracji i aktywności dla uczestników), życzliwą i otwartą postawę animatora, relacje oraz stworzenie możliwości dowolnej interpretacji bodźców i samodzielnego formułowania i rozwiązywania problemów spełnia wymagania stawiane środowisku twórczości* (Józefowski, Florczykiewicz, 2017, s. 47).

Trening wyobraźniowy rozpoczyna działanie warsztatowe. Jego celem jest wprowadzenie w problematykę warsztatu i ukierunkowanie na doświadczanie „tu i teraz”. Jest realizowany w formie grupowej lub indywidualnej (w zależności od zamysłu warsztatowego). Istotą treningu jest stymulowanie wyobrażeń, stąd jest prowadzony w warunkach relaksacji i wykorzystuje technikę wizualizacji. Przybiera formę wypowiedzi werbalnej kierowanej przez prowadzącego warsztat artystę do uczestników, jej treść będąca elementem zamysłu warsztatowego ma charakter metaforyczny i odwołuje się do symboli. W przypadku treningów w formie indywidualnej trening jest wykonywany przez samego uczestnika według wcześniej podanej instrukcji, najczęściej pisemnej, która zawiera treść treningu (Józefowski, 2017).

Mechanizmami pośredniczącymi w realizacji celów treningu wyobraźniowego są: wyobraźnia i myślenie obrazowe (Józefowski, 2014). Ich podstawą jest obraz rozumiany jako wizualne odwzorowanie w umyśle elementów i zjawisk występujących w rzeczywistości oraz powiązań między nimi. Obraz powstaje jako wynik poznania zmysłowego, tj. rezultat integracji wrażeń pochodzących z określonego obiektu lub jest wyobrażeniem, generowanym poprzez skojarzenie z bodźcem niedostępnym aktualnie percepcji, tworzonym na bazie wiedzy zapisanej w śladach pamięci, która jest zmysłowym odbiciem minionego zjawiska (Maruszewski, 2002; Młodkowski, 1998). W zależności od swojego źródła wyobraźnia przybiera charakter odtwórczy lub twórczy. Z kolei myślenie obrazowe towarzyszy wyobraźni twórczej i odpowiada procesowi kreowania rzeczywistości w umyśle na bazie obrazów ogólnych², stanowiącego wynik selektywnej modyfikacji obrazów konkretnych w umyśle. Oddzielenie obrazu od jego pierwotnych cech i kontekstów sprawia, że przestaje on być reprezentantem

rzeczywistości na rzecz reprezentowania idei (Arnheim, 2013), która z kolei może stanowić podstawę dla określenia nowych kontekstów i ujawnienia nowych treści. Tak, więc trening wyobraźniowy w swoich założeniach jest mentalną przestrzenią generowania obrazów stanowiących reprezentacje idei zawartych w konkretnych doświadczeniach biograficznych lub wiedzy (poglądach, postawach i ich przyporządkowaniach emocjonalnych) przywołanych w trakcie jego trwania. Obrazy te stanowią materiał dla dalszych przekształceń zachodzących na etapie kreacji artystycznej.

Kreacja artystyczna, w zależności od zamysłu warsztatowego przyjmuje formę grupową lub indywidualną. Istotą przypisanej jej aktywności jest tworzenie obiektu wizualnego, jednak należy zaznaczyć, że obiekt jest tylko narzędziem. Najważniejsze, bowiem w kreacji są doświadczenia podmiotu inicjowane w procesie twórczym. *Mentalną przestrzenią kreacji staje się towarzyszący jej wewnętrzny dialog. Złożone nań refleksje i ustalenia inicjują transformacje wizualnej formy tworzonego obiektu, te zaś ujawniają nowe konteksty dla oceny rozważanych zagadnień. (...). Zainicjowany u uczestników sposób myślenia i jego treści są odmienne od stosowanych dotychczas w codziennym życiu, co pozwala na ujęcie kreacji jako procesu generowania podmiotowego doświadczenia twórców (uczestników). Indywidualny potencjał w zakresie refleksyjności, zdolności do retrospekcji oraz wrażliwości na inspiracje warsztatowe przesądza o intensywności podmiotowego doświadczenia.* (Józefowski, Florczykiewicz, 2015, s. 45). Istotą myślenia wyobraźniowego zachodzącego na etapie kreacji wizualnej jest przekształcanie treści towarzyszących jej wyobrażeń, w którym pośredniczą operacje wyobraźniowe, m.in. reintegracja, multiplikacja perseweracja, schematyzacja, metamorfoza, przenikanie. W ten sposób powstają nowe obrazy i ich znaczenia nie mające odniesienia w doświadczeniach podmiotu (Młodkowski, 1998). Kreację wizualną można postrzegać jako proces tworzenia wizualnego modelu myśli odwzorowującego konkretne przedmioty i sytuacje istniejące w naturze lub sugerującego je w abstrakcyjnych układach kształtu i koloru (Arnheim, 2013). Jego upostaciowieniem staje się struktura artystyczna tworzonego obiektu, która pomaga w konkretyzacji i identyfikacji treści generowanych wyobrażeń, przyczyniając się do rozwiązania uświadamianych czy zidentyfikowanych problemów. Odbywa się ono w toku tworzenia kompozycji – etapy pośrednie w kształtowaniu jej formy są wyrazem towarzyszącego kreacji procesu myślowego, w którym każda kolejna „wersja” kompozycji zawiera sugestie poznawcze, pozwalając dostrzec różne aspekty rozważanego problemu, co zwiększa wiedzę podmiotu o nim, (Józefowski, Florczykiewicz, 2015, s. 31).

Dyskusja inspirowana powstałymi w warsztacie pracami ma na celu wyeksponowanie, uzyskanie samowiedzy i jej dopełnienie. Jej przedmiotem jest próba odczytania przekazu pracy. Stosuje się tu zasadę wypowiedzi autora pracy po zakończeniu dyskusji nad nią prowadzonej przez pozostałych uczestników. Subiektywne interpretacje potencjalnie poszerzają treści o wątki pominięte wcześniej przez autora omawianej pracy, a jednocześnie pozwalają osobom biorącym udział w dyskusji na identyfikację osobistych treści. Zachodząca w dyskusji wymiana myśli ma istotne znaczenie w budowaniu wiedzy o sobie (Józefowski, 2012, 2017).

Psychologicznym mechanizmem pośredniczącym w rozwoju podmiotowym dokonywanym w polu estetycznym warsztatu jest wgląd. Stanowi on rezultat całego procesu warsztatowego, aczkolwiek jego kulminacja występuje na etapie kreacji artystycznej. Istotą wglądu jest uzyskanie pogłębionej wiedzy, która prowadzi do pełniejszego rozumienia problemu dzięki zmianie perspektywy jego postrzegania (Czabała, 2008). Wgląd odpowiada za lepsze radzenie sobie z problemem i prowadzi do jego rozwiązania. W procesie warsztatowym wgląd zostaje zainicjowany poprzez identyfikację problemu, odczuwanej niemożności czy trudności do pokonania. Zostaje ona poddana oglądowi na etapie kreacji. Przedstawienie problemu w artystycznej strukturze w sposób symboliczny uwalnia jednostkę od konieczności jego przeżywania, tworząc tym samym niezbędny psychiczny dystans, zwiększający obiektywizm ocen jednostki. Pozwala to na poszerzenie percepcji i zmianę jej perspektywy, co w konsekwencji prowadzi do weryfikacji sądów jednostki.

Zmiana podmiotowa zachodząca w warsztacie twórczym jest zatem traktowana jako transformacja doświadczenia - doświadczenia nowe, zyskane w przestrzeni sztuki są przetwarzane o weryfikowane w powiązaniu z już istniejącymi, stając się czynnikami wprowadzającymi zmiany w ich strukturze i w efekcie do wprowadzania nowych jakości wiedzy.

Podsumowanie

Rozwój podmiotowy zachodzący w warsztacie przyjmuje formę wychowania pośredniego, którego istotą jest organizowanie aktywności lub/o i środowiska edukacyjnego wspierającego rozwój wychowanka (por. Łobocki 2002). Aranżowane oddziaływania mają charakter niedyrektywny, przyjmując postać samorozwoju inspirowanego w przestrzeni sztuki - sytuacja aranżowana w warsztacie nie narzuca sposobu myślenia czy reagowania, jej istotą jest inicjowanie wglądu, który potencjalnie prowadzi do reorganizacji przekonań, ocen, czyli reorganizacji umysłowej reprezentacji świata posiadanej przez jednostkę. W warsztacie dokonuje się zatem proces samorzutnego rozwoju w zakresie różnego rodzaju doświadczenia nabywanego przez wychowanka, który przez Kunowskiego (1993, s. 167) jest utożsamiany z wychowaniem. Taki sposób postrzegania edukacyjnego charakteru sztuki uwzględnia humanistyczną perspektywę. Zakłada się w niej istnienie w jednostce potencji samorozwojowych i samorealizacyjnych (por. Rogers, 2002; Maslow, 2006), natomiast zadaniem wychowawców, nauczycieli staje się organizacja środowiska edukacyjnego, wychowawczego umożliwiającego ich wyzwolenie, czyli umożliwianie jednostce stawania się tym czym stać się może w określonym momencie jej rozwoju, czyli osobą w pełni funkcjonującą (por. Józefowski, Florczykiewicz, 2015). Wskazane inklinacje pedagogiczne składają się na edukacyjny wymiar koncepcji edukacji sztuką.

Przypisy

- 1 Badania zrealizowane w ramach tematu badawczego nr /381/14/S zostały sfinansowane z dotacji na naukę, przyznanej przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego.
- 2 oba przytoczone terminy używane są zamiennie
- 3 Odwołanie się do kategorii doświadczenia wskazuje na inspirację koncepcją Johna Deweya czy Romana Ingardena, którzy przeżycie estetyczne utożsamiali z doświadczeniem estetycznym, traktując doświadczenie szersze niż tylko zmysłowy odbiór sztuki, który wywołuje w odbiorcy doznania przyjemności lub przykrości. W ich poglądach eksponowany jest czynny jego charakter, który inicjuje aktywność odbiorcy (por. Ingarden, 1957; Dewey, 1975) w konstytuowaniu przedmiotu estetycznego (Ingarden, 1957) oraz kształtowaniu stosunku do sztuki a zarazem do rzeczywistości (Dewey, 1975).
- 4 Przyjmuje się tu konstruktywistyczne ujęcie poznania rzeczywistości, w którym zakłada się, że dokonuje się ono poprzez budowanie reprezentacji rzeczywistości w umyśle na bazie interpretacji bodźców docierających do człowieka, wobec niemożności obiektywnego dotarcia do rzeczywistości.
- 5 W poglądach klasycznych rozdziela się poznanie sensualne związane z wykorzystaniem tzw. zmysłów estetycznych: wzroku i słuchu, umożliwiających „duchową” kontemplację sztuki dzięki dystansowi – fizycznemu oddzieleniu od dzieła od zmysłowego opartego na smaku, węchu i dotyku, które wykluczono z doświadczenia estetycznego (zob. Berleant, 2007)
- 6 Szerszy opis formy warsztatu twórczego przy kreacji plastycznej, jego konotacji teoretycznych oraz badań został zamieszczony w monografii: E. Józefowski, J. Florczykiewicz, *Warsztat twórczy jako okazja rozwoju podmiotowego w przestrzeni sztuki*, JAKS, Wrocław 2015
- 7 Arnheim (2013) wyróżnia dwa rodzaje obrazów: konkretne, stanowiące zapisane w pamięci repliki realnych przedmiotów i zjawisk mające odniesienia do konkretnego czasu i przestrzeni oraz ogólne stanowiąc wynik selektywnego działania umysłu skierowanego na modyfikacje obrazów konkretnych polegających na wyodrębnianiu ich z kontekstu, przywoływaniu ich fragmentów albo pozbawiania szczegółów są źródłem rzeczywistości wykreowanej

Literatura

- Arnheim R. (2013): *Myślenie wzrokowe*. Wydawnictwo: Słowo/obraz terytoria, Gdańsk
- Berleant A. (2007): *Przemysławie estetykę. Niepokorne eseje o sztuce*. Wydawnictwo Universitas, Kraków
- Czabała J. (2008): *Czynniki leczące w psychoterapii*. PWN, Warszawa
- Dewey J. (1975): *Sztuka jako doświadczenie*, tłum. A. Potocki, Ossolineum Wrocław
- Ingarden R. (1957): *Studia z estetyki. T.I*, Warszawa
- Jarymowicz M. (2008): *Psychologiczne podstawy podmiotowości. Szkice teoretyczne, studia empiryczne*. PWN, Warszawa
- Józefowski E. (2012): *Arteterapia w sztuce i edukacji*, UAM, Poznań
- Józefowski E., *Edukacja artystyczna w działaniach warsztatowych*, AHE, Łódź
- Józefowski E. (2009): *Warsztat twórczy przy kreacji plastycznej jako doświadczenie partycypacji w sztuce*. Difin, Warszawa 2017
- Józefowski E. (2014). *Wyobrażenia i obraz jako czynniki konstytuujące warsztat twórczy przy kreacji wizualnej*, „Dyskurs, Pismo Naukowo-Artystyczne ASP we Wrocławiu”, 17, s. 284-300.
- Józefowski E., Florczykiewicz J. (2015): *Warsztat twórczy jako okazja rozwoju podmiotowego w przestrzeni sztuki*. JAKS, Wrocław
- Kunowski S. (1993): *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa
- Łobocki M. (2009): *Teoria wychowania w zarysie* Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Maruszewski T. (2002): *Psychologia poznania*. GWP, Gdańsk
- Maslow A. (2006): *Motywacja i osobowość*. PWN, Warszawa
- Młodkowski J. (1998): *Aktywność wizualna człowieka*, PWN, Warszawa-Łódź
- Rogers C. (2002): *O stawianiu się osobą*. Wydawnictwo Rebis, Poznań
- Suchodolski B. (1967): *Świat człowieka a wychowanie. Książka i Wiedza*, Warszawa
- Wojnar I. (1976): *Teoria Wychowania estetycznego - zarys problematyki*. PWN, Warszawa

Edukacyjny wymiar sztuk wizualnych w świetle założeń koncepcji *edukacji sztuką*

W tekście zaprezentowano koncepcję *edukacji sztuką* rozwijaną przez Eugeniusza Józefowskiego oraz wskazano jej implikacje pedagogiczne. Jej źródła lokują się w sztuce, sztuka jest ujmowana jako przestrzeń rozwoju podmiotowego. Propozycja jest alternatywą dla koncepcji wychowania przez sztukę, w których sztuka traktowana jest jako narzędzie realizacji celów pedagogicznych.

Słowa kluczowe: edukacja sztuką, warsztaty twórcze, arteterapia, sztuki plastyczne, Eugeniusz Józefowski

The educational dimension of visual arts in the light of the assumptions of the *education by art* concept

The text presents the concept of education by art developed by Eugeniusz Józefowski and its pedagogical implications. Its sources are located in the art. The art is recognized as a space for subjective development. This proposal is an alternative to the concept of education through art, in which art is treated as a tool to achieve pedagogical goals.

Keywords: education by art, creative workshop, art therapy, visual art, Eugeniusz Józefowski

Joanna Szady
Katolicki Uniwersytet Lubelski

DZIAŁALNOŚĆ OPIEKUŃCZO-WYCHOWAWCZA I OŚWIATOWA ZGROMADZENIA SIÓSTR SŁUG JEZUSA W LUBLINIE W LATACH 1918-1939

Udział żeńskich zgromadzeń zakonnych w systemie opieki społecznej niepodległego państwa polskiego

Dążenie do systemowej pomocy społecznej stało się w okresie międzywojennym zadaniem młodego państwa, borykającego się z trudnościami natury prawnej i finansowej. Zjawiskiem charakterystycznym dla okresu XX-lecia międzywojennego stało się łączenie różnorodnych czynników sprawczych w dziedzinie pomocy społecznej, reprezentowanych przez: związki religijne, stowarzyszenia społeczne czy organizacje dobroczynne, które obok instytucji państwowych i samorządowych prowadziły akcję wsparcia społecznego. W dziedzinie opieki sprecyzowała się przez to potrzeba spójnych działań, tworzących skoordynowany system pomocy społecznej działający kompleksowo i profilaktycznie na danym terenie, będący odbiciem polityki społecznej państwa. Swoją rolę w akcji charytatywnej miały również żeńskie zgromadzenia zakonne, które wypracowały model pomocy potrzebującym w toku własnego rozwoju historycznego. W latach międzywojennych, działalność zgromadzenia stanowiła ważny element szerokiej akcji charytatywnej, znanej z poprzednich epok, a funkcjonującej w ramach głównych kierunków działania społecznego lat międzywojennych: edukacji, szpitalnictwie i pomocy społecznej (Kłoczowski, 1991, s. 134). Zgromadzenia reagowały żywo na sytuację wewnętrzną w kraju i włączały się aktywnie w różnorodne potrzeby pomocy społecznej, kierując swoją akcją pomocową na wybrane obszary wsparcia, jakimi były m.in. opieka nad dziećmi umysłowo chorymi czy ociemniałymi, wychowanie młodzieży, praca z ludźmi chorymi i starszymi czy pomoc w środowiskach trudnych (Olszar, 2004, s. 33). Nie można też zapomnieć, o odpowiedzi ze strony zgromadzeń zakonnych na pilne potrzeby pomocy w procesie biologicznego ratowania narodu w pierwszych latach niepodległości, kiedy niwelowano społeczne skutki pierwszej wojny światowej, wojny bolszewickiej i reemigracji ze wschodu. Kolejne lata pracy społecznej zgromadzeń to wyraźna specjalizacja działalności opiekuńczej i odnajdywanie nowych dróg i form

działania społecznego, wyrażające się we wsparciu wybranych grup lub działania w wąskim zakresie pomocy (Majka, 1981, s. 513).

Obok uwarunkowań historycznych, które ukształtowały czynną działalność społeczną zgromadzeń zakonnych, ważnym czynnikiem ich aktywnej działalności w latach 1918-1939, była dokonująca się wówczas normalizacja prawna. Zgromadzenia zakonne uzyskały prawne warunki do uczestniczenia w społecznym systemie pomocy, potwierdzone w Konstytucji z 1921 r. oraz konkordacie ze Stolicą Apostolską z 1925 r. (Wójcik, 1980, s. 17, Wilk, 1992, s. 98). Jednocześnie znalazło się miejsce dla ich działalności charytatywnej w ustawodawstwie społecznym okresu międzywojennego, które stworzyło ramy współuczestnictwa zgromadzeń w życiu społecznym młodego państwa. Zadania opiekuńcze ujęte w ustawie o opiece społecznej z 16 sierpnia 1923 r. w praktyce przerzucono na samorząd terytorialny, który funkcjonował nie do końca sprawnie. W okresie międzywojennym samorządy terytorialne nie objęły kompleksowym zarządem zwłaszcza zakładów opiekuńczych dla dzieci, dopuszczając działalność społeczną w dziedzinie opieki nad dzieckiem (Kępski, 1991, s. 33). Sługi Jezusa wpisały się tym samym w spore zapotrzebowanie na pomoc społeczną wobec dzieci i młodzieży oraz w zauważalny w dobroczynności lat międzywojennych, nurt specjalizowania się w pracy opiekuńczo-wychowawczej i oświatowej w stosunku do wybranej grupy podopiecznych. Utrzymując czynny charakter wspólnoty, zgromadzenie dostosowywało jednocześnie swoją ofertę pomocy i wsparcia do zmieniających się uwarunkowań społeczno-politycznych i prawnych.

Powstanie Zgromadzenia Sióstr Sług Jezusa jako odpowiedź na kwestię kobiecą w XIX i XX wieku

Opieka nad sierotami i dziewczętami z ubogich środowisk podejmowana przez zgromadzenie sług Jezusa wypływała z aktywnego charyzmatu tej wspólnoty, powstałej na fali przemian życia społeczno-politycznego, gospodarczego i religijnego 2 poł. XIX w. W warunkach pokasacyjnej blokady życia zakonnego pojawiła się nowa inicjatywa zakonotwórcza, kapucyna ojca Honorata Koźmińskiego (1829-1916), twórcy ukrytej formy życia zakonnego. Forma ta, miała być konieczną w ówczesnych warunkach politycznych, ale i oryginalną pod względem podejścia do poświęcenia całokształtu życia Bogu z pominięciem habitu i klauzury zakonnej (Jabłońska-Deptułowa, 1986, s. 140). Zgromadzenie Sióstr Sług Jezusa (Congregatio Sororum Ancillarum Iesu) zostało założone przy wsparciu Eleonory Motylowskiej (1856-1932) w Warszawie w dniu 8 grudnia 1884 roku w celu wsparcia środowiskowego kobiet zatrudnianych jako służące. Za główny cel przyjęto w zgromadzeniu szerzenie chwały Bożej przez dążenie do osobistej świętości oraz wypełnianie zadania społecznego, jakim pierwotnie była pomoc religijna, edukacyjna i socjalna pracownikom domowym (Łoziński, 1998, s. 313-314). Pomoc kobietom miała też szerszy zasięg i odnosiła się do systematycznych działań wspierających. Mogły służące uzyskać u sióstr zapomogę pieniężną, wyżywienie, nocleg, pomoc w wyszukaniu pracy czy w doksztalcaniu na kursach zawodowych. Zgromadzenie

wpisywało się tym samym w ogromne zapotrzebowanie pomocowe wśród licznego w 2 poł. XIX wieku środowiska zawodowego kobiet zatrudnianych w gospodarstwach domowych pracodawców i realizowało program społeczny zawierający wyraźny nurt patriotyczny i obywatelski, któremu przyświecała idea pracy na rzecz kraju.

Problemy społeczne żeńskiej służby domowej pozostały aktualne i w okresie międzywojennym, gdyż dotyczyły znacznego odsetka kobiet pracujących w tym czasie w ośrodkach miejskich. Według danych statystycznych z lat 20. i 30. XX wieku odnośnie kobiet czynnych zawodowo, prawie $\frac{1}{4}$ z nich była zatrudniana jako służba domowa (Mierzecki, 2000, s. 111). W samym Lublinie społeczność służących według spisów z 1921 i 1931 roku była liczna i stanowiła wśród pracowników czynnych i biernych zawodowo różnych branż, średnio ok. 4% (Kierek, 1975, s. 42). Służącymi były głównie niewykształcone kobiety pochodzące ze wsi, które w mieście czuły się zagubione, oderwane od znanych sobie tradycji życia rodzinnego i społecznego, narażone na dechrystianizację i demoralizację oraz nadużycia ze strony nieuczciwych pracodawców. Realizacja misji zgromadzenia zawsze więc oparta była o troskę o godność sług, uświęcenie ich pracy, niesienie pomocy materialnej i moralnej na różnych etapach ich życia zawodowego. Działania podejmowane w tym celu prowadzone były w kilku kierunkach – wychowania moralno-religijnego (nauka zasad wiary, etyki i praktyk religijnych), kształcenia fachowego (czynności obowiązkowe dla służącego), umysłowego (nauka czytania, pisanie, rachunków), pomocy materialnej i socjalnej (wsparcie, pomoc pieniężna, pomoc na starość) (Frąk, 2015, s. 403-404). Warto nadmienić, że było to jedno z nielicznych wówczas zgromadzeń zajmujących się na większą skalę kwestią kobiet pracujących jako służba domowa (obok Córek Bożej Miłości w Galicji czy Sióstr Maryi Niepokalanej na Śląsku) (Jakubczyk, 2012, s. 11). W wyniku ewolucji działań społecznych sług Jezusa, z czasem dzieło pomocowe skierowano również ku dziewczętom uczącym się dopiero na służące, w tym dziewczynkom z biedniejszych środowisk miejskich i wiejskich oraz sierotom, dla których praca na służbie była jedynym osiągalnym warunkiem utrzymania się i dawała szansę na uczciwe, samodzielne życie. Zwiększyła się przez to sieć placówek zgromadzenia, które obejmowały stopniowo coraz szersze kręgi oddziaływania w środowisku kobiet-pracownic, ale i uczennic czy sierot. (Fudali, 1989, s. 234). Działalność opiekuńczo-wychowawcza i oświatowa zgromadzenia wysunęła się wyraźnie na plan pierwszy działalności charytatywnej sług Jezusa w okresie XX-lecia międzywojennego, pozostając w nurcie całościowego wzmocnienia środowiska kobiet w formie rozwoju duchowego, materialnego, moralnego, oświatowego i religijnego. Uzupełnia tym samym mozaikę wieloaspektowych działań opiekuńczo-wychowawczych i oświatowych prowadzonych przez liczne żeńskie zgromadzenia zakonne w warunkach niepodległości, współtworzących system państwowej opieki społecznej i szkolnictwa (Bender, 1992, s. 532).

Tradycje działalności społecznej Zgromadzenia Sióstr Sług Jezusa w Lublinie do czasu powołania Stowarzyszenia Opieki nad Dziewczętami

Zgromadzenie Sióstr Sług Jezusa prowadziło w Lublinie już od 1907 roku samodzielną działalność charytatywną w domu zakupionym od ks. Ignacego Kłopotowskiego (1866-1931) przy ulicy 3 Maja 14, a następnie od 1923 roku w pałacyku przy ul. Chmielnej 1 i dodatkowo – od 1930 przy ul. Dolnej 3 Maja 2 (Jakubczyk, 2001, s. 434). Pałacyk na Chmielnej 1 (obecnie teren Samodzielnego Publicznego Szpitala Klinicznego Nr 1 w Lublinie, Klinika Okulistyki), rozbudowany w latach 1925-1928 (dodano oficynę dla zakwaterowania i zorganizowania nauki praktycznej) oraz uzupełniony o sąsiedni dom na skarpie, stał się w dwudziestoleciu międzywojennym ważnym centrum opieki i kształcenia zawodowego niezamożnych dziewcząt. Specjalistyczna pomoc młodym dziewczętom potrzebującym opieki i wsparcia na drodze do samodzielności miała swój początek w ramach Zakładu Janiny Popławskiej (1913-1916), następnie jako Praktyczne Zajęcia dla Kobiet, przekształcone z kolei w Szkołę Gospodarstwa Domowego. Cechą charakterystyczną placówki był dodany tu oddział wychowawczy dla sierot i oddziały pracy zawodowej (pralnia, prasownia, stołówka). Jako Praktyczna Szkoła Gospodarstwa Domowego dla dziewcząt zakład został zatwierdzony oficjalnie w dniu 1 grudnia 1916 roku przez Generalne Gubernatorstwo Wojskowe. Początkowo szkoła przeznaczona była dla dziewcząt od 10 roku życia w celu ich przygotowania praktycznego do życia poprzez naukę robót kobiecych, ręcznych, gospodarczych (szycia, cerowania, haftu, gotowania, prania, prasowania i sprzątnia) (Orłowska, 2010, s. 33). Placówka nie tylko nauczała i przysposabiała praktycznie do życia, ale i wychowywała, dostarczając wzorców życia moralnego i religijnego. Rozszerzenie pierwotnej działalności opiekuńczej nad dziewczętami pracującymi, na opiekę nad sierotami młodszymi (w tym wojennymi), spowodowane były dużymi potrzebami opiekuńczymi nad dziećmi i młodzieżą u progu niepodległości. Rada Główna Opiekuńcza (Pismo do Rady Głównej...) umieściła u sióstr w 1915 roku 12 sierot waleśających się po ulicach miasta, które od 1919 roku umieszczono w placówce zgromadzenia w Kiełczewicach. Dziewczynkom w wieku do 12 roku życia stworzono tam warunki do uzupełniania edukacji elementarnej, otwierając dla nich szkołę powszechną niższego stopnia z 3, a następnie 5 oddziałami (Rymarz, 2000, s. 35). Działanie oddziału wychowawczego przy Szkole Gospodarstwa Domowego stało się odtąd nieodłącznym elementem działalności opiekuńczo-wychowawczej sióstr, które w obliczu zmian systemowych lat międzywojennych, dokonały weryfikacji charakteru swego działania jako zgromadzenie bezhabitowe.

Zgromadzenie Sióstr Sług Jezusa utrzymało ukrytą formę działania i przyjęło formułę stowarzyszeniową, rozszerzając jednocześnie zakres swojej działalności na wszechstronną opiekę nad podopiecznymi z kręgu służących w różnym wieku, w tym dziewczętami nieletnimi. Stowarzyszenie Opieki nad Dziewczętami pod wezwaniem Świętej Rodziny w Lublinie powstało tuż przed odzyskaniem niepodległości i zatwierdzone zostało jeszcze przez władze austriackie we wrześniu 1918 roku

(Orłowska, 2010, s. 14). Forma stowarzyszeniowa pozwalała na zachowanie autonomii, potrzebnej do podejmowania działań prawnych, związanych z dysponowaniem nieruchomościami, dotacjami i zapisami na rzecz dzieła pomocowego prowadzonego we współpracy ze zgrupowaniem. Zatwierdzenie stowarzyszenia dokonało się zgodnie z ustawodawstwem dotyczącym funkcjonowania instytucji państwowych. Na podstawie dekretu z 3 stycznia 1919 roku i rozporządzenia Ministra Spraw Wewnętrznych w przedmiocie spraw stowarzyszeniowych, stowarzyszenie zostało zatwierdzone w dniu 23 czerwca 1920 roku w oparciu o przedstawioną treść statutu – głównego wyznacznika jego działania. Zgodnie ze statutem stowarzyszenia, celem jego działania była szeroko pojęta praca społeczna wśród potrzebujących kobiet, w tym opieka nad służącymi pozbawionymi pracy, dokształcanie dziewcząt dorosłych w pracach domowych i rzemieślniczych oraz zakładanie ochronek dziennych dla dzieci. Statut obejmował również wychowanie ubogich dziewcząt w wieku od lat 8, którym pomagano w praktycznej nauce zawodu, a tym samym – w przygotowaniu do życia i usamodzielnieniu się. Stowarzyszenie powinno w tym celu prowadzić szkołę praktyczną gotowania, prania, prasowania i innych zajęć, wchodzących w zakres gospodarstwa domowego oraz szkołę praktyczną robót ręcznych, w tym: kroju, szycia, haftu, koszykarstwa itp., a także internat dla uczących się w szkole dziewcząt (Statut Stowarzyszenia...). Zakres działania stowarzyszenia pozostawał więc nieco szerszy niż ujmował to charyzmat zgrupowania i obejmował pomoc dziewczętom niedorosłym, zwłaszcza w trudnej sytuacji powojennej.

Działalność Szkoły Gospodarstwa Domowego z oddziałem dla sierot w latach międzywojennych

W pierwszym okresie działalności lubelskiego stowarzyszenia, dominowała pomoc dzieciom-sierotom wojennym. Generalnie pod opieką zgrupowania znalazło się w 1919 roku około 250 opuszczonych dzieci w wieku 4-14 lat, co stanowi około 3,5% ówczesnie przyjętych najmłodszych pod opiekę państwa polskiego (Jakubczyk, 2001, s. 383). W latach 1922-1924 do zakładu sióstr kierowano również bardzo zaniedbane i znające jedynie język rosyjski dzieci repatriacyjne z rosyjskich ochronek, tak że w dalszych latach liczba sierot wzrosła nawet do 80 (Orłowska, 2010, s. 42). W tej sytuacji, Szkoła Gospodarstwa Domowego z oddziałem wychowawczym dla sierot (po 1929 roku dzieci sieroty przebywały już tylko w oddziale lubelskim, a w Kielczewicach przyjmowano małe dzieci-podrzutki), jako instytucja opiekuńczo-wychowawcza, łączyła program nauczania powszechnego z procesem przygotowania zawodowego wychowanek. Dziewczynki-sieroty, po okresie kompleksowego przysposobienia do życia, w dalszej perspektywie kierowane były właśnie z Kielczewic do Lublina w celu uzupełnienia wykształcenia zawodowego i podjęcia samodzielnego życia. Szkoła Gospodarstwa Domowego, przeznaczona została od 1919 roku docelowo dla wychowanek od lat 12, kierowanych tu specjalnie dla kontynuacji nauki w szkole powszechnej wyższego stopnia i uzupełniania wykształcenia zawodowej. Do połowy

lat 20. przebywały w Lublinie dziewczynki głównie z Kielczewic, które uczyły się w zakresie klas 5-7 szkoły powszechnej (wyższego stopnia) i mieszkały w przyzakładowym internacie.

Sytuacja oświatowa pierwszych lat niepodległości, kiedy jeszcze kształtowały się podstawy edukacji na różnych szczeblach systemu szkolnictwa, pozwalała na kontynuację nauki w Szkole Gospodarstwa Domowego według przyjętego na początku wieku modelu kształcenia. Głównym jego założeniem było uzupełnianie wykształcenia elementarnego oraz przygotowywanie praktyczne do pracy w zawodzie służącej lub po prostu nabywania zdolności w prowadzeniu własnego gospodarstwa domowego. Po reorganizacji z połowy lat dwudziestych, szkoła, jako zakład naukowo-wychowawczy zamknięty, przeznaczona była dla 80 dziewcząt w wieku od 14 lat (dziewczynki w wieku 7-14 lat miały przebywać w zakładzie filialnym w Kielczewicach i uczyć się w 7-oddziałowej szkole powszechnej). W Lublinie miały następnie uzupełniać naukę elementarną i kształcić się fachowo w zajęciach praktycznych z zakresu bielizniarstwa, krawiectwa, haftu i gospodarstwa domowego (a starsze dziewczęta dodatkowo się zgłaszające – doksztalcać się w działach gospodarstwa domowego) (Regulamin...). Regulamin określał dość ogólnie model wychowania i opieki w zakładzie, który miał zaspokajać potrzeby codziennego życia wychowanek, stosować środki zmierzające do prawidłowego rozwoju fizycznego, umysłowego, religijno-moralnego i przygotowywać do samodzielnej pracy zarobkowej. Dziewczętom kończącym kursy wydawano jedynie zaświadczenia, które ułatwiały potem znalezienie pracy w mieście w gospodarstwach domowych pracodawców (Historia szkół...). Zdobyte umiejętności praktyczne (uzupełniane pogadankami z religii, higieny czy historii) wykorzystywały również absolwentki we własnych domach, a na doksztalcenie takie przyjmowano kursantki bez względu na wiek czy poziom wykształcenia. Tym samym, Szkoła Gospodarstwa Domowego rozciągała opiekę nad dziewczętami osieroconymi, którym stwarzała lepsze podstawy do wejścia w dorosłe życie na posadzie służącej. Nie zapominano jednak o zapotrzebowaniu na pracownice w różnych branżach rozwijającej się gospodarki, którym stworzono warunki profesjonalnego kształcenia zawodowego. Tworzenie właściwych szkół zawodowych biegło więc równoległe z dalszym utrzymaniem doksztalcenia ubogich dziewcząt na służące i zapewnianiem im warunków do nauki (internat, stołówka, pracownie zakładowe, kursy doksztalcające). Lepsze szkolne warunki do uzupełniania nauki oraz umiejętności praktycznych potwierdzanych dyplomem czeladniczym pojawiły się w połowie lat dwudziestych. W tym celu utworzono w lubelskiej placówce sług Jezusa szkołę zawodową w celu potwierdzania umiejętności zawodowych uczennic. Od roku szkolnego 1925/1926 była to Szkoła Gospodarczo-Zawodową im. św. Kazimierza (o profilu niższym zawodowym z klasą wstępną uzupełniającą szczebel powszechny) (Jakubczyk, 2012, s. 206-207). Szkoła Gospodarstwa Domowego stała się odtąd placówką wielofunkcyjną z oddziałem wychowawczym dla sierot, szkołą gospodarczo-zawodową i filią w Kielczewicach.

Rozwój żeńskich szkół zawodowych prowadzonych przez Stowarzyszenie Opieki nad Dziewczętami w Lublinie

Powstanie szkoły gospodarczo-zawodowej nowego typu otworzyło zakład od drugiej połowy lat 20. na środowisko miejskie i spowodowało korzystanie z przygotowanej oferty edukacyjnej nie tylko przez sieroty zakładowe, ale i uczennice dochodzące z miasta lub ze wsi, zakwaterowane w internacie. Różnorodność ścieżek kształcenia i dobre zaplecze materialne stały się atutem zakładu w obliczu mało rozwiniętego w tym czasie szkolnictwa zawodowego dla dziewcząt w mieście. Pierwotna specjalizacja zawodowa szkoły zawodowej św. Kazimierza była szeroka i obejmowała: bielizniarstwo z haftem, ogrodnictwo, pszczelarstwo, gotowanie, a rozrzut wiekowy przyjętych uczennic był duży. Było to pokłosiem różnorodnych poziomów edukacyjnych uczennic będących spuścizną zapóźnień z czasów zaborów i z okresu wojny czy migracji ludności. Początkowo więc do szkoły trafiły dziewczęta w różnym wieku i na różnych poziomach edukacji. Z czasem szkołę zasiły uczennice dochodzące z miasta, które wraz z dziewczętami zakładowymi zyskały dobre warunki do uzyskiwania kwalifikacji zawodowych (rozbudowa placówki, nowoczesny sprzęt szkoleniowy, zaplecze gospodarczo-mieszkaniowe). W 1928 roku w szkole św. Kazimierza były już trzy klasy, złożone z sierot zakładowych i uczennic spoza zakładu, ale absolwentki jeszcze do 1936 roku zdawały egzamin czeladniczy poza własną placówką – w Państwowej Szkole Zawodowej (Świadectwa czeladnicze...). Szkoła gospodarza była w tym czasie jedną z tylko dwóch żeńskich szkół zawodowych w Lublinie (nie licząc kursów krawieckich) (Wolski, 1928, s. 73). Do lat 30. szkoła gospodarza stanowiła uzupełnienie edukacji dziewcząt-sierot oraz nastoletnich dziewcząt ubogich, które nie miały innej możliwości kształcenia zawodowego, a nawet wymaganego poziomu powszechnego, a podejmując pracę - również oczekiwanych przez pracodawcę umiejętności.

Ewolucja szkół prowadzonych przez zgromadzenie następowała w miarę jak wykształcał się model profesjonalnego kształcenia zawodowego w systemie oświaty. Podkreślić trzeba, że znaczącą zdobyczą przeobrażeń tego typu szkolnictwa w okresie dwudziestolecia była kwestia kobieca (Miąso, 1988, s. 49, Miąso, 1992, s. 74). Problem nadmiernego zróżnicowania charakteru szkół zawodowych rozwiązała reforma szkolnictwa z 1932 roku, która w jeden system powiązała różne typy szkół i stworzyła ścieżki rozwoju edukacyjnego uczniów na różnych poziomach kształcenia. Kształcenie zawodowe kobiet stało się niezbędne w obliczu zmian gospodarczych i społecznych na rynku pracy, w wyniku których pojawiło się zapotrzebowanie na wykwalifikowanych pracowników. Na zmiany programowe zgromadzenie sług Jezusa w Lublinie zareagowało w drugiej połowie lat trzydziestych. Szkoła św. Kazimierza zyskała wówczas stopień średni oraz wyraźną specjalizację w kierunku bielizniarsko-krawieckim, następnie tylko krawieckim (Jakubczyk, 2012, s. 206-207). Dodatkowo jeszcze dziewczęta 13-18 letnie mogły doksztalić się docelowo od 1937 roku w Rocznej Szkole Przysposobienia w Gospodarstwie Rodzinnym, tak aby uwiarygodnić się na posadzie, prowadzonej w formie doksztalcania i szybkiego przekwalifikowywania się zawodowego. Inicjatywa oświatowa

rocznych szkół dokształcających była odpowiedzią na bezrobocie w czasach kryzysu i migrację młodzieży wiejskiej do miasta, pogłębiających jeszcze odsetek bezrobotnych. W szkole dokształcającej sług Jezusa można było szybko się przekwalifikować i zdobyć zawód: kucharki, niańki, pokojówki, pracownicy zakładu żywienia czy nauczycielki w szkole gospodarczej (Orłowska, 2010, s. 56). Szkoły prowadzone przez stowarzyszenie w latach międzywojennych były jak widać stale dostosowywane do zapotrzebowania edukacyjnego wychowanków i uzupełniały nieliczne inicjatywy oświatowe skierowane do dziewcząt kształcących się zawodowo w tym czasie w Lublinie.

Działalność opiekuńczo-wychowawcza prowadzona w ramach oddziału dla sierot oraz internatu szkolnego

Szkoła Gospodarstwa Domowego wraz z oddziałem wychowawczym objęła opieką rzeszę dziewcząt pozbawionych oparcia w rodzinie czy mających braki materialne uniemożliwiające wykształcenie i dobry start w dorosłym życiu. Oddział ten stanowił część lokalnego systemu pomocy społecznej względem nieletnich w Lublinie międzywojennym, który musiał zmierzyć się zarówno z nasilonym problemem sieroctwa wojennego czy remigracyjnego, jak i ze stałym zapotrzebowaniem na pomoc względem osieroconych dzieci z regionu (Wykaz dzieci-sierot...). Oddział wychowawczy sług Jezusa był jednym z 12 lubelskich zakładów opiekuńczo-wychowawczych, które według danych z 1922 roku sprawowały opiekę nad liczbą 900 dzieci (w tym były tylko 3 samorządowe) (Kępski, 1981, s. 194). Zakład sióstr Sług Jezusa utrzymał swoją znaczącą pozycję w systemie miejskiej pomocy ze względu na liczbę miejsc etatowych dla wychowanek-sierot, która w latach trzydziestych systematycznie rosła (w oddziale lubelskim ze 120 do 150, w filii w Kielczewicach przewidywano 30-40 miejsc). Na początku lat trzydziestych należał już do największych placówek opiekuńczo-wychowawczych dla dziewcząt w Lublinie (140 miejsc) i zapewniał pomoc 15% nieletnich wychowanków objętych wówczas wsparciem (Wykaz zakładów...). Fakt ten potwierdzają również sprawozdania z działalności zakładu z lat trzydziestych. Regularna statystyka zachowana z lat 1931-1939 dla Szkoły Gospodarstwa Domowego wraz przyległymi inicjatywami pomocowymi podaje jednak dane liczbowe łącznie dla różnych kategorii podopiecznych, co znacznie utrudnia faktyczne zliczenie podopiecznych (Sprawozdania z działalności szkoły...). Zestawienia obejmują łącznie wychowanki tzw. stałe, w tym wychowanki-sieroty zakładowe (w tym i te przebywające w filii w Kielczewicach) i dziewczęta korzystające z zaplecza materialnego placówki – mieszkające w internacie. Wykaz wychowanek stałych placówki – sierot z oddziału wychowawczego oraz mieszkających w internacie ilustruje poniższa tabela.

Tab. 1. Ruch wychowanek stałych przy Szkole Gospodarstwa Domowego w Lublinie w latach 1931-1939 (Sprawozdania z działalności szkoły...)

lata	Liczba wychowanek				
	było	przybyło	razem	ubyło	pozostało
1931/1932	125	63	188	69	119
1932/1933	119	48	167	45	122
1933/1934	122	131	253	116	137
1934/1935	137	23	160	23	137
1935/1936	137	49	186	45	141
1936/1937	141	65	206	106	100
1937/1938	91	144	235	109	126
1938/1939	126	110	236	93	143
razem	998	633	1631	606	1025

Na ich podstawie widać, że w ciągu 8 lat zakład otaczał opieką ponad tysiąc podopiecznych stałych (średnio przebywało tu w ciągu roku prawie 130 dziewcząt). Co roku korzystało z oferty zakładu średnio ok. 75 nowych dziewcząt, a kolejne roczniki absolwentek usamodzielniały się (większość odchodziła na posady służących, część wracało do rodzin, nieliczne odchodziły do innych zakładów, kilka też zmarło). W opiece zakładowej dominowała grupa dziewcząt nastoletnich w wieku 14-18 lat, które korzystały z oferty placówki na poziomie 45% wychowanek stałych. W większości przypadków wychowanki sióstr pochodziły z Lublina lub regionu Lubelskiego, z rodzin chłopskich, robotniczych lub rzemieślniczych, w tym ze środowiska służby domowej. W drugiej połowie lat trzydziestych co czwarta wychowanka sióstr była sierotą lub półsierotą, wiele było też dzieci matek samotnych, również tzw. podrzutek. Działania sióstr skierowane były wyraźnie więc na wybrane środowiska wsparcia uboższej ludności miejskiej i wiejskiej, czego wyrazem było pokrywanie w kilkunastu procentach przez stowarzyszenie kosztów opieki ubogich dziewcząt.

Działalność oświatowa prowadzona w ramach szkolnictwa zawodowego przy Szkole Gospodarstwa Domowego

Szkoły zawodowe istniejące przy Szkole Gospodarstwa Domowego zyskały na znaczeniu poprzez dostosowanie organizacyjne go obowiązującego w drugiej połowie lat trzydziestych systemu oświatowego. Szkoła Gospodarczo-Zawodowa, zaliczona została do 3-letnich szkół zawodowych typu średniego, kończących się egzaminem uprawniającym do wykonywania zawodu (Pismo do Izby Rzemieślniczej... 1937). Od 1936 roku przemianowano ją na Szkołę Krawiecko-Bieliźniarską, a od 1938 r. – Szkołę Krawiecką św. Kazimierza. Od 1937 roku działała też Roczna Szkoła Przysposobienia w Gospodarstwie Rodzimym I Stopnia o charakterze dokszałcącym. Oferta zawodowa skierowana była do dziewcząt nastoletnich i starszych, stąd ta właśnie grupa wiekowa dominowała wśród wychowanek podlegających działalności opiekuńczo-wychowawczej. Szkoły przyjmowały również uczennice dochodzące z miasta, dla których limit miejsc wzrósł w latach 1931-1939 z 40 do 90. Ruch uczennic szkół zawodowych (na podstawie zachowanych statystyk) prowadzonych przy Szkole Gospodarstwa Domowego w latach trzydziestych XX wieku pokazuje poniższa tabela.

Tab.2: Ruch uczennic szkół zawodowych działających przy Szkole Gospodarstwa Domowego w Lublinie w latach 1934-1939 (Sprawozdania z działalności szkoły...)

lata	Liczba uczennic				
	było	przybyło	razem	ubyło	pozostało
1934/1935	57	42	99	50	49
1935/1936	49	43	92	44	48
1936/1937	48	54	102	46	56
1937/1938	56	54	110	56	54
1938/1939	54	90	144	55	89
razem	264	283	547	251	296

Zestawienie danych o liczbie dziewcząt uczęszczających na kształcenie zawodowe z miasta w latach 1934-1939 pokazuje, że z oferty tej korzystało średnio około 60 wychowanek rocznie. Szkoły te, podobnie jak oddział sierot, wykazywały regionalny charakter. Potwierdzają to chociażby zestawienia absolwentek egzaminów czeladniczych z lat 1936-1939, które w większości pochodziły z miasta lub regionu, zaledwie kilka z odleglejszych terenów (Wykaz absolwentek... 1936; Wykaz absolwentek... 1937).

Orientacyjna liczba uczennic objęta kształceniem zawodowym możliwa jest do określenia na podstawie wybiórczo zachowanych danych szkolnych. Przykładowo, w roku szkolnym 1933/34 liczba uczennic w trzech klasach szkoły zawodowej wynosiła 68 oraz 34 dziewczęta na kursie gospodarczym (Pismo do Izby Rzemieślniczej... 1935). Zachowane informacje o losach absolwentek szkoły pokazują, że radziły sobie dość dobrze w samodzielnym życiu. Wiele z nich znalazło prace w zawodzie krawcowej, pracowały też jako ekspedientki, pomocnice domowe, niektóre też uczyły się w gimnazjach ochroniarskich. Kursy doksztalające z kolei kończyły według statystyk zakładu szacunkowo 2 razy tyle uczennic co w szkole dziennej. W przykładowym 1935 roku ukończyło taką formę edukacji 65 uczestniczek, z czego aż 42 znalazły prace jako służące (Pismo do Kuratorium...). Warto podkreślić, że nauka taka była w placówce bezpłatna i przez to miała charakter dobroczynny, skierowany jako pomoc do środowiska kobiet potrzebujących uzupełniania kwalifikacji. Formą „odrobienia” bezpłatnej nauki dopuszczalną w placówce była praca w prasowni zakładowej czy stołówce (czasami zatrudniano tu 35-40 dziewcząt) (Historia szkół...).

Model pracy wychowawczej przyjęty w lubelskiej placówce Zgromadzenia Sióstr Sług Jezusa

Formy opiekuńczo-wychowawcze i edukacyjne w zakładach na Chmielnej obejmowały całe środowisko uczących się i mieszkających tu podopiecznych. Poprzez zgrupowanie dziewczynek zakładowych oraz pobierających tylko naukę, było możliwe zwiększenie społecznego oddziaływania zgromadzenia na szersze warstwy społeczne niż tylko w ramach zakładów zamkniętych. Dziewczęta z różnych środowisk nawiązywały między sobą relacje, pozwalające osiągnąć wzajemne zrozumienie czy nawet przyjaźnie w dorosłym życiu. W zakładzie stosowano metody znane z pracy w schroniskach służących, które obejmowały całokształt wychowania dziewcząt: umysłowego, fizycznego, duchowego, religijnego, moralnego i patriotycznego. Dla uczennic organizowano spotkania towarzyskie, pogadanki, wycieczki, ale i wspólne modlitwy czy formy aktywizacji postaw apostołskich i społecznych (Jakubczyk, 2012, s. 211). Przy placówce istniał samorząd szkolny, dziewczęta działały też w strukturach Przysposobienia Wojskowego Kobiet, Ligi Morskiej i Krajowej czy Sodalicii Mariańskiej. Integracji uczennic sprzyjały wspólne zajęcia pozalekcyjne, spędzanie czasu na terenie placówki, jak i podczas wyjazdów okazjonalnych. Rytm dnia w zakładzie wyznaczały czynności dnia codziennego, w większości przeznaczone na zajęcia lekcyjne (w godz. 8-12 i 13.30-17.30), z przerwami na posiłki, odpoczynek i zajęcia organizacyjne (Regulamin...). Sprawne działania zakładu zapewniał 13 osobowy zespół pracowników, w skład którego wchodził personel administracyjny, wychowawczy, higieniczno-lekarski i pomocniczy (Karta Rejestracyjna Szkoły...). Znaczne zasługi w rozwoju placówki i sprawnej organizacji całego procesu wychowawczo-organizacyjnego miała długoletnia kierowniczka placówki Tekla Warno, wszechstronnie przygotowana do zadań szkolno-pedagogicznych (Życiorys...). W trakcie pracy w Lublinie ukończyła dodatkowo kurs

administracji szkolnej w roku 1931, a w 1933 kursy dla dyrektorek szkół gospodarstwa domowego, uzupełniając tym samym praktykę nabytą w zakładach stowarzyszenia. Regulamin zakładu przewidywał też utrzymywanie kontaktu z absolwentkami, i spieranie ich przez wyszukanie pracy czy pomoc w razie jej utraty czy zmiany (Regulamin...). Pomoc dziewczętom głównie wiejskim, przysposobianym do zawodu i opieka nad sierotami (początkowo wojennymi), stała się więc integralną częścią pracy społecznej sług Jezusa w środowisku kobiet zatrudnianych jako służba domowa.

Lubelska placówka Sług Jezusa zapewniała opiekę i możliwość nauki średnio 200 dziewczętom rocznie, w prawie 60% objętych różnymi formami kształcenia zawodowego. Spełniała tym samym jeden z głównych celów zgromadzenia, działającego w latach międzywojennych w formule stowarzyszeniowej, jakim była pomoc i wsparcie wychowawczo-edukacyjne dziewcząt osieroconych lub z biedniejszych środowisk społecznych, pozostających w kręgu zawodów służebnych. Zmiany społeczno-polityczne oraz ewolucja rynku pracy, otworzyły również zapotrzebowanie na wykwalifikowane pracownice różnych branż zawodowych, naprzeciw którym to potrzebom wyszło zgromadzenia otwierając specjalistyczne szkoły zawodowe o charakterze krawieckim i gospodarczym. W placówce na Chmielnej prowadzona była również szeroka działalność charytatywna, skierowana do środowiska żeńskiej służby domowej, aktywnej i nieaktywnej zawodowo, zgodna z pierwotnym charyzmatem zgromadzenia. Mieściły się tu różne formy pomocowe, takie jak stołówka pracownicza, świetlica dla sług, biuro pośrednictwa pracy, schronisko dla służących oraz siedziba Stowarzyszenia Opieki nad Dziewczętami (Tylus, 2005, s. 357).

Działalność sług Jezusa w Lublinie w okresie międzywojennym uzupełnia mozaikę licznych zgromadzeń zakonnych, nastawionych na pracę apostolską w obszarach niezabezpieczonych w pełni przez państwo czy samorządy. Obserwacja działań opiekuńczo-wychowawczych i oświatowych siostr pokazuje, jak wielkie oczekiwania wsparcia, wyzwały w obec niewydolności systemu pomocy młodego państwa, konkretne działania na rzecz opieki, wychowania i edukacji. Działania skierowane do środowiska kobiet i dziewcząt, przyszłych pracownic domowych i zatrudnianych w różnych sektorów gospodarki, były potrzebne zwłaszcza w Lublinie, którego pracownice możliwości przyciągały liczną i ubogą ludność wiejską. Naprzeciw tym potrzebom wyszły siostry ze zgromadzenia sług Jezusa, które w oparciu o charyzmat posługi, potrafiły diagnozować braki w systemie pomocy, podejmować inicjatywy społeczne, ale jednocześnie konsekwentnie je realizować w ramach obowiązujących warunków organizacyjno-prawnych. Warto podkreślić, że działalność placówki była kontynuowana jeszcze do lat pięćdziesiątych XX wieku i zakończyła się z efekcie polityki władz komunistycznych (Ordon, 2001, s. 10). Starania o zwrot i regulacje w tej sprawie przyjęto dopiero w obliczu zmian politycznych lat osiemdziesiątych XX wieku.

Archiwalia

- Archiwum Państwowe w Lublinie. Akta Rady Opiekuńczej Powiatu Lubelskiego 1919-1920:
W przedmiocie sprawozdań z działalności Rady Opiekuńczej Powiatu Lubelskiego 1919-1920. Pismo do Rady Głównej Opiekuńczej w Warszawie z listopada 1919 r., sygn. 4, bez str.
- W przedmiocie zorganizowania wielkiej kwesty ogólnokrajowej pt. „Ratujcie dzieci” 1919-1920. Wykaz dzieci-sierot będących w zakładzie Szkoła Gospodarstwa Domowego z oddziałem wychowawczym dla sierot przy ul. 3 Maja 14 w Lublinie*, sygn. 6, bez str.
- Archiwum Państwowe w Lublinie. Akta Urzędu Wojewódzkiego Lubelskiego 1919-1939. Wydział Pracy, Opieki i Zdrowia, I Oddział Pracy i Opieki, I Referat Ogólny Opieki Społecznej: *Sprawy nadzoru i inspekcji zakładów i instytucji opiekuńczych – [Karty rejestracyjne zakładów opiekuńczych na terenie woj. lub.] 1918-1939. Karta Rejestracyjna Szkoły Gospodarstwa Domowego*, sygn. 21, s. 70
- Zatwierdzenie kierowników zakładów opiekuńczych 1938-1939. Życiorys Tekli Warno – przełożonej szkoły gospodarstwa domowego*, sygn. 41, s. 158-158v
- Archiwum Państwowe w Lublinie. Akta Urzędu Wojewódzkiego Lubelskiego 1919-1939. Wydział Pracy, Opieki i Zdrowia, I Oddział Pracy i Opieki, II Referat Opieki nad Dziećmi i Młodzieżą: *Opieka nad dziećmi zamkniętą (zakładowa) - Dane statystyczne dotyczące zakładów opiekuńczych dla dzieci i młodzieży – zamkniętych i otwartych 1932-1937. Wykaz zakładów opiekuńczo-wychowawczych dla dzieci i młodzieży rok 1932*, sygn. 97, s. 71-73
- Archiwum Państwowe w Lublinie. Akta Urzędu Wojewódzkiego Lubelskiego 1919-1939. Wydział Pracy, Opieki i Zdrowia, I Oddział Pracy i Opieki, IV Referat Ochrony Pracy: *Sprawy społecznego i zarobkowego pośrednictwa pracy 1936 – Stowarzyszenie Opieki nad Dziewczętami p.w. Świętej Rodziny w Lublinie, ul. Chmielna 1 1936-1939. Statut Stowarzyszenia „Opieka nad Dziewczętami pod wezwaniem Świętej Rodziny w Lublinie”*, sygn. 215, s. 2-3
- Archiwum Uniwersyteckie KUL: Orłowska K. *Działalność Stowarzyszenia Opieka nad Dziewczętami pod wezwaniem Świętej Rodziny w Lublinie w latach 1918-1956*, mps KUL nr 083235, Lublin 2010
- Archiwum Zgromadzenia Sióstr Sług Jezusa Warszawie: *Historia szkół prowadzonych przez Stowarzyszenie „Opieka nad Dziewczętami” w Lublinie. Szkoły w Lublinie*, mps. Teczka Szkoły Gospodarstwa Domowego z oddziałem wychowawczym dla sierot (zakład opiekuńczy-zamknięty). *Regulamin*, bez sygn., punkty: 1b, 3a, 4.
- Teczka Szkoły Gospodarstwa Domowego z oddziałem wychowawczym dla dziewcząt (zakład opiekuńczy zamknięty). *Sprawozdania z działalności Szkoły Gospodarstwa Domowego z lat 1931-1939*, bez sygn., bez stron.
- Teczka Szkoły Gospodarczo-Zawodowej: Egzaminy 1928-1938. *Protokoły z egzaminów końcowych z l. 1928-1939. Świadectwa czeladnicze uczennic Szkoły Gospodarczo-Zawodowej im św. Kazimierza w Lublinie z dnia 16 czerwca 1936 r.*, bez sygn., bez stron.
- Teczka Szkoły Gospodarczo-Zawodowej: Egzaminy 1928-1938, *Protokoły z egzaminów końcowych z l. 1928-1939. Wykaz absolwentek Szkoły Gospodarczo-Zawodowej im. św. Kazimierza w Lublinie, które uzyskały świadectwa czeladnicze dn. 14 czerwca 1937 r.* bez sygn., bez stron.
- Teczka Szkoły Gospodarczo-Zawodowej: Egzaminy 1928-1938, *Protokoły z egzaminów końcowych z l. 1928-1938. Wykaz absolwentek Szkoły Gospodarczo-Zawodowej im. św. Kazimierza w Lublinie, które uzyskały świadectwa czeladnicze dn. 13 czerwca 1936 r.*, bez sygn., bez stron.
- Teczka Szkoła Gospodarczo-Zawodowa: Egzaminy 1928-1938, *protokoły z egzaminów końcowych z l. 1928-1938. Pismo do Izby Rzemieślniczej w Lublinie z 23 czerwca 1937 r.*, bez sygn., bez stron.
- Teczka Kopii pism wysłanych – kontakty z innymi instytucjami. *Pismo do Izby Rzemieślniczej w Lublinie z 4 kwietnia 1935 r.*, bez sygn., bez stron.
- Teczka Kopii pism wysłanych – kontakty z innymi instytucjami. *Pismo do Kuratorium O.S.L. w Lublinie z 12 czerwca 1935 r.*, bez sygn., bez stron

Literatura

- Bender R. (1992): *I wojna światowa i Polska niepodległa (1914-1939)*. W: J. Kłoczowski (red.), *Chrześcijaństwo w Polsce. Zarys przemian 966-1979*. TN KUL, Lublin 1992
- Frąk D. (2015): *Pedagogia Zgromadzenia Sług Jezusa*. W: J. Kostkiewicz (red.), *Pedagogie katolickich zgromadzeń zakonnych. Historia i współczesność*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, t. 3
- Fudali S. (1989): *Zgromadzenie Sług Jezusa (sługi Jezusa)*. W: A. Chruszczewski, K. Dębowska, P.P. Gach, J. Kłoczowski, A. Siewierska (red.), *Żeńskie Zgromadzenia zakonne w Polsce 1939-1947*. Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1989, t. 5
- Jabłońska-Deptułowa E. (1986): *Trwanie i budowa. Honorat Koźmiński kapucyn 1829-1916*. Wydawnictwo Sióstr Loretanek, Warszawa
- Jakubczyk A. (2001): *Zgromadzenie Sług Jezusa w społeczeństwie polskim w latach 1884-1939*. Pektor, Warszawa
- Jakubczyk A. (2012): *Sługi Jezusa. Historia Zgromadzenia 1884-1939*. Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna "Adam", Warszawa
- Kępski C. (1991): *Dziecko sieroce i opieka nad nim w Polsce w okresie międzywojennym*. Wydawnictwo UMCS, Lublin
- Kępski C. (1981): *Miejskie Zakłady opieki nad sierotami w Lublinie w okresie międzywojennym*. „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, t. 9
- Kierek A. (1975): *Rozwój gospodarczy Lublina w l. 1918-1939*. W: S. Krzykała (red.), *Dzieje Lublina*. Wydawnictwo Lubelskie, Lublin, t. 2
- Kłoczowski J. (1991): *Dzieje chrześcijaństwa polskiego*. Editions du Dialogue, Paris, t. 2
- Łoziński B. (1998): *Leksykon zakonów w Polsce. Informator o życiu konsekrowanym*. Katolicka Agencja Informacyjna, Warszawa
- Majka J. (1981): *Chrześcijańska myśl i ruch charytatywny*. W: C. Strzeszewski, R. Bender, K. Turowski (red.), *Historia katolicyzmu społecznego w Polsce 1832-1939*. Ośrodek Dokumentacji i Studiów Społecznych, Warszawa 1981
- Miąso J. (1992): *Kształcenie dziewcząt w Drugiej Rzeczypospolitej*. W: A. Żarnowska, A. Szwarc (red.), *Kobieta i edukacja na ziemiach polskich w XIX i XX w.* Wydawnictwo DiG, Warszawa, t. 2, cz. 2
- Miąso, J. (1988): *Szkoły zawodowe w Polsce w latach 1918-1939. Ich rozwój, organizacja i funkcje społeczne*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN, Wrocław 1988
- Mierzecki W. (2000): *Praca zarobkowa kobiet w środowisku robotniczym w Polsce międzywojennej*. W: A. Żarnowska, A. Szwarc (red), *Równe prawa i nierówne szanse. Kobiety w Polsce międzywojennej*. Wydawnictwo DiG, Warszawa
- Olszar K. (2004): *Kościół w Polsce w okresie międzywojennym: 1918-1939*. „Symposium” R. 8, nr 1(12)
- Ordon M. (2001): *Proces likwidacji Stowarzyszeń „Opieka nad Dziewczętami (1946-1962)*, <https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/403/Ordon%20Marta%2C%20Proces%20likwidacji%20Stowarzysze%C5%84%20%E2%80%9EOpieka%20nad%20Dziewcz%C4%99tami%E2%80%9D%20%281946-1962%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, (otwarty: 15.01.2018)
- Rymarz F. (2000): *Zakład wychowawczy i opiekuńczy w Kielczewicach w latach 1918-1999*. Wydawnictwo Muzyczne Polihymnia, Lublin
- Tylus S., (2005): *Życie konsekrowane w (arch)diecezji lubelskiej*. W: M. T. Zahajkiewicz (red), *Dzieje archidiecezji lubelskiej (1805-2005)*. Wydawnictwo **Archidiecezji Lubelskiej** „Gaudium”, Lublin
- Wilk S. (1992): *Episkopat Kościoła katolickiego w Polsce w latach 1918-1939*. Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa
- Wolski T. (1928): *Rozwój szkolnictwa lubelskiego w latach 1917-1929: Szkolnictwo zawodowe*. W: *Monografia m. Lublina*. Drukarnia Magistratu m. Lublina, Lublin
- Wójcik W. (1980): *Konkordat polski z 1925 r. Próba oceny*. W: Z. Zieliński, S. Wilk (red), *Kościół w II Rzeczypospolitej*. Wydawnictwo TN KUL, Lublin

Działalność opiekuńczo-wychowawcza i oświatowa Zgromadzenia Sióstr Sług Jezusa w Lublinie w latach 1918-1939

Zgromadzenie Sióstr Sług Jezusa znalazło w Lublinie szerokie pole do działania na rzecz pomocy kobietom zatrudnianym jako służba domowa. Wraz z odzyskaniem niepodległości, stworzyły się prawne warunki do pracy społecznej zgromadzenia w obszarze opieki, wychowania i edukacji. Zgromadzenie objęło opieką i wychowaniem również młode dziewczęta, w specjalnie do tego utworzonym przy Szkole Gospodarstwa Domowego, oddziale dla nieletnich. Pomoc dziewczętom sierocym, przygotowywanym do pracy jako służba domowa, zintensyfikowała się zwłaszcza w czasie ratownictwa wojennego (ofiary wojny i reemigracja ze wschodu). Z czasem uzupełniono ją o kształcenie zawodowe dziewcząt starszych, połączone ze wsparciem opiekuńczym (bursy i internaty). Wymagało to rozszerzenia wąskiego profilu działania opiekuńczego, również na edukacyjny (szkoły powszechne, szkoły zawodowe, kursy dokształcające). Zakład pełnił ważną rolę w miejskim systemie pomocy i stwarzał warunki do rozwoju i integracji dziewczętom z różnych środowisk: sierotom i uczennicom z internatu.

Słowa kluczowe: Zgromadzenie Sióstr Sług Jezusa, Szkoła Gospodarstwa Domowego, Stowarzyszenie „Opieka nad Dziewczętami”, Lublin

Caring, educational and schooling activity of the Congregation of the Sisters Servants of Jesus in Lublin in the years 1918-1939

The Congregation of the Sisters Servants of Jesus found in Lublin an extensive area of activity to help the women employed as domestic servants. When independence was regained, legal conditions for the congregation's social work appeared in the area of care, upbringing and education. The congregation also took care of and educated young girls in an institution for juveniles, specially established at the School of Household. Helping orphaned girls, who were prepared for work as domestic service, got intensified especially within war medical services (war victims and re-emigration from the east). With time it was supplemented with vocational training of older girls, joint with caring support (residence halls, training courses). The institution played an important role in the urban system of help and it created proper conditions for the girls from different backgrounds, for example orphans and boarding school students to develop and get integrated.

Keywords: Congregation of the Sisters Servants of Jesus, School of Household, "Care of Girls" Association, Lublin

Małgorzata Zalewska-Bujak
Uniwersytet Śląski w Katowicach

NAUCZYCIEL I SYTUACJE PROBLEMOWE – W ŚWIETLE NAUCZYCIELSKICH NARRACJI

Prezentowane w niniejszym opracowaniu rozważania koncentrują się wokół kategorii sytuacji problemowych nauczycieli, które z codziennego życia zawodowego przywoływali i opisywali oni w trakcie przeprowadzonych przeze mnie wywiadów jakościowych. Niniejsza kategoria nabiera tu charakteru analitycznego z uwagi na szerokie poruszanie wątków z nią związanych przez wszystkie badane osoby - nauczycielki szkół różnych szczebli: podstawowego, gimnazjalnego i średniego. Zanim przejdę do charakteryzowania wskazanej kategorii, chcę zarysować metodologiczny kontekst zrealizowanych przeze mnie badań, w toku których doszło do jej wyeksponowania.

Perspektywa metodologiczna

Wspomniane wywiady¹ przeprowadziłam z 19 nauczycielkami², które dobierane były do badań metodą kuli śnieżnej³ (Babbie, 2008, s. 213). Wybór metody wiązał się z przyjęciem tezy o uzyskiwaniu na tej drodze dostępu do świata przeżywanej codzienności (Kvale, 2004, s. 63) oraz jego opisu, co korespondowało z postawionym sobie celem dotarcia do powszednich doświadczeń zawodowych nauczycieli, do ich podmiotowych interpretacji i nadawanych im znaczeń⁴. Zainteresowanie się nauczycielskimi doświadczeniami gromadzonymi w codziennej pracy wzięło swój początek w zwróceniu uwagi na podkreślane przez teoretyków znaczenie ludzkich doświadczeń dla podejmowanych działań, na ich rolę w tworzeniu przez podmioty modeli własnego postępowania. Doświadczenia mieszczą w sobie wiedzę na temat określonych działań oraz interakcji o charakterze społecznym i fizycznym jednostek z otoczeniem (Konecki, Gorzko, 2015, s. 8). Wiedza ta staje się swoistego rodzaju kompendium ludzkiego działania. Przyjmując tę tezę, założyłam, że wniknięcie w nauczycielskie doświadczenia pozwoli zobaczyć i opisać, w jaki sposób przeżywają oni swoje codzienne sytuacje w szkole, jak angażują się w działania i zawodowe praktyki (Gallagher, Zahavi, 2015, s. 40).

Czyniąc przedmiotem swych badań nauczycielskie doświadczenia, odeszłam od pozytywistycznego paradygmatu uprawiania badań naukowych i zdecydowałam się na humanistyczny⁵ sposób empirycznego poznania. Decyzja ta znalazła swoje poparcie w ustaleniach i praktykach metodologicznych Floriana Znanieckiego, który jako prekursor tak zorientowanych badań stwierdził, że naukowe penetrowanie rzeczywistości społecznej jest możliwe dzięki sięganiu do realnych doświadczeń ludzi. Specyfika, jaka charakteryzuje zjawiska społeczne, została przez niego określona terminem *współczynnika humanistycznego* (Znaniecki, 1988, s. 25). Postulat jego stosowania w praktykach badawczych z omawianej dziedziny teoretyk uzasadnił faktem, że składniki interesującej badacza rzeczywistości społecznej poddać można oglądowi w odniesieniu do kompleksu doświadczeń historycznie i społecznie uwarunkowanych pojedynczych jednostek lub ich grup, które je wytworzyły i posługują się nimi. Inaczej rzecz ujmując, jawią się one w doświadczeniach ludzi aktywnie w nich uczestniczących, dlatego ich istoty badacz może dociekać na drodze ustalania, jak przedstawiają się one tym ludziom. Dostęp do cech elementów rzeczywistości uzyskuje natomiast na podstawie interpretacji tego, co opowiadają ludzie o swoich doświadczeniach oraz obserwacji widocznych zachowań w stosunku do tych elementów (Znaniecki, 2008, s. 70-71). Przyjmując to stanowisko, w swoich badaniach podjęłam się próby interpretacji słów wypowiedzianych w trakcie wywiadu przez nauczycieli, odczytywania znaczeń, jakie nadają oni swoim zawodowym doświadczeniom. W niniejszym tekście prezentuję jedynie wąski tego wycinek, koncentrując się na wyłonionej w trakcie analiz⁶ kategorii codziennych problemów nauczycielek⁷.

Sytuacja deprywacji i przeciążenia nauczycieli

Przywołując epizody z codziennego życia zawodowego, badane nauczycielki charakteryzują napotkane problemy i ukazują własny ogląd zaistniałych w szkolnej codzienności sytuacji, którym można nadać miano problemowych czy też trudnych z uwagi na zauważane na co dzień i charakteryzowane przez rozmówczynie trudności o charakterze praktycznym. Zaslugują one (w moim mniemaniu) na to określenie z uwagi na fakt naruszenia równowagi między tym, co nauczycielki uznają za wartość (głównie dla pozytywnej oceny ich pracy i utrzymania dzięki temu swego miejsca zatrudnienia) a tym co jest możliwe (Tomaszewski, 1977, s. 32). Perspektywa realizacji celów i zadań przyjętych przez badane wydaje się im mniejsza, niż oczekują tego nie tylko one same, ale także ich zwierzchnicy (m. in. dyrektor szkoły, jednostki administrujące oraz nadzorujące placówkę).

Spoglądając na typologię sytuacji problemowych Tadeusza Tomaszewskiego, widzimy, że każda jednostka może doświadczać różnego rodzaju sytuacji trudnych. Jedną z nich jest sytuacja deprywacji, której szczególną odmianą *jest zanik wartości i związana z tym utrata poczucia sensu tego, co się robi* (tamże, s. 33). Pojawia się on w momencie, kiedy nie zostają zaspokojone istotne potrzeby podmiotu – zarówno fizycznej, jak i społecznej i psychicznej natury.

Słowa części moich rozmówczyń zdają się przekonywać, że znalazły się właśnie w takiej sytuacji, gdyż przebijają z nich rozczarowanie niechętnie uczącym i poddającym się ich woli uczniem oraz samą profesją. W niektórych (a ściślej w siedmiu) przypadkach badane kobiety przyznają się do myśli o zmianie wykonywanej profesji, których jednak nie wcielają w życie i trwają nadal przy jej wykonywaniu:

Bardzo często myślę o tym, że zmieniałabym pracę. Bardzo często o tym myślę, że mogłabym robić coś innego i wolałabym robić coś innego.

Warto zauważyć, że myślom rozmówczyń o zmianie profesjonalnego zajęcia towarzyszy odsłanianie powszechnie poczucie zawodowego osamotnienia:

To są właśnie (-) tragiczne sytuacje, które cały czas jakby udowadniają nam, że w sytuacjach trudnych tak naprawdę nauczyciel zostawiony jest sam sobie.

Takie odczytywanie swoich trudnych zawodowych sytuacji przez badane daje się (jak sądzę) interpretować w świetle ustaleń teoretycznych T. Tomaszewskiego jako symptom deprywacji potrzeb natury społecznej, przypuszczalnie będący jednym z generatorów zagubienia sensu wykonywania pracy nauczyciela. W myśl przywoływanej teorii może pociągać ono brzemienne skutki nie tylko dla procesów edukacyjnych, w których poza rozmówczyniami uczestniczą także inne podmioty, ale i dla nich samych, gdyż bywa przyczyną wielu niekorzystnych zjawisk np. depresja, zwrócenie się w stronę używek itp. (tamże), którymi mogą zostać dotknięte⁸.

Kolejnym rodzajem sytuacji trudnej jest przeciążenie, które generuje trudności (w wykonywaniu zadań) na granicy możliwości podmiotu (tamże). Cechą takiej sytuacji jest to, że nadmierne obciążenie może przerastać siły fizyczne, umysłowe lub wytrzymałość nerwową jednostki z uwagi zarówno na warunki działania, jak i na osobiste dyspozycje. Przerost wymagań w stosunku do możliwości w efekcie doprowadza nie tylko do obniżania się poziomu wykonywanych czynności, ale również do zaburzeń nerwicowych. Opowiadające o swoich obowiązkach nauczycielki odsłaniają kilka sfer zawodowego przeciążenia związanego z szeroko zarysowanym spektrum obowiązków. Na pierwszy plan wysuwają się mocno ciężące im zadania wiążące się z narastającą koniecznością wypełniania coraz większej ilości szkolnej dokumentacji, będącej często sposobem rejestrowania i monitorowania ich pracy: *Nadmierne wymagania ze strony, ja bym powiedziała władz, które stworzyły taki system, który zmusza nas do pracy na drugim etacie eee nie wiem, my to nazywamy pracą sekretarki @, bo rzeczywiście tak jest, kiedy zamiast poświęcić czas na przygotowanie się do zajęć atrakcyjnych, nie wiem, wymyślenie jakiegoś doświadczenia, nie wiem, zabawy dydaktycznej, obojętnie czego, to my musimy brać te papiery do domu i na własnym sprzęcie eee we własnym domu wykonywać szereg takich prac, które, wydaje mi się, są zbędne. (...) Rzeczywiście muszę powiedzieć uczciwie, że ta dokumentacja, ta papierkomania zaczyna nas po prostu, nie tylko mnie, ale chyba wszystkich przerastać powoli, tak.*

Papieryyyy one odbierają czas i chęci do tej właściwej pracy, bo kiedyś szkoła istniała bez tej całej papirologii, a istniała.

Myślę, że też takim dużym problemem, (...) na które narzekają nauczycieleeee to że odbiera się im taką swobodę uczenia, bo to uczeń w pewnym momencie schodzi na plan dalszy, bo ważniejsze są... bo ważniejsza jest biurokracja.

Realizację tego zadania badane postrzegają jako *największą zawodową bolączkę* i niechętnie realizowaną zewnętrzną dyrektywę. W ich optyce ilość czasu, jaką zmuszone są na to przeznaczać (głównie po zakończonych zajęciach w szkole), niekorzystnie odbija się na ich pracy z uczniem. W świetle przytoczonych wypowiedzi można stwierdzić, że ujawnione biurokratyczne przeciążenie przyczynia się ostatecznie do utraty wiary w sens wykonywanych działań. Jest ona poparta koniecznością nieodpłatnego koncentrowania się na różnego rodzaju dokumentacji „po godzinach” szkolnych zajęć kosztem obowiązków rodzinnych oraz poświęcania własnych nakładów rzeczowych. Należy dodać, że dla większości badanych nauczycielek obok szeroko zaprojektowanych obciążeń biurokratycznej natury pozbawione sensu są również takie stawiane im zadania, jak konieczność zabiegania o reklamę i konkurencyjność szkoły oraz stosowania „chwytów marketingowych” w celu pozyskania uczniów i utrzymania miejsc pracy. Natura tych odsłoniętych przez respondentki konieczności obnaża tendencje do zbliżania pracy szkół jako placówek publicznych (wciąż centralistycznie nadzorowanych) do specyfiki działania przedsiębiorstw sektora prywatnego: *Szkoły muszą z sobą rywalizować, muszą eee uczniów do siebie.... Muszą być pikniki, a przed piknikami musi być tygodnie przedmiotów humanistycznych, matematyczno-przyrodniczych, muszą być... konkurs gonić konkurs. Wszystkie konkursy muszą być po południu, więc to tak wygląda, że robi się konkurs dla 3 osób, bo reszta nie ma czasu. (...) Natomiast, tak jak mówię, troszeczkę się to wszystko zatracilo i jest spowodowane tym całym marketingiem, sposobem zarządzania edukacją, który teraz jest. Jeden przed drugim pokazuje, że trzeba właśnie takie show robić, na który trzeba zapraszać burmistrza, a jeśli by można było, to nie wiadomo kogo jeszcze, prawda, żeby pokazać, no żeby pokazać też rodzicom, że szkoła jest atrakcyjna, żeby dzieci swoje chcieli zapisywać do tej szkoły, bo to czasami od tego zależy miejsce pracy. (...) Ja muszę robić show dla urzędasów, muszę... Nie wiem? Robić rzeczy, któreee polegają tylko na traceniu czasu, które w zasadzie traci się na nie lekcje. Właściwie lekcje są na dalekim, bardzo dalekim planie a, a to, po co się zostało nauczycielem, czyli uczeń i to, żeby go nauczyć czegoś, a dzieci są coraz mniej zdolne, coraz więcej potrzebują czasu, jest na dalekim, szarym końcu.*

Rozmówczyniom ciąży również porównywanie szkół w oparciu o uzyskiwane przez uczniów wyniki egzaminów oraz tworzenie na ich podstawie rankingów będących w opinii Joanny Rutkowiak jednym z narzędzi wdrażania i realizacji programów ekonomizacji edukacji (Rutkowiak, 2010, s. 209). Pomimo piętrzących się na tym polu obciążeń oraz negatywnie odczuwanej i rozpoznawanej presji wyników moje narratorki nie dostrzegają, że powszechnie ulegając jej (co dokumentują m. in. opisy wytężonej pracy na lekcji i poza nią skoncentrowanej na przygotowaniu uczniów do egzaminów zewnętrznych), stają się instrumentem tak zorientowanej polityki oświatowej. Nauczycielskiej percepcji dostępne jest, że to władze lokalne i dyrektorzy placówek edukacyjnych uginają się pod nią. W ukierunkowywaniu swych zawodowych działań na

jak najlepsze przysposobienie swych uczniów do standaryzowanego pomiaru wyników nauczania w większości widzą szanse na utrzymanie swych miejsc pracy, choć z uwagi na różne rozmieszczenie społeczne szkół i nierówny potencjał uczących się w nich uczniów tworzone rankingi uważają za mało wymierne i niesprawiedliwe w kontekście podejmowanych przez nie wysiłków.

Badane nie wierzą także w „uzdrowicielską moc” ewaluacji, która w kontekście snuty przez nie narracji okazuje się być narzędziem kreowania w *polu* edukacyjnym pozoru i banalizacji (Śliwerski, 2015), gdyż jak słusznie zauważa Bogusław Śliwerski, (...) *nauczyciele zamiast przygotowywać się do zajęć ze swoimi uczniami, muszą malować trawę na zielono, jak w socjalizmie, tyle tylko, że tą trawą jest wcześniej udostępniony im pod zapowiedzianą ewaluację kicz ewaluacyjny. Najpierw kuratorium oświaty wysyła do dyrekcji szkoły zestaw czegoś, co ma ponoć być kwestionariuszami ankiet (choć z metodologią ich konstruowania nie ma to nic wspólnego), aby dyrekcja szkoły postawiła w stan koniecznego alarmu całe grono pedagogiczne, uczniów i ich rodziców. Muszą się przygotować do wizytacji. (...) Miesiąc przed wizytacją całe środowisko skupia się na wytwarzaniu papierów, dokumentów, protokołów, dokumentuje fotografiami, nagraniami itp. swoje dokonania edukacyjne i wychowawcze* (tamże, s. 294). Nadanie ewaluacji takiej postaci budzi u badanych nauczycielek poczucie bezsensu działań, wobec których nie widzą możliwości sprzeciwiania się, pomimo, że w ich oczach nie przynoszą uczniom oraz pozostałym podmiotom edukacyjnym żadnego pożytku, ani też zakładanego skutku.

Utrudnienia w pracy nauczycieli

Nadal wspierając snute w niniejszym tekście interpretacje wypowiedzianych przez narratorki słów na zaproponowanej przez T. Tomaszewskiego typologii sytuacji trudnych, należy powiedzieć o sytuacjach utrudnienia, które pojawiają się, kiedy (...) *możliwość wykonywania zadania zostaje zmniejszona wskutek pojawienia się w sytuacji jakichś elementów zbędnych lub nieobecności jakiś elementów potrzebnych. W pierwszym przypadku mówimy o przeszkodach, w drugim zaś o brakach* (Tomaszewski, 1977, s. 33-34). W obu jednak pojawia się dezorganizacja sytuacji utrudniająca czynności orientacyjne, decyzyjne i wykonawcze zarówno o charakterze fizycznym, jak i umysłowym. Pewnym rodzajem przeszkody mogą być zewnętrzne naciski natury fizycznej lub społeczno-moralnej warunkujące wykonywanie zadań (tempo, czas, kierunek itd.). Braki natomiast mogą mieć postać przedmiotową (np. brak odpowiednich materiałów, narzędzi, pomocników itp.) lub informacyjną (np. zanik źródeł informacji, dopływ informacji niepewnych itp.) (tamże, s. 34).

Jako najmocniej odczuwany nacisk wywierany z zewnątrz rozmówczynie powszechnie w swych wypowiedziach akcentują ich zobligowanie do nauczania treści określonych ramami programowymi i wyrabiania wskazywanych tam umiejętności uczniów. Formułując liczne zarzuty wobec istniejących programów nauczania (dotyczące m.in. jedynie pozornego ograniczania treści przeznaczonych do przyswojenia z niekorzyścią dla kształcenia logicznego myślenia uczniów, braku ich dostosowania

do możliwości dzieci i młodzieży, ich oderwania od tego, co wymagane jest i sprawdzane w trakcie egzaminów zewnętrznych) oraz odczuwając ograniczanie autonomicznych działań nauczyciela na rzecz autentycznego rozwoju uczniów na skutek stworzonych wymogów i systemu kontroli ich realizacji, jednocześnie werbalizują uginanie się pod presją zewnętrznie generowanej niezbędności:

(...) program niestety jest tak, a nie inaczej przygotowany, no (-) ogranicza tego nauczyciela i to bardzo, no i tak mamy (-). Musimy się też do pewnych rzeczy jako nauczyciele dostosować i musimy zrealizować to, co nam tam odgórnie zostało wyznaczone, nawet nie zawsze się zgadzając lub nie zgadzając z tym (...). A na lekcji choćby fakt, że ja muszę zrealizować dany temat ogranicza mnie i to jest trochę właśnie takieeee efekt kuli śnieżnej – NIE MAM CZASU UZUPEŁNIĆ BRAKÓW (podniesiony ton), które przyszły z poprzednich lat, czy tam ze szkoły podstawowej, a muszę lecieć z rzeczami, któreee no jakoś tam (-) mam w programie wpisane.

Jesteśmy właśnie w takich sztywnych ramach. (...) brakuje nam jednak takiego czasu, żeby tak spokojnie z tymi dziećmi usiąść i zrobić tak coś stricte po swojemu, moje własne zajęcia.

Z wypowiedzi badanych nauczycielek można odczytać niskie poczucie ich zawodowego sprawstwa oraz brak możliwości podejmowania działań nieprzystających do ustalonego porządku, który wyznacza im jedynie rolę realizatorów czy też wdrożeniowców istniejących i tworzonych w oparciu o stworzoną podstawę programów. Kontrolowane i sprawdzane (np. dyrektor szkoły co jakiś czas lub wizytator z kuratorium analizuje dziennik lekcyjny pod kątem zgodności wpisywanych w nim tematów zajęć lekcyjnych z realizowanym programem nauczania) rezygnują z bardziej swobodnego poruszania się uczniów po świecie wiedzy oraz z własnych potrzeb zawodowych. Nie szukają też inspiracji dla swych oraz uczniowskich działań w realizacji indywidualnych aspiracji i pasji:

My mamy narzucony program, tak. Nie ma takie swobody, jak wcześniej była. Ja się tam kiedyś też Freinetem troszkę... robiłam takie zajęcia, gdzie zdobywali te sprawności, to było bardzo fajne też, uważam, że było bardzo fajne też, bardzo rozwijające. Teraz nie wiem, teraz się poddałam (...).

(...) już nie ma czasu na jakieś swobodniejsze przyswajanie języka, no i to, że my jesteśmy jak gdyby rozliczani z tych materiałów, z programów, które realizujemy, bo jest egzamin i to musi być, więc no, no i tak jest, nikt nie pyta, czy to jest właściwe, czy nie jest, czy jest potrzebne, jest i my jesteśmy tylko jakimiś tam trybikami i musimy to wykonywać.

Nie widząc alternatywy dla podporządkowania się zewnętrznym wymaganiom i wytycznym, narratorki wpisują się w przedmiotowy standard nauczycielskiego funkcjonowania. Podobnej postawy oczekują od swoich uczniów, spodziewają się, że poddając się woli i oczekiwaniom nauczyciela, grzecznie i kulturalnie będą się trudzić i przyswajając przekazywaną przez niego wiedzę oraz entuzjastycznie podejmować działania i aktywności przez niego proponowane. Wśród sformułowanych w trakcie snuty narracji oczekiwań wobec uczniów znalazło się również rozumienie przez nich tychże konieczności:

(...) czyli pewne treści muszą być podane i muszą być przez nich przyswojone (...), czyli jeżeli my podajemy wnioski, ja im dyktuję te wnioski, natomiast najważniejsze informacje są pisane na tablicy i one muszą być przez ucznia przyswojone (...).

W świetle powyższego wydaje się, że godzące się na przedmiotowy standard swego funkcjonowania w zawodzie nauczycielki sprawiają, że i status uczniów jako podmiotów może ulegać (wbrew obecnym w pedagogice tendencjom) potencjalnemu zachwianiu. Skoncentrowane na przekazie wyznaczonej odgórnie wiedzy metodami charakterystycznymi jeszcze dla szkoły tradycyjnej oraz przyjmujące do realizacji takie (odczytywane jako zawodowe obciążenia) konieczności, jak na przykład dbanie o konkurencyjność szkoły, badane osoby tracą optykę związaną z postrzeganiem ucznia i jego pomyślnego rozwoju jako naczelną wartości przesądzającej o pożądanej obecności paradygmatu podmiotowego w edukacji⁹. Pozwala on widzieć człowieka jako kształtującą się indywidualność zdolną sterować własnym życiem, właściwie i w swoisty dla siebie sposób wykorzystującą daną naturalnie możliwość dokonywania wyborów, rozwijającą twórczą postawę wobec świata i niezależnie kreującą różne sfery swej w nim egzystencji (Bałachowicz, 2009, s. 310).

Ujawniane przeszkody w realizacji stawianych przed nauczycielkami zadań można interpretować w kategorii braków, a w świetle narracji okazują się nimi być dla badanych osób przede wszystkim deficyty uczniów¹⁰ i ich rodzin. W oczach nauczycielek nie pozwalają one dobrze wywiązywać się z uczenia dzieci i uzyskiwać oczekiwanych wyników nauczania. W kontekście deficytów uczniów badane mówią o ich potęgujących się problemach emocjonalnych i zaburzeniach, które w istniejących warunkach szkolnych (np. w początkowych klasach szkoły podstawowej niesłusznie niezakwalifikowanych do integracyjnych - często w opinii rozmówczyń z uwagi na *oszczędzanie na edukacji* – czy w sytuacji, kiedy nie ma w szkole na stałe pedagoga, psychologa itd.) dezorganizują i czynią mozolną ich codzienną pracę:

No niestety dzieci, które są o specjalnych potrzebach edukacyjnych w szkole jest coraz więcej. Jest coraz więcej dzieci nadpobudliwych, z różnymi problemami takimi emocjonalnymi i ja osobiście przez 6 lat pracowałam z dziećmi z autyzmem, eee z mutyzmem, obecnie mam dziecko z padaczką, z podejrzeniem o zespół Aspergera eee. (...) nie mam osoby wspomagającej w tej klasie i jestem sama z tymi dziećmi. Nie wiem, czy to wynika z oszczędności gminy, nie wiem, pewnie tak. (...) nie ukrywam, że jest na lekcjach mi ciężko (...).

Pomimo czynionych i opisywanych w narracjach wysiłków nauczycielki okazują się być niejednokrotnie bezradne wobec tych problemów i jako przyczynę swoich niepowodzeń na tym polu - obok braku możliwości nawiązania efektywnej współpracy z rodzicami lub innymi nauczycielami w szkole, poddania się czy utraty chęci do pokonywania trudności edukacyjnych samego ucznia - wskazują wadliwie funkcjonujący i niepozwalający skutecznie walczyć z pojawiającymi się problemami system oraz decyzje podmiotów administrujących lub nadzorujących pracę szkół (np. organizowanie zbyt licznych klas, do których uczęszczają także dzieci z problemami).

Powszechnie nauczycielki skarżą się również na ucznia, który nie jest zainteresowany oferowanymi mu treściami nauczania i wyrabianiem określonych i pożądaných umiejętności. To właśnie w uczniach określanych w narracjach jako *niezmotywowani* rozmówczynie upatrują swoje utrudnienia we właściwym (w ich oczach) wywiązywaniu się ze stawianych im zadań i powinności (w tym z przysposobiania ich do pomiaru efektów nauczania, będącego w ich percepcji nie tylko sposobem mierzenia osiągnięć samych uczniów, ale i nauczycielskiej pracy¹¹ oraz monitorowania działalności edukacyjnej szkół). Swoją sytuację postrzegają jako trudną z uwagi na rozpoznawaną konieczność ich ciągłej stymulacji (tu warto zauważyć, że ma ona zazwyczaj behawioralny charakter) do podejmowania wysiłków związanych z uczeniem się.

Opisywani przez nauczycielki w narracjach uczniowie generują także problemy natury wychowawczej, które pochłaniają nauczycielski czas i energię, gdyż wymuszają koncentrowanie się na modelowaniu uczniowskich zachowań i postaw zgodnie z obowiązującymi w szkole normami. Więcej muszą pracować również z uczniami określanymi przez siebie jako *slabi*, gdyż potencjalnie zagrażają oni (w mniemaniu badanych) efektywnej realizacji procesów dydaktycznych. Nie odnoszą oni jednak mile widzianych (przez same narratorki i ich zwierzchników) spektakularnych sukcesów w stworzonych formach współzawodnictwa i rywalizacji (konkursach i olimpiadach), więc praca nauczycielek i wkładany wysiłek wydają się im daremne, ponieważ ci uczniowie i tak nigdy nie skończą dobrych szkół i uczelni:

(...) ono będzie takie slabiutkie i w tym ogniu się będzie wlokło. (...) Albo są takie dzieci, i to ta moja koleżanka zawsze powtarza, które nigdy nie skończą średniej szkoły, które z biedą zrobią jakąś szkołę zawodową, będą pracowały gdzieś w takich tych zawodach najprostszych (...).

Rozmówczynie wiążą problemy uczniów (przez co i swoje) także ze zmieniającą się rzeczywistością, z rozwojem technologii oraz z nadmiernym i nieumiejętnym jej wykorzystywaniem przez dzieci. Najczęściej jednak z ich źródłem utożsamiają niewłaściwie funkcjonujący dom rodzinny:

Lubię małe dzieci, lubię je, bo dzieci są fajne (-). Największy problem sprawiają wtedy, kiedy rodzina jest zaburzona w jakiś sposób.

Badane osoby bardzo często deklarują, że próbując pokonać problemy swoich podopiecznych, nie odnajdują w ich rodzicach swoich sprzymierzeńców¹². Czują się bardzo często bezsilne wobec tych trudności, które generowane są przez takie dotykające rodziny zjawiska, jak: kłopoty ekonomiczne związane np. z brakiem zatrudnienia rodziców czy też pewne negatywne cechy rodziny i postawy rodzicielskie związane z niewydolnością wychowawczą, z zaniedbywaniem dzieci, z obecnością patologii oraz negatywnych wzorców zachowania i postępowania, z niechęcią rodziców do współpracy i godzenia się na proponowane przez nauczycielki działania. W poczuciu sygnalizowanego wcześniej w tym opracowaniu bycia samemu w trudnych sytuacjach oraz w obliczu dostrzeganych deficytów udzielania im w nich profesjonalnego wsparcia, nauczycielki przyznają, że pomimo czynionych wysiłków kosztem np. poświęcania się

pracy z *dobrymi* uczniami, niejednokrotnie nie potrafią przezwyciężyć napotkanych problemów, w czym zwykle rozpoznają własne zawodowe porażki.

Dokonując w tym miejscu pewnych podsumowań i interpretacji, warto podkreślić, że uczniowskie problemy identyfikowane tu jako deficyty okazały się mieć w świetle nauczycielskich narracji szerokie spektrum, rozciągające się od trudności czy nawet niepowodzeń w nauce, poprzez kłopoty z zachowaniem, aż do głębszych zaburzeń utrudniających dzieciom i młodzieży szkolne funkcjonowanie. W znacznej mierze powszechnie odpowiedzialnością za trudne sytuacje uczniów i samych nauczycieli badane obarczają dom rodzinny. Same jednak w większości¹³ nie podejmują werbalnej krytycznej autorefleksji nad specyfiką własnych działań (które powszechnie ograniczają się do stosowania rozwiązań doraźnych, czasem „półśrodków” przynoszących w niektórych przypadkach zamierzone efekt o krótkotrwałym charakterze oraz sposobów zorientowanych behawioralnie i polegających na wywieraniu zewnętrznych nacisków) oraz szkoły w obliczu pojawiających się trudności. Postawy nauczycieli jako uczestników szkolnej społeczności pragnących nadal do niej przynależać oraz odsłonięte tu problemy dają się (w mojej opinii) trafnie zinterpretować w świetle teorii Pierre’a Bourdieua mówiącej o reprodukowaniu (powielaniu i odtwarzaniu) – także dzięki szkole – istniejących struktur społecznych (Bourdieu, 2008, s. 29-32). Szkoła jako rodzaj przestrzeni społecznej dyktuje przynależącym do niej podmiotom warunki oraz sposoby funkcjonowania i odnajdywania się w niej. Badane nauczycielki nie zauważają, że znalazły się w zasięgu działania złożonych mechanizmów reprodukcyjnych, których przejawem jest na przykład narzucanie nieuprzywilejowanym społecznie uczniom tych samych, uniwersalnych wymagań, co uprzywilejowanym - wyposażonym w wysoki kapitał kulturowy, społeczny, ekonomiczny, jednak bez troski o równie uniwersalny podział środków do ich realizacji. Przez pryzmat dokonywanych analiz zgromadzonych przeze mnie danych można także stwierdzić, że nieświadomie moje narratorki wspierają mechanizmy reprodukcyjne. Odślaniają się one w tym, że w nakreślonej sytuacji własnej bezradności wobec problemów uczniów, wspieranej poczuciem braku możliwości podejmowania efektywnych działań w warunkach deficytów potrzebnych do tego zinstytucjonalizowanych zasobów oraz skutecznych, konwencjonalnych i usankcjonowanych rozwiązań, dochodzi do niewywiązywania się uczniów pozbawionych odpowiedniego kapitału kulturowego w rodzinie ze stawianych im uniwersalnych wymagań edukacyjnych. Na tym gruncie powstają i piętrzą się trudności szkolne i niepowodzenia tych uczniów, porażki w postaci na przykład nieukończenia szkoły, co także jest opisywane przez niektóre z badanych nauczycielek. Potencjalnie sytuacja ta generuje niejako powrót do wyjściowego stanu rozmieszczenia społecznego tychże uczniów, a w społeczeństwie zorientowanym merytokratycznie - na reprodukcję niekorzystnego w nim usytuowania¹⁴.

Sytuacje konfliktowe

Sytuacje konfliktowe według T. Tomaszewskiego powstają wtedy, kiedy jednostka usytuowana jest w polu działania sił przeciwstawnych. One również mogą przyjmować zarówno postać fizyczną, jak i stanowić sprzeczny nacisk społeczny lub moralny. Swoistą grupę sytuacji konfliktowych tworzą: konkurencyjność, współzawodnictwo, gry, sprzeczności interesów itd. (Tomaszewski, 1977, s. 34). Chociaż generalnie ujawniane przez rozmówczynie problemy umiejscawiają się w sferze nauczania i wychowania uczniów, to jednak ich narracje bogate są w opisy konfliktów ze wskazanej grupy z innymi nauczycielami lub dyrektorem szkoły.

Rozmówczynie, obnażając w swoich opowieściach o codziennych doświadczeniach zawodowych poczucie osamotnienia, pokazują również istniejące między nauczycielami podziały. Ich wyrazem są tworzące się w obrębie nauczycielskich szkolnych zbiorowości grup, jedynie w ramach których możliwe staje się dzielenie doświadczeniem, wzajemna wymiana pomysłów rozwiązania pojawiających się w szkole problemów oraz darzenie innych członków zaufaniem w ramach tzw. *trzymają się razem*. Badane osoby zaświadczały również, że jedynie w obrębie tego wąskiego grona można podejmować wspólne działania nakierowane głównie na realizację stawianych przed nimi zewnętrznie zadań (np. przygotowanie szkolnych uroczystości z zaproszonymi gośćmi, podejmowanie i realizacja projektów unijnych czy przeprowadzanie ewaluacji itp.).

Podzielone nauczycielskie społeczności w świetle wypowiedzi badanych wydają się być przesycone wzajemnymi antagonizmami, konfliktami oraz rywalizacją: (...) *to jest wszystko robione w białych rękawiczkach. Nie wiem, czy pani rozumie, co chcę powiedzieć przez to, że tutaj jest wszystko fajnie, fajnie, a gdzieś tam za plecami już coś tam, czy z drugą koleżanką, że coś tam, że do dyrekcji: „- A bo ona to tak zrobiła i w ogóle”*.

Są zawiści, są zazdrości, jakieś podkopywania i donoszenie, a to już w ogóle brzydzę się tym. A właśnie pod rządami tego pana dyrektora takie sytuacje mamy, donosicielstwo po prostu kwitnie, ci się mają dobrze, ich się ratuje, ich żeby oni mieli te 18 godzin, innym można odebrać, chociaż generalnie nie rozumiemy tego, dlaczego?

W ramach panującej między nauczycielami konkurencyjności (u której podstaw często leżą zdradzane przez rozmówczynie obawy o utrzymanie miejsc pracy – o czym będę mówić w dalszej części tego tekstu) pojawia się potrzeba wykazywania się na tle innych „dobrą pracą”, mierzoną zazwyczaj poziomem wywiązywania się z zewnętrznie określanych wymagań. Owa potrzeba bywa często realizowana kosztem innych lub przy niezważaniu na nich:

(...) nastąpiły nam takie, a nie inne czasy, gdzie ta konkurencja, gdzie ten wyścig szczurów, ta walka, żebym ja była, żebym zaistniała, żeby mnie dostrzeżono, bo ja, bo ja, żeby mnie nie zwolniono, i tak dalej powoduje, że jakoś, to grono się strasznie zmieniło. (...) żeby mnie nie zwolnił, żebym miała godziny, etat i jeśli jest to możliwe pod rządami takiego właśnie dyrektora, który nie traktuje jednakowo wszystkich pracowników, tylko jednak no

są lepsi i gorsi, czy równi i równiejsi, prawda, jeśli jest to możliwe, to widzę, że tej współpracy nie ma.

Wiele badanych osób wypowiada negatywną opinię o swoich współpracownikach, o destrukcyjności ich pracy w kontekście własnych działań zawodowych:

W trakcie pracy zauważyłam, że dzieci najczęściej boją się matematyki, bo gdzieś na początku ktoś ich zraził do tego bardzo mocno (...).

Jednocześnie rozmówczynie (głównie nauczycielki klas początkowych szkoły podstawowej) uskarżają się, że ich praca bywa niesprawiedliwie oceniana przez innych w warunkach nierównego usytuowania nauczycieli w szkolnej przestrzeni, że bywają obarczane za brak zadawalających wyników ich podopiecznych w nauce:

Albo pretensje (...): „- Co wy w tym nauczaniu robicie? Nic nie umieją. Tabliczki mnożenia nie umieją. Czytać nie umieją”. „- No nic. Siedzimy i pijemy kawę. Cały czas, naprawdę. Nic nie robimy”.

Badane zdradzają także poczucie „nierównych szans” związanych z możliwością realizacji potrzeby wykazywania się na tle innych „dobłą pracą” (np. dobrymi wynikami uczniów z egzaminów zewnętrznych, uzyskiwaniem przez nich wysokich miejsc w konkursach i olimpiadach czy intensywną pracą, przejawiającą się m. in. w zaangażowaniu w rozmaite szkolne przedsięwzięcia, w uczestnictwie w projektach i programach unijnych czy w organizacji pracy z uczniami po lekcjach oraz w dni wolne). Niejednokrotnie swoje szanse postrzegają również jako gorsze w kontekście dostrzeganego przez siebie nieuzasadnionego podziału dokonywanego przez dyrektora szkoły na wyróżnianych i dyskryminowanych nauczycieli:

A u nas też się faworyzuje pewne osoby, a jeżeli się powie... zwróci na to uwagę, to się jest w pewien sposób napiętnowanym i to publicznie (...).

Sytuacje zagrożenia

W świetle analizowanych wywiadów wydaje się, że w znacznej mierze podstawą sytuacji konfliktowych jest zauważana przez badane nauczycielki potencjalność utraty ich zawodowego umiejscowienia. Da się ją interpretować jako sytuacja zagrożenia, która występuje wówczas, *kiedy istnieje zwiększone prawdopodobieństwo naruszenia jakiejś wartości cennej przez podmiot działający (...). Zagrożenie może być zarówno wynikiem układu zewnętrznych elementów sytuacji, jak i wewnętrznego stanu człowieka* (Tomaszewski, 1977, s. 34-35).

Z przeprowadzanych analiz wynika, że pomimo takich dostrzeganych i werbalizowanych wad zawodu, jak: szerząca się negatywna opinia społeczna o nauczycielach w dużej mierze za pośrednictwem mediów; znaczne obniżenie statusu zawodu i brak należytego szacunku uczniów i całego społeczeństwa; konieczność pracy w wymiarze przekraczającym stworzone limity godzinowe oraz w domu, na własnym sprzęcie, bez dodatkowej i satysfakcjonującej niektóre nauczycielki gratyfikacji, a także pojawiających się myślach o ewentualnej zmianie profesji (bez jakichkolwiek deklaracji o podejmowanych działaniach w tym kierunku), nauczycielki w swych narracjach

ujawniają jednak chęć oraz dążenie do utrzymania swych miejsc pracy i powszechne obawy o nie:

Presja polega na tym, że gmina chce zlikwidować pewne etaty np. chodziło o te klasy integracyjne, chcieli zlikwidować klasy integracyjne, więc tym samym dziewięciu nauczycieli traci pracę.

Ale wie pani, co teraz się dzieje – jest bardzo ciężko (...) zwalniamy.

I stres, stres – czy będzie ta praca, czy nie. Wiadomo goni całą szkołę. Jak jest likwidacja klas integracyjnych, to kończy się podział na grupy, automatycznie tracą godziny angielski, wuefści i informatyka. A więc to jest tak presja też, nie?

W obliczu ujawnionych kłopotów i trudności uczniów oraz w poczuciu własnej bezsilności (wcześniej omówionej) badane obawiają się także o wyniki egzaminów zewnętrznych.

Zakończenie

W świetle powyższych analiz nauczycielskich narracji można powiedzieć, że rozmówczynie nie wahają się w nich mówić o swoich codziennych sytuacjach w szkole, którym same nadają miano problemowych. Dokonując ich typizacji zgodnie z teorią T. Tomaszewskiego, należy podkreślić, że doznają one każdego z wyodrębnionych przez teoretyka rodzajów, a więc zarówno sytuacji deprywacji, przeciążenia, utrudnienia, jaki i konfliktowych oraz zagrożenia.

Przejawem deprywacji nauczycielek jest dające się odczytać z ich słów przebijające rozczarowanie niechętnie uczącym i poddającym się ich woli uczniem oraz samą profesją. Niektóre spośród badanych kobiet przyznają, że chętnie zmieniłyby wykonywany zawód. Trwają jednak przy nim, co w myśl przywoływanej teorii sytuacji trudnych naraża je na wiele niekorzystnych zjawisk takich jak chociażby depresja itp.

Nauczycielska sytuacja przeciążenia związana jest z szeroko rysującymi się w ich wypowiedziach powinnościami, wśród których najbardziej ciężącym jest coraz bardziej rozszerzająca się biurokracja i konieczność wypełniania coraz większej ilości szkolnej dokumentacji, służącej często rejestrowaniu i monitorowaniu ich pracy. Daje się zauważyć fakt, że ujawnione biurokratyczne przeciążenia ostatecznie generują wśród badanych utratę wiary w sens wykonywanych działań (zazwyczaj „po godzinach” zajęć szkolnych kosztem obowiązków rodzinnych) oraz poświęcania na nie własnych nakładów rzeczowych. Badane zdają się także odczytywać pozorne i zbanalizowane znaczenie podejmowanych z konieczności działań ewaluacyjnych. Przekonane o braku ich pożytku zarówno dla uczniów, jaki i pozostałych podmiotów edukacyjnych oraz uzyskiwania zakładanych skutków, nie widzą sensu ich podejmowania.

Jako sytuacja utrudnienia daje się interpretować odczuwany przez badane zewnętrzny nacisk obligowania nauczycieli do nauczania treści określonych ramami programowymi i wyrabiania wskazywanych tam umiejętności uczniów. Rozpoznawany przez badane brak alternatywy w tym zakresie zdaje się generować niskie poczucie ich zawodowego sprawstwa oraz brak możliwości podejmowania działań wymykających się

ustalonemu porządkowi, który wyznacza im jedynie rolę realizatorów czy też wdrożeniowców istniejących i tworzonych w oparciu o obowiązującą podstawę programów. Jest ono potęgowane nieustanną zewnętrzną kontrolą, która wywołuje u rozmówczyń rezygnację z wychodzenia naprzeciw potrzebie bardziej swobodnego poruszania się uczniów w świecie wiedzy, rozwijania ich uzdolnień i pasji oraz z własnych potrzeb i aspiracji zawodowych. Ujawnia się tu przedmiotowy standard funkcjonowania osób badanych w zawodzie, co stwarza potencjalność dla zaistnienia naruszania także podmiotowego statusu uczniów. Zdaje się ją potwierdzać nie tylko zauważalna u badanych koncentracja na przekazie wyznaczonej odgórnie wiedzy, ale na takich powinnościach, jak zabieganie o konkurencyjność szkoły, o jej wysokie miejsce w tworzonych rankingach itd. Ztraca się u nauczycielek optyka związana z postrzeganiem ucznia i jego pomyślnego rozwoju jako naczelnego celu ich oddziaływań oraz szkoły, niezbędna do realizacji paradygmatu podmiotowego w edukacji.

Szczególnym rodzajem utrudnień okazują się być dla rozmówczyń uczniowskie problemy. Identyfikowane jako deficyty okazały się mieć w świetle nauczycielskich narracji szerokie spektrum, rozciągające się od trudności i niepowodzeń w nauce, poprzez kłopoty z zachowaniem, aż do głębszych zaburzeń utrudniających dzieciom i młodzieży szkolne funkcjonowanie. Odpowiedzialnością za nie badane obarczają dom rodzinny, nie podejmując werbalnej autorefleksji nad własnymi działaniami sprowadzającymi się do doraźnych rozwiązań przy użyciu „półśrodków” przynoszących efekt jedynie o krótkotrwałym charakterze. Niejednokrotnie behawioralnie zorientowane sposoby radzenia sobie z problemami uczniów skutkują bezradnością nauczycielek i brakiem możliwości sprostania zewnętrznemu stawianym im oczekiwaniom.

Nakreślane w narracjach sytuacje konfliktowe rodzą się w oparciu o panującą między nauczycielami konkurencyjność. Jako jedno z jej źródeł pozwala się wskazać ujawniana przez badane osoby obawa o utrzymanie miejsc pracy, w oparciu o którą pojawia się potrzeba wykazywania się na tle innych „dobrą pracą”, mierzoną zwykle stopniem wywiązywania się z zewnętrznymi określonymi wymaganiami. Według badanych potrzeba ta jest niejednokrotnie realizowana kosztem innych. Towarzyszy im również poczucie „nierównych szans” i niesprawiedliwie oceniana ich pracy w warunkach nierównego usytuowania nauczycieli w szkolnej przestrzeni. Obawa o własne zawodowe umiejscowienie pozwala się również interpretować jako sytuację zagrożenia.

Uwidaczniające się w świetle nauczycielskich narracji sytuacje trudne zdają się na siebie nachodzić¹⁵. Widać, że poszukujące sensu wykonywania nauczycielskiego zawodu w sytuacji przeciążenia rosnącymi wymaganiami i dokładanymi obowiązkami, odczuwające zewnętrzny nacisk i pozbawione poczucia swego zawodowego sprawstwa, odsłaniające własną bezsilność wobec narastających deficytów uczniów, badane werbalizują swoje zawodowe osamotnienie w (jak się okazuje) podzielonych i niejednokrotnie skonfliktowanych zbiorowościach. Oprócz powyższego warto zaznaczyć, że „każda sytuacja trudna jest w mniejszym lub większym stopniu sytuacją zagrożenia” (Tomaszewski, 1977, s. 35) i docelowo powoduje ujemne konsekwencje dla jednostki, której reakcje zazwyczaj określane są jako stres. W jego następstwie może

pojawić się szereg obciążeń (np. przedłużający się stan napięcia emocjonalnego). W przypadkach długo utrzymujących się sytuacji trudnych wzrasta prawdopodobieństwo powstania trwałych zakłóceń w funkcjonowaniu człowieka, „a nawet zmian o charakterze patologicznym” (Tomaszewski, 1977, s. 36). Same zaś sytuacje trudne, których normalizacja przerasta możliwości podmiotu, noszą znamiona sytuacji kryzysowych, zwykle dezorganizujących zachowanie się człowieka na skutek dokonujących się w nim zmian wewnętrznych.

Przypisy

- ¹ Ich specyfika pozwala określić je jako wywiady swobodne czy też pogłębione (Konecki, 2000, s. 169).
- ² Badania prowadzone były w paradygmacie interpretatywnym, zgodnie z którym określenie próby wiąże się z wyczerpywaniem się w czasie ich trwania pola wynikowego (Hammersley, Atkinson, 2000, s. 52). Urzeczywistnienie tego wymogu znalazło swój wyraz w wysyceniu pojawiających się kategorii, a w konsekwencji do zaprzestania gromadzenia danych w chwili, kiedy badane nie poruszały nowych tematów.
- ³ Wybór takiego doboru badanych osób wiązał się z pewną naturalnością ich przebiegu, gdyż po przeprowadzeniu wywiadu z pierwszą nauczycielką, poprosiłam o to, aby wskazała kolejną osobę, która wyraziłaby zgodę na rozmowę ze mną. Początkowo – poza kryterium udzielenia zgody na badanie - nie kierowałam się żadnymi innymi wymogami w stosunku do kolejnej rozmówczyni. Będąc niejako „osobą z zewnątrz” – spoza szkoły, a nie osobą z zaufanego najbliższego środowiska czy z grona nauczycieli, wraz z kolejnymi przeprowadzanymi wywiadami utwierdziłam się w przekonaniu, że stosuję taki właśnie sposób doboru rozmówczyń, który polega na tym, że badane osoby wskazują kolejne. Dostrzeżoną przeze mnie zaletą tego sposobu docierania do badanych było redukcowanie całkowitej obojętności mnie jako badacza chcącego rozmawiać z nimi o osobistych przeżywanych zdarzeniach i sytuacjach ze szkoły. Wywiady były rekomendowane przez osoby z zaufanego kręgu – przyjaciółki, koleżanki z pacy czy krewnie kolejnych badanych, co dało możliwość pozyskania początkowej przychylności i zaufania, o które nie było łatwo, o czym przekonywałam się w pierwszym moim kontakcie telefonicznym, w trakcie którego umawiany był wywiad. Kierując się chęcią uzyskania jak najbogatszego oraz zróżnicowanego materiału badawczego i dotarcia do różnorodnych doświadczeń nauczycieli, opisanie ich i zinterpretowanie, z czasem prosiłam, aby kolejna osoba odróżniała się wiekiem, stopniem awansu zawodowego, miejscem zamieszkania czy szkołą, w której uczy. To zastosowane kryterium rekrutacji do badań nie wiązało się z zamiarem wykorzystania tych cech badanych jako posiadających moc wyjaśniającą, ale z nasycającą kategorię.
- ⁴ Według Katarzyny Stemplewskiej-Zakowicz badawczego wglądu do tak sprecyzowanego przedmiotu badań można dokonać posługując się zastosowaną przeze mnie metodą (Stemplewska-Zakowicz, 2005, s. 53).
- ⁵ Humanistyczny sposób empirycznego poznania zakłada, że natura zjawisk, które bada humanista, nie jest światem realnie samoistnym, przedstawiającym się idealnemu, absolutnemu podmiotowi, ale „to świat cudzych »świadomości«, ściślej mówiąc, świat przedmiotów, danych innym konkretnie uwarunkowanym osobnikom i grupom, oraz czynności, dokonywanych nad owymi przedmiotami przez tych, którym one są dane jako ich doświadczenia” (Znaniecki, 1988, s. 24). Zainteresowana zawodową działalnością nauczycieli, zdecydowałam się więc sięgnąć do ich doświadczeń, przyjmując za F. Znanieckim, że doświadczenie stanowi możliwe źródło czerpania wiedzy naukowej na temat dowolnej ludzkiej działalności. Chcąc jednak przemienić jakiegokolwiek z ludzkich doświadczeń w wiedzę, należy poddać je refleksji, „(...) czyli przeanalizować to, co jest doświadczane, i teoretycznie to zrekonstruować” (Znaniecki, 2008, s. 188), z czym wiąże się także spożytkowanie danych doświadczeń jako materiału do konstrukcji teoretycznej na drodze ich modyfikacji oraz reorganizacji.
- ⁶ Realizując swój projekt badawczy zmierzający do skonstruowania interpretacyjnego obrazu świata badanych nauczycielek, nie zaś do jego wiernego odzwierciedlenia, w analizach zastosowałam większość z zaproponowanych przez Grahama Gibbsa strategii pracy z materiałem empirycznym oraz z narzędzi analitycznych (Gibbs, 2011).
- ⁷ Kategoria codziennych problemów nauczycielek jako jedna z wielu została wyłoniona w drodze prowadzonych analiz zgromadzonego materiału badawczego, które wiązały się między innymi z odchodzeniem od prostych opisów doświadczeń zawodowych badanych i zwróceniem się w stronę „bardziej jednoznacznego, analitycznego i teoretycznego poziomu kodowania” (Gibbs, 2011, s. 86). W niniejszym tekście, koncentrując

się na wskazanej kategorii, prezentuję jedynie wycinek przeprowadzonych szerszych analiz i interpretacji zgromadzonych danych w ramach zrealizowanego projektu badawczego: *Nauczyciel w polu szkolnym – w świetle teorii Pierre'a Bourdieu i nauczycielskich narracji* (Zalewska-Bujak, 2017). Sytuacje problemowe, które nauczycielki ujawniły w swoich narracjach, zdecydowałam się przedstawiać jako wpisujące się w typologię stworzoną przez T. Tomaszewskiego (Tomaszewski, 1977). W wyborze fragmentów cytowanych wypowiedzi nauczycielek (które nie były poddane korekcie językowej) ilustrujących owe sytuacje kieruję się ich transparentnością w kontekście prezentowanych analiz i interpretacji.

- ⁸ Niniejsze zagadnienia nie pozwalają się jednak rozszerzyć z uwagi na brak danych, które pozwoliłyby na to. Niemniej jednak sytuacja ta otwiera nowe perspektywy badawcze.
- ⁹ Szerzej zagadnienia te omawiam we wspomnianej już książce zatytułowanej: *Nauczyciel w polu szkolnym – w świetle teorii Pierre'a Bourdieu i nauczycielskich narracji* (Zalewska-Bujak, 2017, s. 161-162).
- ¹⁰ W analizach sytuacji problemowych, które opisują badane nauczycielki w swoich narracjach, nie uwzględniam takich cech charakteryzowanych przez nie uczniów, jak np. wiek z uwagi na ich brak mocy wyjaśniającej dla podjętej problematyki i analiz.
- ¹¹ Prezentowany nauczycielski sposób oglądu własnej sytuacji wydaje się trafny w kontekście teoretycznych ustaleń Eugenii Potulickiej, która pisząc o kosztach pedagogicznych reform skoncentrowanych na standaryzacji, zauważa, że rozliczani ze swej pracy za pomocą standaryzowanych narzędzi nauczyciele obawiają się (głównie negatywnych sankcji w razie, kiedy wyniki testowania uczniów okażą się niezadawalające) i godzą na przedmiotowe traktowanie oraz na sprowadzanie ich do roli techników o uboższym profesjonalizmie i umiejętnościach (Potulicka, 2010, s. 190).
- ¹² Podobną optykę odślonili badani przez Beatę Zamorską nauczyciele, dla których rodzice nie są sprzymierzeńcami w rozwiązywaniu problemów uczniów. Wykazując własną nieudolność wychowawczą, są oni raczej osobami biorącymi udział w generowaniu szkolnych niepowodzeń swych dzieci (Zamorska, 2008, s. 177).
- ¹³ Jedynie nieliczne osoby w pewnych momentach swoich opowieści zastanawiają się nad słusznością całego spektrum oddziaływań edukacyjnych, których specyfika nie przynosi jednak efektów w postaci autentycznego rozwoju każdego dziecka w szkole.
- ¹⁴ Szkolny mechanizm reprodukcji struktur społecznych obszernie omawiam w 6 rozdziale przywoływanej już w tym opracowaniu książki mojego autorstwa zatytułowanej: *Nauczyciel w polu szkolnym – w świetle teorii Pierre'a Bourdieu i nauczycielskich narracji*.
- ¹⁵ Stwierdzony fakt nie dziwi w kontekście ustaleń teoretycznych T. Tomaszewskiego, który przekonuje, że różne sytuacje trudne nie wykluczają się wzajemnie, gdyż w danej sytuacji mogą występować równocześnie trudności różnego typu.

Literatura

- Babbie E. (2008): *Podstawy badań społecznych*. Przekł. W. Betkiewicz i in., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa
- Bałachowicz J. (2009): *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*. Wydawnictwo „Comandor”, Warszawa
- Bourdieu P. (2008): *Zmysł praktyczny*. Przekł. M. Falski, Wydawnictwo UJ, Kraków
- Gallagher S., Zahavi D. (2015): *Fenomenologiczny umysł*. Przekł. M. Prokopski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa
- Gibbs G. (2011): *Analizowanie danych jakościowych*. Przekł. M. Brzozowska-Brywczyńska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa
- Hammerslay M., Atkinson P. (2000): *Metody badań terenowych*. Przekł. S. Dymczyk, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań
- Konecki K. (2000): *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa
- Konecki K. T., Gorzko M. (2015): *Badania jakościowe – pragmatyczne inspiracje*. „Przegląd Socjologii Jakościowej” T. XI, nr 1.
- 20http://www.qualitativesociologyreview.org/PL/Volume29/PSJ_11_1_Konecki_Gorzko.pdf (otwarty: 08.07.20016r.)

- Kvale S. (2004): *InterViews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*. Przeł. S. Zabielski, Trans Humana, Białystok
- Potulicka E. (2010): *Pedagogiczne koszty reform koncentrowanych na standardach i testowaniu*. W: E. Potulicka, J. Rutkowiak: *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Rutkowiak J. (2010): *Neoliberalizm jako kulturowy kontekst kształtowania się tożsamości współczesnego nauczyciela. Ku problematyce oporu i odporu edukacyjnego*. W: E. Potulicka, J. Rutkowiak: *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Stemplewska-Żakowicz K. (2005): *Metoda wywiadu w psychologii*. W: K. Stemplewska-Żakowicz, K. Krejtz (red.): *Wywiad psychologiczny*. T. 1. *Wywiad jako postępowanie badawcze*. Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa
- Śliwerski B. (2015): *Edukacja (w)polityce. Polityka (w)edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Tomaszewski T. (1977): *Człowiek i otoczenie*. W: T. Tomaszewski (red.): *Psychologia*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa
- Zalewska-Bujak M. (2017): *Nauczyciel w polu szkolnym – w świetle teorii Pierre’a Bourdieu i nauczycielskich narracji*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice
- Zamorska B. (2008): *Nauczyciele. (Re)konstrukcja bycia-w-świecie edukacji*. Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław
- Znaniecki F. (1988): *Wstęp do socjologii*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa
- Znaniecki F. (2008): *Metoda socjologii*. Przeł. E. Hałas, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa

Nauczyciel i sytuacje problemowe – w świetle nauczycielskich narracji

Podjęte w niniejszym artykule rozważania koncentrują się wokół kategorii sytuacji problemowych nauczycieli, które przywoływali z codziennego życia szkoły, opisując własne doświadczenia zawodowe w trakcie przeprowadzonych przez autorkę wywiadów jakościowych w ramach zrealizowanego obszerniejszego projektu badawczego *Nauczyciel w polu szkolnym – w świetle teorii Pierre’a Bourdieu i nauczycielskich narracji*.

Analizując opisywane w trakcie wywiadów przez nauczycielki szkół różnych szczebli (podstawowego, gimnazjalnego i średniego) sytuacje problemowe, które codziennie napotykają i przeżywają w swym środowisku pracy, badaczka korzysta głównie z ustaleń teoretycznych Tadeusza Tomaszewskiego. W tekście dokonuje również próby pokazania „toksyczności” charakteryzowanych szkolnych sytuacji problemowych nie tylko dla samych nauczycieli, ale i dla uczniów.

Słowa kluczowe: problem, utrudnienia w pracy nauczycieli, deprywacja i przeciążenie nauczycieli, sytuacje konfliktowe

Teacher and problem situations – in the light of teachers' narratives

The reflections undertaken in this paper focus on the category of teachers' problem situations, which were evoked from every day life of school, describing their own professional experiences during the qualitative interviews. The interviews were conducted by the author in the framework of the broader research project entitled *Teacher in the School Environment: A Reflection on Piere Bourdieu's Theories and Teacher Narratives*. Having analysed the problem situations during the interviews with teachers from various schools (primary, gymnasium and secondary), which were encountered and experienced every day in their place of work, the researcher uses mainly from Tadeusz Tomaszewski's theoretical arrangements. There are also attempts to show "toxicity" characterised school problem situations not only for teachers themselves but also for learners.

Keywords: problem, difficulties in teacher's work, deprivation and overloading of teachers, disputatious situations

Zuzanna Zbróg

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

PREFERENCJE POZNAWCZE STUDENTÓW WCZESNEJ EDUKACJI W ZAKRESIE ROZWIĄZYWANIA PROBLEMÓW

Podstawa teoretyczna badań własnych – style myślenia Roberta J. Sternberga i style rozwiązywania problemów Andrzeja Strzaleckiego

Punktem wyjścia w badaniach własnych są wyniki badań nad psychologicznymi uwarunkowaniami stylów myślenia Roberta J. Sternberga i odpowiadającymi im stylami rozwiązywania problemów Andrzeja Strzaleckiego.

Szczególnie ważne są także ustalenia dotychczasowych badań nad rolą reguł heurystycznych w rozwiązywaniu problemów i nad uwarunkowaniami psychologicznymi ich wyborów, które były prowadzone przez psychologów Andrzeja Strzaleckiego (1989, 1992, 2002, 2007) i Ewę Wiśniewską (2007, 2008). Strzalecki zajmował się w swoich początkowych badaniach poszukiwaniem układu teoretycznego umożliwiającego wyłonienie zbioru reguł heurystycznych stosowanych w procesie rozwiązywania problemów otwartych (źle ustrukturuowanych). W dalszych analizach starał się zbadać użyteczność tych reguł w trzech fazach rozwiązywania problemów: analizie problemu, generowaniu pomysłów rozwiązania i weryfikacji pomysłów rozwiązania. Badania prowadzone przez Strzaleckiego doprowadziły do wyizolowania czynnikowych wymiarów, które badacz ten zinterpretował jako „Style rozwiązywania problemów”.

Wyniki te okazały się zbieżne z wynikami otrzymanymi przez innych psychologów, w tym R. J. Sternberga. Badacz ten ustalił, że tryb, w jakim ludzie zarządzają swoją działalnością umysłową (ang. *mental self-government*), ma postać stylów myślenia, a więc „charakterystycznych dla jednostki sposobów wykonywania czynności” (Sternberg, 1997; za: Strzalecki, Wiśniewska, 2010, s. 34). Style myślenia opisywane są przez Sternberga (2001) jako preferencje poznawcze, jako sposób kierowania przez człowieka własną aktywnością poznawczą, który dotyczy między innymi sposobów porządkowania informacji oraz wyciągania wniosków na podstawie danych, które posiadamy. Pozwala to na posługiwanie się w badaniach własnych określeniami zarówno „style myślenia”, jak i „style rozwiązywania problemów” jako

przykładami „ogólnych „narzędzi” umysłowych” (Strzałecki, Wiśniewska, 2010, s. 51), które mogą być wykorzystywane do dalszych badań.

Przed dalszymi analizami należy podkreślić, że – zgodnie z definicją Sternberga – style myślenia, style rozwiązywania problemów traktowane są jako **preferencje poznawcze**. Nie należy ich mylić ze stylami działania (por. Bałachowicz, 2009). Studenci nie byli badani podczas podejmowania decyzji w konkretnej sytuacji edukacyjnej czy też podczas wykonywania działań pedagogicznych w określonym kontekście. Nie utożsamiam tego podejścia z pewnością, że studenci w ten, a nie inny sposób będą zachowywać się w rzeczywistych sytuacjach edukacyjnych (np. o charakterze problemowym). Nie znaczy to więc, że wyłonione w badaniach własnych style myślenia studentów będą miały związek z faktycznymi działaniami przez nich podejmowanymi w naturalnych kontekstach. Ustalenia tego typu badań pozwalają natomiast ustalić tendencje poznawcze studentów czy też ich orientacje związane ze sposobami kierowania własną aktywnością poznawczą.

Cele, przedmiot i problem badań. Badana próba

W badaniach własnych korzystam z ustaleń Andrzeja Strzałeckiego i Ewy Wiśniewskiej (2010), zatem przyjmuję, że nauczycieli charakteryzuje 7 stylów myślenia: Postępowy (P), Indywidualistyczny (I), Odpowiedzialny (O), Schematyczny (S), Kolektywistyczny (K), Tradycyjny (T), Nieodpowiedzialny (N). Trzy pierwsze z nich są zorientowane na nowości, pozostałe wiążą się z niską otwartością na nowości.

Przedmiotem badań własnych są preferencje poznawcze studentów w zakresie rozwiązania problemów. Cel badań ma charakter teoretyczny i wiąże się z potrzebą rozwijania przedmiotowej wiedzy. Praktyczny wymiar badań dotyczy znajomości preferencji studentów dla organizacji i prognozowania pedagogicznego funkcjonowania nauczycieli we wczesnej edukacji (przedszkolu i w szkole – w klasach I-III).

Analizy własne koncentrują się wokół problemu głównego: ***Jakie preferencje poznawcze (style myślenia) w zakresie rozwiązywania problemów charakteryzują badanych studentów pedagogiki wczesnoszkolnej i przedszkolnej?***

Do badań wybrano celowo grupę studentów pedagogiki o specjalności dającej kwalifikacje do pracy w przedszkolu i klasach I–III szkoły podstawowej. Badania przeprowadzono w następujących szkołach wyższych: Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach wraz z filią w Piotrkowie Trybunalskim, Uniwersytet Marii Curie Skłodowskiej w Lublinie, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Uniwersytet Opolski, Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej.

Badaniami zostali objęci studenci, którzy mieli przed sobą jeszcze tylko egzamin dyplomowy (licencjacki i magisterski) w maju i czerwcu 2015 roku. Grupę badawczą stanowiło 946 studentów, w tym 931 kobiet, 7 mężczyzn i 8 osób, co do których brak danych o płci. Ankietowana grupa była bardzo zróżnicowana pod względem miejsca

zamieszkania, typu oraz rodzaju studiów (licencjackie i magisterskie, stacjonarne i niestacjonarne). W analizach własnych przedstawianych w tym artykule zmienne niezależne nie będą brane pod uwagę z powodu koncentracji na wynikach ogółem

Metoda

W badaniach własnych podjęto próbę identyfikacji stylów rozwiązywania problemów przez studentów za pomocą analizy czynnikowej z rotacją *equamax* (metody, której celem jest sprowadzenie korelacji między wieloma zmiennymi do niedużej liczby wyjaśniających je zmiennych o charakterze bezpośrednio nieobserwowalnych, tzw. wspólnych czynników). W modelu przyjmuje się, że na każdą ze skorelowanych ze sobą zmiennych wpływają w różnym stopniu wspólne czynniki, które wyjaśniają zaobserwowaną korelację. Wariancja zmiennych dzieli się zatem na wariancję wspólną (dla wszystkich czynników) oraz wariancję swoistą każdej ze zmiennych, która nie może być sprowadzona do zmiennej wspólnej. Oszacowanie czy wyjaśnienie zasobu zmienności wspólnej mierzonych zmiennych jest ostatecznym celem analizy (G. A. Ferguson, Y. Takane, 1999).

Do budowy narzędzia badawczego wykorzystano stwierdzenia zastosowane przez Strzałeckiego i Wiśniewską (2010), które tworzyły skale opisujące style myślenia preferowane przez badanych nauczycieli. W modelu badań wstępnie założono 40 pozycji Kwestionariusza Stylów Myślenia Sternberga, które zostały wyselekcjonowane z pierwotnych 104 na podstawie analizy czynnikowej.

Podjęłam kilka prób selekcji zmiennych do własnego modelu stylów rozwiązywania problemów przez przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji. W pierwotnej wersji wykorzystywałam wszystkie stwierdzenia kwestionariusza. Po pierwszej analizie otrzymałam 10 czynników, w kolejnych eliminowałam te zmienne, które nie opisywały żadnego z czynników. Ostatecznie do interpretacji przyjąłm wersję prowadzącą do 6 czynników utworzonych z 26 zmiennych. Model z mniejszą liczbą czynników wyjaśnia ogółem 49,1 % wariancji. Decyzja taka podyktowana była dążeniem do wyizolowania czynników dobrze określających nowe zmienne. Pozostałam w niej tylko dobrze rokujące pozycje kwestionariusza. Usunęłam z dalszych analiz 14 stwierdzeń, które nie tworzyły nowych zmiennych. Szczegółowy ogląd wyników pokazał, że pięć pierwszych czynników wyjaśnia wariancję co najmniej czterech zmiennych, jeśli przyjąć, że interesują nas ładunki czynnikowe wyższe od 0,5 (w badaniach Strzałeckiego i Wiśniewskiej zastosowano próg wynoszący 0,4). Wyższy próg przyjąłm dla zwiększenia pewności wnioskowania. Wyjątkiem jest ostatni, szósty czynnik, którego wariancję wyjaśnia tylko jedno stwierdzenie z kwestionariusza (dwa, jeśli weźmiemy pod uwagę jeszcze jedno stwierdzenie z wartością 0,486). Ze względu na to, że tak słabo skonstruowane czynniki zwykle nie są brane pod uwagę jako znaczące, czynnik szósty nie będzie rozpatrywany w dalszych interpretacjach. Trudno bowiem na podstawie jednego stwierdzenia (czy też dwóch stwierdzeń) przyjąć, że uzasadnione jest w tym wypadku wnioskowanie i interpretowanie o stylu myślenia badanych.

Przeprowadzony dla rozpatrywanego układu zmiennych test Kaisera-Mayera-Olkina i test sferyczności Bartletta pozwalają przyjąć model do analizy czynnikowej. Wartość wskaźnika KMO wyniosła 0,765, co uprawomocnia do przeprowadzenia analizy czynnikowej na uzyskanych danych (tabela 1).

Tabela 1. Test Kaisera-Mayera-Olkina i Bartletta (analiza czynnikowa)

Miara KMO adekwatności doboru próby		0,765
Test sferyczności Bartletta	przybliżone chi-kwadrat	4602,045
	df	325
	istotność	0,000

Źródło: badania własne.

Własny model stylów myślenia/preferencji poznawczych studentów utworzono z 26 zmiennych. Macierz rotowanych składowych prezentuje tabela 2.

Tabela 2. Macierz rotowanych składowych otrzymanych metodą analizy czynnikowej z rotacją *equamax* w badaniach własnych (N=946)

Zmienne modelu	Składowa					
	1	2	3	4	5	6
Lubię koncentrować się na jednym zadaniu w danym czasie.	,565	,040	-,006	,200	-,038	-,250
Napotykając problem, w rozwiązaniu go wolę wypróbować nowe strategie i metody.	,037	,149	,631	,071	,108	-,189
Lubię sytuacje, w których mogę postępować rutynowo.	,620	-,036	-,209	-,002	-,050	,089
Lubię sytuacje, w których współdziałam z innymi i wszyscy pracują razem.	,115	,603	-,134	-,079	,091	-,025
Preferuję sytuacje, w których mogę wprowadzać w życie własne pomysły, bez polegania na innych.	-,169	,351	,210	,028	,548	-,284
Przy próbie podjęcia decyzji mam tendencję do zauważania tylko jednego znaczącego czynnika.	,524	-,016	,205	-,300	,002	-,087
Lubię sytuacje, w których przydzielona mi rola jest tradycyjna.	,684	-,014	-,177	,025	,088	,153
Lubię ustalić kolejność rzeczy (priorytety), które mam do zrobienia, zanim się do nich	,009	,262	-,084	,616	,162	,060

zabiorę.						
Lubię ze znajomymi i rówieśnikami rozpoczynać pracę nad zadaniem od „burzy mózgów”.	-,119	,640	,143	,086	,042	,089
Lubię pracować sam nad zadaniem lub problemem.	,084	-,196	,071	,117	,660	,008
Napotykając problem, lubię rozwiązywać go w sposób tradycyjny.	,670	-,169	-,123	,025	,185	,215
Lubię przestrzegać wyraźnych zasad lub wskazówek przy rozwiązywaniu problemu lub zadania.	,507	,077	-,151	,184	,209	,184
Lubię uczestniczyć w przedsięwzięciach, w których mogę współdziałać jako część zespołu.	,035	,744	,028	,100	-,004	-,046
Lubię kontrolować wszystkie etapy zadania, bez konieczności konsultowania się z innymi.	,220	-,165	,152	-,138	,623	,047
W dyskusji lub sprawozdaniu lubię łączyć moje pomysły z pomysłami innych ludzi.	-,029	,690	,168	,018	,010	,111
Gdy mam wiele rzeczy do zrobienia, robię to, co nadarza się pierwsze.	,148	,054	,118	-,573	,194	,444
Lubię wynajdywać stare problemy i szukać nowych metod ich rozwiązywania.	-,123	,013	,668	-,056	,103	,183
Zazwyczaj, gdy mam wiele rzeczy do zrobienia, dzielę równo pomiędzy nie mój czas i uwagę.	,024	,031	,109	,151	,053	,651
Lubię zajmować się sprawami w nowy sposób, niestosowany wcześniej przez innych.	-,197	,097	,687	,038	,161	,084
Rozmawiając o pomysłach lub zapisując je, lubię mieć tematy uporządkowane według ważności.	,156	,028	,295	,575	,027	,228
Przy podejmowaniu decyzji polegam raczej na własnych pomysłach i sposobach postępowania.	-,056	,110	-,049	,077	,677	,144
Kiedy mam wiele rzeczy do zrobienia, mam wyraźne poczucie kolejności, w jakiej powinienem je realizować.	,137	,115	,214	,703	,087	,190
Przy podejmowaniu decyzji, lubię porównywać odmienne punkty widzenia.	,009	,161	,520	,180	-,111	,246

Lubię projekty, przy których mogę pracować razem z innymi.	,007	,747	,051	,037	-,162	,139
Wolę sytuacje, w których mogę bardziej skupić się na ogólnych kwestiach niż na tym, co specyficzne.	,531	-,006	,346	-,145	,001	,040
Podjmując decyzję, staram się brać pod uwagę opinie innych.	,085	,399	,037	,147	-,005	,486

Źródło: badania własne.

W stwierdzeniach kwestionariusza badań wykorzystałam skalę Likerta (Babbie, 2006, s. 190-192), co „zapewniło większy stopień pewności uszeregowania, dzięki uwzględnieniu intensywności wskaźników”. Badani odnosili do wszystkich 40 stwierdzeń, zaznaczając w kwestionariuszu swoje ustosunkowania na skali od 5 (zgadzam się z danym stwierdzeniem) do 1 (nie zgadzam się). Odniesienia te mają więc charakter samooceny związanej z określonymi cechami osobowościowymi (przypisywaniem sobie cechy, nieumiejętnością dokonania samooceny lub wykluczeniem cechy jako swoistej dla siebie/osoby badanej). Jako zmienne o charakterze osobowościowym mogą posłużyć do dokładniejszej interpretacji wyników z badań własnych.

Tabela 3. Procentowe rozkłady odpowiedzi w badaniach własnych (N=946)

Stwierdzenia	Odpowiedzi				
	tak	raczej tak	trudno powiedzieć	raczej nie	nie
Lubię koncentrować się na jednym zadaniu w danym czasie.	33,7	48,6	10,4	6,7	0,6
Napotykając problem, w rozwiązaniu go wolę wypróbować nowe strategie i metody.	11,7	37,6	40,2	9,7	0,7
Lubię sytuacje, w których mogę postępować rutynowo.	6,6	27,1	37,0	24,3	4,9
Lubię sytuacje, w których współdziałam z innymi i wszyscy pracują razem.	37,5	37,8	17,6	6,2	0,8
Preferuję sytuacje, w których mogę wprowadzać w życie własne pomysły, bez polegania na innych.	27,0	45,2	22,2	4,8	0,8
Przy próbie podjęcia decyzji mam tendencję do zauważania tylko jednego znaczącego czynnika.	6,2	19,0	40,9	29,3	4,5
Lubię sytuacje, w których przydzielona mi rola jest tradycyjna.	9,5	24,2	44,1	19,5	2,7
Lubię ustalić kolejność rzeczy (priorytety), które mam do zrobienia, zanim się do nich zabiorę.	46,8	35,9	10,9	4,5	1,8

Lubię ze znajomymi i rówieśnikami rozpoczynać pracę nad zadaniem od „burzy mózgów”.	38,7	38,2	14,2	7,7	1,3
Lubię pracować sam(a) nad zadaniem lub problemem.	19,7	27,2	28,0	20,3	4,9
Napotykając problem, lubię rozwiązywać go w sposób tradycyjny.	10,6	25,2	42,1	18,6	3,6
Lubię przestrzegać wyraźnych zasad lub wskazówek przy rozwiązywaniu problemu lub zadania.	17,4	40,3	28,2	11,6	2,4
Lubię uczestniczyć w przedsięwzięciach, w których mogę współdziałać jako część zespołu.	29,9	46,9	16,0	6,4	0,7
Lubię kontrolować wszystkie etapy zadania, bez konieczności konsultowania się z innymi.	10,1	26,0	29,1	30,0	4,8
W dyskusji lub sprawozdaniu lubię łączyć moje pomysły z pomysłami innych ludzi.	27,4	50,3	15,8	6,1	0,4
Gdy mam wiele rzeczy do zrobienia, robię to, co nadarza się pierwsze.	14,9	22,5	24,1	30,2	8,2
Lubię wynajdywać stare problemy i szukać nowych metod ich rozwiązywania.	12,7	24,8	30,9	23,6	8,0
Zazwyczaj, gdy mam wiele rzeczy do zrobienia, dzielę równo pomiędzy nie mój czas i uwagę.	16,5	34,8	29,9	15,5	3,3
Lubię zajmować się sprawami w nowy sposób, niestosowany wcześniej przez innych.	12,5	28,1	37,7	20,0	1,7
Rozmawiając o pomysłach lub zapisując je, lubię mieć tematy uporządkowane według ważności.	30,0	41,4	19,0	7,9	1,6
Przy podejmowaniu decyzji polegam raczej na własnych pomysłach i sposobach postępowania.	17,5	47,5	25,8	8,6	0,6
Kiedy mam wiele rzeczy do zrobienia, mam wyraźne poczucie kolejności, w jakiej powinienem je realizować.	30,1	40,2	19,5	8,8	1,5
Przy podejmowaniu decyzji, lubię porównywać odmienne punkty widzenia.	16,5	44,5	27,5	10,4	1,2
Lubię projekty, przy których mogę pracować razem z innymi.	36,6	40,5	15,2	6,4	1,3
Wolę sytuacje, w których mogę bardziej skupić się na ogólnych kwestiach niż na tym, co specyficzne.	10,7	24,2	50,4	13,8	0,8
Podjmując decyzję, staram się brać pod uwagę opinie innych.	31,1	46,7	18,5	3,0	0,7

Źródło: badania własne.

Uzyskane dane w dalszej kolejności są porównywane ze skalami przyjętymi przez Strzałeckiego i Wiśniewską (2010), dzięki którym wspomniani badacze określili psychologiczne uwarunkowania poszczególnych stylów myślenia badanych przez nich nauczycieli. Style myślenia studentów z badań własnych z uwzględnieniem powyższego kontekstu zostaną omówione w kolejności wyizolowanych czynników.

Opis wyników badań własnych

W implikacji badań stwierdza się zatem co następuje:

1. Pierwszy wyizolowany czynnik (13,2% wyjaśnionej wariancji) ma wymiar TRADYCYJNY i jest zbieżny z tradycyjnym stylem myślenia z klasyfikacji Andrzeja Strzałeckiego i Ewy Wiśniewskiej. Utworzony został z następujących stwierdzeń:

T – Lubię sytuacje, w których przydzielona mi rola jest tradycyjna.

T – Napotykając problem, lubię rozwiązywać go w sposób tradycyjny.

T – Lubię sytuacje, w których mogę postępować rutynowo.

T – Lubię koncentrować się na jednym zadaniu w danym czasie.

O – Wolę sytuacje, w których mogę bardziej skupić się na ogólnych kwestiach niż na tym, co specyficzne.

T – Przy próbie podjęcia decyzji mam tendencję do zauważania tylko jednego znaczącego czynnika.

S – Lubię przestrzegać wyraźnych zasad lub wskazówek przy rozwiązywaniu problemu lub zadania.

Ładunek czynnikowy o sile wyższej niż 0,5 uzyskały wszystkie zmienne (5) wyizolowane dla tego stylu przez Strzałeckiego i Wiśniewską. Wskazują one na preferowanie przez badanych studentów sytuacji typowych, dających możliwość tradycyjnego zachowania się w sytuacji wymagającej rozwiązania problemu, rutynowego postępowania, bez konieczności uruchamiania pomysłów/pomysłowości. Cechą charakterystyczną wyodrębnionego stylu tradycyjnego jest także bazowanie podczas podejmowania decyzji na jednym znaczącym czynniku oraz koncentrowanie się na jednym zadaniu w jednym czasie, co podkreśla nieumiejętność radzenia sobie ze złożonymi problemami. Dołączyła do tego czynnika zmienna ze stylu schematycznego, która dookreśla, doprecyzowuje charakterystykę stylu tradycyjnego: *Lubię przestrzegać wyraźnych zasad lub wskazówek przy rozwiązywaniu problemu lub zadania* oraz zmienna ze stylu odpowiedzialnego: *Wolę sytuacje, w których mogę bardziej skupić się na ogólnych kwestiach niż na tym, co specyficzne*, podkreślająca niechęć osób preferujących tradycyjny styl myślenia do zagłębiania się w szczegółowe kwestie analizowanych problemów.

Styl TRADYCYJNY wiąże się ze skłonnością do podporządkowania się rutynowym procedurom, a także niechęcią do eksperymentowania z rozwiązaniami pojawiających się problemów. Osoby gotowe do posługiwania się „Stylem tradycyjnym” – jak ustalili w swoich badaniach Wiśniewska i Strzałeckie – cechuje „unikanie nowości

i różnorodności, podwyższony poziom niepokoju i poczucia zagrożenia w sytuacji problemowej, z tendencją zachowawczą i konserwatywną, brakiem pomysłowości i gotowością ulegania tradycji” (Strzałecki, Wiśniewska, 2010, s. 48).

Badania metodą szacunkową wskazują raczej na ambiwalencję przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji odnośnie do tradycyjnego, rutynowego podejścia do problemów, ponieważ aż 37,0% do 50,4% nie potrafi określić swoich preferencji poznawczych. Około jedna czwarta badanych (22,2-29,2%) nie przypisuje sobie cech związanych z rutyną i uległością wobec tradycji. Aż 82,3% badanych studentów (najwyższy wynik w badaniu) lubi natomiast koncentrować się na jednym zadaniu w danym czasie, a ponad połowa z nich (57,7%) lubi przestrzegać wyraźnych wskazówek przy rozwiązywaniu problemu. Potwierdzone zostały tym samym ustalenia Strzałeckiego i Wiśniewskiej mówiące o tym, że osoby wykazujące tradycyjny styl myślenia nie są zdolne do zajmowania się jednocześnie kilkoma zadaniami i lubią postępować zgodnie ze wskazówkami. Badani studenci w większości (40,9%) nie wiedzą, jak zachowaliby się w złożonej sytuacji wymagającej podjęcia decyzji. Bardziej są skłonni nie zgadzać się z tezą o zauważaniu w złożonej sytuacji tylko jednego znaczącego czynnika (33,8%) niż aprobować takie podejście (25,3%). Badani nie mają także zdania, co do tego, czy wolą skoncentrować swoją uwagę na jednej kwestii specyficznej, czy bardziej na ogólnych kwestiach (50,4% niezdecydowanych, 34,9% zgadza się z tym stwierdzeniem, 14,7% - nie zgadza się). Jednak zarówno brak wyraźnej decyzji w rozpatrywanych kwestiach, jak i wcześniejsze zdecydowane opowiedzenie się za koncentracją na jednym zadaniu (82,3%) może sugerować, że badani preferujący tradycyjny styl myślenia mogliby mieć trudności ze skutecznym działaniem w sytuacji złożonej, skomplikowanej, charakterystycznej przecież dla niemal każdej sytuacji edukacyjnej w klasie szkolnej/grupie przedszkolnej i typowej dla zawodu nauczyciela. Trudno byłoby im odpowiednio zareagować także w sytuacji, w której pozbawieni są jasnych wskazówek.

Z powyższych powodów styl TRADYCYJNY nie może być zaliczony do stylów związanych z działaniem kreatywnym. Preferowanie tradycyjnego podejścia przez około jedną trzecią badanych studentów, niepewność swoich decyzji w sytuacjach złożonych, w których zmiana i niejednoznaczność są cechami podstawowymi, wyklucza możliwość radzenia sobie z zadaniami w sposób twórczy i zorientowany na nowość.

2. Drugi wyizolowany czynnik (11,4% wyjaśnionej wariancji) odpowiada stylowi KOLEKTYWISTYCZNEMU z propozycji Strzałeckiego i Wiśniewskiej. Utworzony został z następujących stwierdzeń:

K: Lubię projekty, przy których mogę pracować razem z innymi.

K: Lubię uczestniczyć w przedsięwzięciach, w których mogę współdziałać jako część zespołu.

K: W dyskusji lub sprawozdaniu lubię łączyć moje pomysły z pomysłami innych ludzi.

K: Lubię ze znajomymi i rówieśnikami rozpoczynać pracę nad zadaniem od „burzy mózgów”.

O: Lubię sytuacje, w których współdziałałam z innymi i wszyscy pracują razem

Wszystkie zmienne wyjaśniające wariancję tego czynnika odnoszą się do uczestnictwa we wspólnych przedsięwzięciach, współdziałania z grupą jako członek zespołu, łączenia swoich pomysłów z pomysłami innych. Mieści się w tym czynniku stwierdzenie, które uzyskało najwyższy ładunek czynnikowy w całej analizie 0,747: *Lubię projekty, przy których mogę pracować razem z innymi*. Dodatkowo dołączyła tu zmienna ze stylu odpowiedzialnego: *Lubię sytuacje, w których współdziałam z innymi i wszyscy pracują razem*, która tylko potwierdza, że podstawą wyizolowania pierwszego czynnika było kolektywne współdziałanie z innymi.

Styl KOLEKTYWISTYCZNY związany ze współpracą i współdziałaniem jest analogiczny do stylu kolektywistycznego z badań Strzałeckiego i Wiśniewskiej. Badacze ci ustalili, że „nastawienie na otoczenie, na współpracę z innymi, otwartość wobec innych, chęć korzystania z różnorodnych źródeł informacji cechuje osoby o zwiększonej oryginalności myślenia, jak i gotowości do stosowania niekonwencjonalnych, elastycznych sposobów rozwiązywania problemów. Styl kolektywistyczny cechuje ludzi ceniących współpracę z innymi, ale i potrafiących zaznaczyć w relacjach interpersonalnych swój punkt widzenia, umiejących działać w imię wspólnych celów” (Strzałecki, Wiśniewska, 2010, s. 46).

Badani studenci w większości (76,8-77,8%) z aprobatą odnieśli się do wizji współpracy z innymi, współdziałania w zespole i łączenia swoich pomysłów z pomysłami innych. Można uznać, że świadomie dążą do oglądu sytuacji z różnych punktów widzenia. Styl kolektywistyczny, który preferują ludzie nastawieni pozytywnie do interakcji z innymi i do wymiany informacji, do działania w imię wspólnych celów jest stylem bardzo pożądanym z punktu widzenia wymogów przyszłego zawodu badanych studentów. Zarówno dobro uczniów, jak i dążenie do współpracy z nimi, z rodzicami i innymi nauczycielami, z otoczeniem społecznym szkoły (przedszkola) jest warunkiem sukcesu dydaktycznego i wychowawczego nauczycieli.

Strzałecki i Wiśniewska ustalili, że układ czynników psychologicznych wyjaśniających gotowość do posługiwania się stylem kolektywistycznym wskazuje, że jest to styl charakterystyczny dla osób stabilnych emocjonalnie, z niskim poziomem ugodowości, co wydaje się szczególnie cenne zarówno z punktu widzenia wymaganej w zawodzie nauczyciela odporności na stres, jak i konieczności niezależnej oceny sytuacji w stosunku do narzucanych nauczycielom celów i zadań. Ludzie opowiadający się za współpracą z innymi, „lubią korzystać z różnych źródeł informacji, konfrontować idee. Są otwarci na wiele punktów widzenia, wielość zadań, nowych doświadczeń” (Strzałecki, Wiśniewska, 2010, s. 41). Styl ten nie jest zaliczany przez Strzałeckiego i Wiśniewską do stylów zorientowanych na kreatywność i przełamywanie tradycji, jednak dalsze analizy tychże badaczy na temat psychologicznych uwarunkowań przejawiania tego stylu myślenia poddają taką ocenę w wątpliwość. Ten styl myślenia preferowany jest przez ludzi otwartych, aktywnych, chcących współpracować, świadomie dążących do oglądu sytuacji z różnych punktów widzenia. Preferują go osoby o zwiększonej oryginalności myślenia, jak i gotowości do stosowania niekonwencjonalnych, elastycznych sposobów rozwiązywania problemów (Strzałecki, Wiśniewska, 2010, s. 41, 46). Uznanie więc,

że te cechy osobowościowe stwarzają odpowiednie warunki do rozwoju kompetencji kreatywnych przyszłych nauczycieli, wydaje się być uzasadnione. Tym bardziej, że w badaniach własnych, w czynniku odnoszącym się do współpracy, cechy związane z wytwarzaniem pomysłów („burza mózgów”, łączenie własnych pomysłów z pomysłami innych) zyskują wysoką aprobatę (76,8-77,7%). Być może świadczy to o tym, że kreatywność to cecha osobowości wyzwalana w twórczym środowisku (zob. Karwowski, 2009, s. 18), jako cecha indywidualna wyzwalana we współpracującej, kreatywnej grupie.

3. Trzeci czynnik (7,9% wyjaśnionej wariancji) zawiera stwierdzenia, które zostały przez Andrzeja Strzałeckiego i Ewę Wiśniewską zaliczone do stylu POSTĘPOWEGO. Zmienne składające się na czynnik trzeci można określić jako wiążące się z nowatorstwem, poszukiwaniem nowych, niestosowanych wcześniej sposobów rozwiązywania problemów, a nawet wynajdywania starych problemów i poszukiwania nowych metod radzenia sobie z nimi. Czynnik ten odnosi się także do szerokiej perspektywy oglądu danego problemu po to, aby móc porównać odmienne punkty widzenia i wybrać/wypróbować nowe/nowatorskie strategie działania.

P: Lubię zajmować się sprawami w nowy sposób, niestosowany wcześniej przez innych.

P: Lubię wynajdywać stare problemy i szukać nowych metod ich rozwiązywania.

P: Napotykając problem, w rozwiązaniu go wolę wypróbować nowe strategie i metody.

P: Przy podejmowaniu decyzji, lubię porównywać odmienne punkty widzenia.

Osoby preferujące styl POSTĘPOWY cechuje gotowość do wykraczania poza ustalone procedury postępowania, poszukiwanie nowych sposobów rozwiązywania problemów, otwartość na zmiany i wieloznaczne sytuacje problemowe, a także takie cechy myślenia twórczego, które związane są z oryginalnością i giętkością struktur poznawczych.

Studenci z badań własnych częściej opowiadają się za porównywaniem odmiennych punktów widzenia podczas podejmowania decyzji (61%) niż z wypróbowywaniem nowych strategii i metod postępowania (49,4%) czy też z wynajdowaniem starych problemów i poszukiwaniem nowych sposobów ich rozwiązywania (40,6%). Duża grupa badanych nie potrafi ocenić swojego podejścia do zadań w opisanych okolicznościach (27,5-40,2% w zależności od stwierdzenia).

Zdaniem Strzałeckiego i Wiśniewskiej, osoby charakteryzujące się postępowym stylem myślenia są „otwarte na zmiany, nowatorskie propozycje i alternatywne pomysły. Przy podejmowaniu decyzji lubią uwzględniać wiele różnych aspektów zadania, traktując je na równi. Przejawiają skłonność do wybierania wieloznacznych i niejasnych sytuacji. Lubią działać niezależnie” (Strzałeckie, Wiśniewska, 2010, s. 41). Nie ulega wątpliwości, że styl ten mieści się w kategorii stylów zorientowanych na poszukiwanie nowych rozwiązań.

4. Czwarty czynnik (6,9% wyjaśnionej wariancji) wyraźnie dotyczy stylu myślenia, który wiąże się z DZIAŁANIEM WEDŁUG PRIORYTETÓW, z uporządkowaniem, z podejmowaniem czynności na podstawie ustalonej kolejności. Nie

ma w tym stylu miejsca na przypadkowość, inwencję, na działanie wymagające zmiany ustalonego porządku pod wpływem potrzeby chwili, zmieniających się okoliczności czy kontekstu wykonywania zadania. Czynniki ten zawiera połowę stwierdzeń, które zostały przez Andrzeja Strzałeckiego i Ewę Wiśniewską zaliczone do stylu schematycznego.

Ostatnia zmienna, która dołączyła tego czynnika ze stylu nieodpowiedzialnego (wg klasyfikacji uzyskanej przez Strzałeckiego i Wiśniewską), łączy się z ujemnym ładunkiem czynnikowym (-0,573): *Gdy mam wiele rzeczy do zrobienia, robię to, co nadarza się pierwsze*. Jest to więc cecha wykluczająca dla tego czynnika, która potwierdza, że preferujący omawiany styl ustalają priorytety zadaniom, przed którymi stoją, nadając im różną wagę. Wybór zadania do wykonania nie jest w ich wypadku przypadkiem, ale rezultatem przemyślanej decyzji.

S: Kiedy mam wiele rzeczy do zrobienia, mam wyraźne poczucie kolejności, w jakiej powinienem je załatwiać.

S: Lubię ustalić kolejność rzeczy (priorytety), które mam do zrobienia, zanim się do nich zabiorę.

S: Rozmawiając o pomysłach lub zapisując je, lubię mieć tematy uporządkowane według ważności.

N: Gdy mam wiele rzeczy do zrobienia, robię to, co nadarza się pierwsze (-0,573).

Styl DZIAŁANIA WEDŁUG PRIORYTETÓW wyróżniają zmienne związane z szeregowaniem i hierarchizowaniem zadań od najważniejszych do mniej ważnych. Wyeksponowanie uporządkowanego postępowania wiąże się – w opinii Wiśniewskiej i Strzałeckiego – z niewielką otwartością na nowości. Preferowanie ściśle ustalonej kolejności wykonywania zadań wskazuje na pewną sztywność w wykonywaniu zadań, choć może też wiązać się z sumiennością. Wydaje się, że styl ten można uznać za bardzo popularny wśród obecnie pracujących nauczycieli wczesnej edukacji, którzy – jak wskazują inne badania własne (Zbróg, 2014) – nie stosują w codziennej pracy nowatorskich rozwiązań, za to chętnie trzymają się gotowych propozycji z przewodników metodycznych i rozmaitych schematycznie uporządkowanych procedur metodycznych. Badani studenci w zdecydowanej większości (70,3-82,8%) potwierdzają swój pozytywny stosunek do szeregowania i porządkowania zadań według priorytetów, do strukturalizowania swoich obowiązków.

Osoby gotowe do posługiwania się stylem schematycznym, „preferują sytuacje ustrukturalizowane i ściśle określone. Lubią kierować się w działaniu już ustalonymi zasadami i przestrzegać reguł. Są zorganizowane i systematyczne w rozwiązywaniu problemów i podejmowaniu decyzji. Raczej realizują plany stworzone przez innych ludzi, niż opierają się na własnych pomysłach. Zadaniom, których się podejmują, nadają różną wagę, ustalają priorytety i stosownie do nich poświęcają im odpowiednią ilość czasu i wysiłku. Wybierają ściśle określone problemy. Zwracają uwagę na szczegóły sytuacji wymagające precyzji w działaniu” (Strzałeckie, Wiśniewska, 2010, s. 40-41). Osoby opowiadające się za tym stylem mają także tendencję do podporządkowywania sobie innych oraz pilnej realizacji postawionych przed nimi zadań. Obie te cechy nie zawsze są korzystne w zawodzie nauczyciela. W wypadku nauczyciela, tradycyjny wymiar pełnienia

roli zawodowej nakazuje „panowanie” nad dziećmi. Skłonność do dominacji nad innymi będzie tylko nasilać tę niekorzystną cechę. W wypadku drugiej cechy sytuacja jest podobna. Od nauczyciela można by wprawdzie oczekiwać pilnej realizacji zadań, jednak jeszcze ważniejsza wydaje się być umiejętność krytycznej analizy propozycji programowych i zadań „zsyłanych” nauczycielom „z góry”. Czym innym jest bowiem pilność rozumiana jako sumienność w wykonywaniu obowiązków, a czym innym pilność rozumiana jako bezkrytyczna dyspozycyjność połączona z wykonywaniem swoich zadań bez głębszej refleksji. „Styl działania według priorytetów” ma związek z wyłonionym w badaniach własnych „stylem tradycyjnym”, którego eksponenci także niechętnie wykonują wiele zadań jednocześnie.

5. Piąty czynnik (5,3% wyjaśnionej wariancji) związany jest z indywidualizmem, działaniem na własnych zasadach, posiadaniem wszystkiego pod kontrolą. Podkreśla wyjątkowe znaczenie, jakie badani nadają poleganiu na własnych pomysłach, wymyślonych przez siebie rozwiązaniach oraz samodzielnej pracy nad zadaniami lub problemami. Badani preferujący styl INDYWIDUALISTYCZNY nie lubią polegać na innych, nie lubią konsultować się z innymi, wolą natomiast bazować na indywidualnie wytworzonych koncepcjach, na własnych wizjach i samodzielnie stworzonych planach działania. Styl ten mieści się w kategorii stylów kreatywnego postępowania.

I: Przy podejmowaniu decyzji polegam raczej na własnych pomysłach i sposobach postępowania.

I: Lubię pracować sam nad zadaniem lub problemem.

I: Lubię kontrolować wszystkie etapy zadania, bez konieczności konsultowania się z innymi.

I: Preferuję sytuacje, w których mogę wprowadzać w życie własne pomysły, bez polegania na innych.

Dla stylu INDYWIDUALISTYCZNEGO charakterystyczne są takie cechy psychologiczne, jak oryginalność myślenia i wewnętrzna sterowność. „Indywidualizm osób preferujących ten styl myślenia, ich wycofywanie się z relacji z innymi, koncentracja na problemach, a nie na ludziach, tak charakterystyczne dla osób twórczych, łatwo znajduje wyjaśnienie w takiej właśnie konfiguracji czynników, które decydują zarówno o jakości i oryginalności efektów myślenia, jak i ich niezależności od standardów zewnętrznych” (Strzałecki, Wiśniewska, 2010, s. 47). Strzałecki i Wiśniewska uznają, że jest to styl stwarzający dobre warunki do rozwoju kreatywności, ale w badaniach ustalili także inne, bardziej specyficzne cechy osobowości indywidualistów, mianowicie lubią oni „pracować w samotności i raczej nie są skłonni do współdziałania z innymi; są bardziej zorientowani na zadania niż na ludzi, nastawieni na świat wewnętrzny, introwertywnie. Preferują problemy o dużym stopniu ogólności. Lubią patrzeć na zadanie globalnie” (Strzałecki, Wiśniewska, 2010, s. 42). W badaniach własnych studenci podkreślali przede wszystkim pozytywny stosunek do stwierdzeń dotyczących polegania na sobie i na swoich pomysłach podczas podejmowania decyzji (65-72,2%), natomiast mniej pewni byli już w sytuacji wymagających samodzielności w pracy nad zadaniem lub problemem i w sytuacji braku możliwości konsultowania się z innymi (36,2-46,8%).

Mimo iż nadal są to odpowiedzi o najwyższej wartości procentowej, zdecydowanie przybywa w tych wypadkach odpowiedzi niepewnych (28-29,1%) i przeczących (25,2-34,8%).

Dyskusja wyników

W badaniach własnych na podstawie analizy czynnikowej wyodrębniono pięć stylów myślenia studentów pedagogiki wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Wykazują one duże podobieństwo z siedmioma wymiarami zidentyfikowanymi w badaniach Strzałeckiego i Wiśniewskiej (2010). Znaczącą zbieżność wyników uzyskano przy 5 podstawowych/ najważniejszych stylach. Można pokusić się o porównanie wyników własnej analizy czynnikowej w odniesieniu do badanych studentów oraz wyników badań Strzałeckiego i Wiśniewskiej realizowanych w grupie nauczycieli, mając świadomość, że jakiegokolwiek próby generalizacji czy podsumowań nie mogą mieć należytej wartości, między innymi ze względu na dobór próby badawczej. W badaniach Strzałeckiego i Wiśniewskiej wzięło udział 211 nauczycieli z województwa mazowieckiego, w tym 167 kobiet i 42 mężczyzn, w przedziale wiekowym od 24 do 66 lat. W badaniach własnych uczestniczyło 946 studentów, właściwie niemal wyłącznie studentki. Ankietowana grupa była bardzo zróżnicowana pod względem miejsca zamieszkania, typu studiów (stacjonarne i niestacjonarne, licencjackie i magisterskie) i rodzaju uczelni, w których badani studiowali. Uprawnione może być jednak stwierdzenie, że powtórzenie badania na innej grupie badanych doprowadziło do uzyskania podobnej diagnozy (tabela 4). Wyniki badań własnych w dużej mierze pokrywają się z wynikami uzyskanymi przez Strzałeckiego i Wiśniewską, czyli z większym prawdopodobieństwem możemy przypuszczać, że badani studenci faktycznie preferują takie właśnie style myślenia. Eliminacja zmiennych, które nie weszły do modelu własnego, także ogranicza porównania. Spowodowała ona, że w badaniach własnych wyizolowanych zostało mniej czynników/stylów. Celem kolejnych prób selekcji zmiennych do własnego modelu stylów myślenia studentów nie było jednak testowanie narzędzia a rozpoznanie badanego zjawiska.

Tabela 4. Style myślenia nauczycieli (Strzałecki, Wiśniewska) i studentów (badania własne)

Style myślenia	Nauczyciele (Strzałecki, Wiśniewska, 2010)	Studenci (badania własne, 2015)
•	schematyczny	tradycyjny
•	<i>postępowy</i>	<i>kolektywistyczny</i>
•	<i>kolektywistyczny</i>	<i>postępowy</i>
•	<i>indywidualistyczny</i>	działania wg priorytetów (schematyczny)
•	tradycyjny	<i>indywidualistyczny</i>
•	nieodpowiedzialny	-
•	odpowiedzialny	-

Legenda: kolorem zaznaczono style charakterystyczne dla kreatywnego podchodzenia do rozwiązywania problemów.

Wsparciem tychże analiz są wyniki badań z wykorzystaniem metody szacowania na skali od aprobaty („tak” i „raczej tak”), przez ambiwalencję („trudno powiedzieć”) do dezaprobaty („nie” i „raczej nie”) odnośnie do stwierdzeń wykorzystanych w analizie czynnikowej. Otrzymane wyniki badań w ujęciu ogólnym przedstawia tabela 4. Zawarto w niej procenty odpowiedzi od najmniejszej do największej wartości procentowej w zależności od stwierdzeń przyporządkowanych do danego stylu myślenia, co daje ramową perspektywę oglądu preferencji poznawczych badanych studentów.

Tabela 5. Style myślenia, jakie można przypisać studentom w ramach badań własnych (N=946)

Lp.	Rodzaje	Liczba stwierdzeń	procent odpowiedzi aprobujących (tak/raczej tak) od-do	procent odpowiedzi ambiwalentnych (trudno powiedzieć) od-do	procent odpowiedzi negujących (nie/raczej nie) od-do
1.	tradycyjny	7	25,3-82,3	10,4-50,4	7,3-33,8
2.	kolektywistyczny	5	76,8-77,8	14,2-18,5	3,2-7,7
3.	postępowy	4	37,5-61,0	27,5-40,2	10,5-31,6
4.	działanie wg priorytetów	4	38,5-82,8	10,9-24,1	6,3-37,4
5.	indywidualistyczny	4	36,2-72,2	22,2-29,1	5,6-34,8

Źródło: badania własne.

Badani studenci pedagogiki wczesnoszkolnej i przedszkolnej preferują przede wszystkim TRADYCYJNY styl myślenia/styl rozwiązywania problemów. Może znajdować to swoje uzasadnienie w specyfice związanej z wczesnym etapem profesjonalizacji zawodowej, niepewnością (także co do wyboru drogi zawodowej), być może także nieporadnością z radzeniem sobie z kwestiami zawodowymi, w tym wieloznacznością i wieloaspektowością pracy nauczyciela. Zwłaszcza w odniesieniu do tego stylu myślenia niepewność co do samooceny swojego podejścia do rozwiązywania problemów jest najwyższa w całym badaniu (do 50,4%). Tradycyjny styl myślenia wiąże się także z brakiem otwartości na zmiany i niechętnym przyjmowaniem postawy stałego poszukiwania rozwiązań oraz interpretacji pojawiających się problemów. Poczucie niepewności towarzyszące wszystkim nowym obowiązkom i konieczności podejmowania decyzji w nowych sytuacjach sprawiają, że studenci chcieliby czegoś pewnego, dobrze im znanego ze swoich doświadczeń, z obserwacji nauczycieli, którzy kiedyś z nimi pracowali. Tradycja wydaje się w takich okolicznościach czymś, na czym można się oprzeć. Jednak nie wszystkie tradycyjne rozwiązania są korzystne, a niektóre stoją w sprzeczności z wymaganiami naszych czasów, z konstruktywistycznymi ustaleniami na temat tego, jak organizować dzieciom warunki do uczenia się i jak doskonalić się w stawianiu się nauczycielem.

Badani studenci nastawieni są także na WSPÓŁPRACĘ Z INNYMI, co jest korzystnym wynikiem, jeżeli wziąć pod uwagę, że umiejętność współdziałania jest jedną z najważniejszych kompetencji wymaganych w dzisiejszych czasach od pracowników w każdym zawodzie. Z pewnością jest to styl preferowany w zawodzie nauczyciela, który studenci będą mogli wykonywać w przyszłości. W badaniach własnych blisko 80% studentów pozytywnie odnosi się do wizji współpracy z innymi (we wszystkich stwierdzeniach).

Spośród czynników, które wyizolowano w badaniach własnych, do stylów myślenia sprzyjających kreatywnemu podejściu do rozwiązywania problemów zaliczyć można style POSTĘPOWY i INDYWIDUALISTYCZNY. Rozkład procentowy odpowiedzi badanych studentów wskazuje jednak na stosunkowo duży odsetek ambiwalentnego stosunku do stwierdzeń mieszczących się w wyniku analizy czynnikowej w tych stylach rozwiązywania problemów (27,5-40,2%). Styl DZIAŁANIA WG PRIORYTETÓW charakterystyczny jest dla myślenia schematycznego. Osoby posługujące się tym stylem są wprawdzie uporządkowane i sumienne, jednak cechują się także niską otwartością na nowości i pewną sztywnością w postępowaniu. Znaczna część badanych studentów (70,3-82,8%) lubi postępować w sposób uporządkowany, wykonując czynności w określonej kolejności.

Być może badana grupa studentów-przyszłych nauczycieli nie charakteryzuje się wyjątkowymi cechami twórczymi, w związku z czym style zorientowane na innowacje, twórczość, zmianę nie są dla nich specyficzne/wyróżniające. Nowa sytuacja problemowa zwykle niesie przecież ze sobą niepokój, niepewność, poczucie zagrożenia wynikające z nieprzewidywalności tego, co się stanie, wymaga najczęściej oderwania się od rutynowych procedur. Jak ustalili w swoich badaniach Strzałecki i Wiśniewska, nie

wszystkie osoby potrafią poradzić sobie z napięciem pojawiającym się w sytuacji problemowej. Są to przede wszystkim osoby, które „wykazują deficyty autonomiczności i stale poszukują wsparcia z zewnątrz, nie potrafią wykraczać poza ustalone reguły postępowania i korzystają tylko z istniejących, sprawdzonych sposobów myślenia i działania oraz unikają niejednoznacznych sytuacji” (Strzałecki, Wiśniewska, 2010, s. 52). Te cechy myślenia (być może także działania) charakterystyczne są przede wszystkim dla stylu tradycyjnego, konserwatywnego, który – jak wskazują wyniki badań własnych – dominuje w wyborach studentów.

Wyniki badań własnych świadczą o tym, że przyszli nauczyciele wczesnej edukacji będą raczej dawać pierwszeństwo w swojej działalności pedagogicznej „edukacji preferującej odtwarzanie minionego doświadczenia, instrumentalnej, odnoszącej się do reguł pedagogiki wzoru (techniczność kształcenia)” niż „edukacji kreatywnej, odwołującej się do zasad myślenia krytycznego, humanistycznego” – jak pisze H. Kwiatkowska (2008, s. 138). Nie pomoże poprawie sytuacji także dążenie w początkowym etapie pracy zawodowej do „zadośćuczynienia konwencji”. Początkujący nauczyciele koncentrują się przede wszystkim na spełnieniu oczekiwań społecznych wobec pełnionej przez nich roli, na zyskaniu aprobaty w swoim środowisku pracy. Wieku młodych nauczycieli uzyskuje akceptację dla swoich działań nie dzięki nowatorstwu i kreatywnemu podchodzeniu do swoich obowiązków, ale wykonując czynności zawodowe poprzez kopiowanie i naśladowanie wzorów działania (Kwiatkowska, 2010, s. 66). Jak pokazują badania Macieja Karwowskiego, aby potencjał kreatywności mógł zostać zaktualizowany i ujawniony, niezbędne są czynniki motywujące oraz odpowiednie środowisko, a także takie cechy osobowe jednostki, jak otwartość i wrażliwość na problemy (Karwowski, 2009, s. 18). Dla ujawnienia się kreatywności studentów niezbędne byłoby więc motywujące do twórczości środowisko uczenia się zawodu nauczyciela, o co niełatwo w obecnej rzeczywistości szkolnej (zob. Adamek, Bałachowicz, 2013; Zbróg, 2014). Zmiana praktyki edukacyjnej wymagałaby, w opinii Józefy Bałachowicz, modyfikacji świadomości nauczycielskiej, bez której mamy do czynienia jedynie z pozorami zmiany. „Nie wystarczy formalne podnoszenie kwalifikacji czy proponowanie nauczycielom wielu kursów [...]. Trzeba podjąć trud doskonalenia przywarsztatowego, o charakterze konsultacji z każdym nauczycielem” (Bałachowicz, 2009, s. 318). Czy środowisko akademickie jest przygotowane na taką formę pracy z (przyszłymi) nauczycielami?

Literatura

- Adamek I., Bałachowicz J. (2013): *Zakończenie*. W: I. Adamek, J. Bałachowicz (red.), *Kompetencje kreatywne nauczycieli wczesnej edukacji dziecka*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Babbie E. (2006): *Badania społeczne w praktyce*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa
- Bałachowicz J. (2009): *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*. Wydawnictwo Comandor, Warszawa
- Bałachowicz J., Adamek I. (red.) (2017): *Kreatywność jako wymiar profesjonalizacji przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji*. Wydawnictwo APS, Warszawa
- Ferguson G. A., Takane, Y. (1999): *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa
- Karwowski M. (2009): *Zgłębianie kreatywności. Studia nad pomiarem poziomu i stylu twórczości*. Wydawnictwo APS, Warszawa
- Kwiatkowska H. (2008): *Pedeutologia*. W AiP, Warszawa
- Kwiatkowska H. (2010): *Poziomy rozumienia własnego nauczycielstwa*. W: D. Waloszek (red.): *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna. Obszary sporów, poszukiwań, wyzwań i doświadczeń w kontekście zmian oświatowych*. Centrum Edukacyjne „Bliżej Przedszkola”, Kraków
- Łobocki M. (2000): *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Sternberg R. J. (2001): *Psychologia poznawcza*. WSiP, Warszawa
- Strzałecki, A. (1989): *Twórczość a style rozwiązywania problemów praktycznych. Ujęcie prakseologiczne*. Ossolineum, Wrocław
- Strzałecki, A. (1992): *Osobowość a style rozwiązywania problemów*. W: Cz. S. Nosal (red.): *Twórcze przetwarzanie informacji. Ujęcie poznawcze*. Agencja Delta, Wrocław
- Strzałecki, A. (2002): *Model „Stylu Twórczego Zachowania” w analizie procesu rozwiązywania problemów*. W: A. Grochowska (red.): *Wokół psychologii osobowości*. Wydawnictwo UKSW, Warszawa
- Strzałecki, A. (2007): *Style rozwiązywania problemów praktycznych. Uwarunkowania psychologiczne*. W: A. Lewicka-Strzałecka (red.): *Współczesne wyzwania nauk praktycznych*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Zarządzania im. Leona Koźmińskiego, Warszawa
- Strzałecki A., Wiśniewska E. (2010): *Style myślenia według R. J. Sternberga. Uwarunkowania psychologiczne*. „Przegląd Psychologiczny”, tom 53, nr 1
- Wiśniewska, E. (2007): *Osobowościowe i poznawcze uwarunkowania stylów myślenia nauczycieli (maszynopis pracy magisterskiej)*. Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej, Warszawa
- Wiśniewska E. (2008): *Style myślenia jako pośrednik między zdolnościami a ich urzeczywistnieniem*. W: W. Limont, J. Cieślukowska, J. Dreszer (red.): *Zdolności, talent, twórczość*, t. 1. UMK, Toruń
- Zbróg Z. (2014): *Studentki o nowatorstwie pedagogicznym we wczesnej edukacji – analiza opinii z perspektywy teorii atrybucji*. W: I. Adamek, B. Olszewska (red.): *Pomiędzy dwiema edukacjami – nauczyciel wczesnej edukacji wobec czasu zmiany*, Wydawnictwo WSP, Łódź
- Zbróg Z., Krasuska-Betiuk M. (2017): *Style myślenia studentów wczesnej edukacji a twórcze podejście do rozwiązywania problemów*. W: J. Bałachowicz, I. Adamek (red.), *Kreatywność jako wymiar profesjonalizacji przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji*. Wydawnictwo APS, Warszawa

Preferencje poznawcze studentów wczesnej edukacji w zakresie rozwiązywania problemów

W artykule przedstawione zostały wyniki badań nad stylami myślenia studentów pedagogiki wczesnoszkolnej i przedszkolnej, które - zgodnie z definicją Roberta J. Sternberga - mogą być traktowane jako preferencje poznawcze studentów czy też ich orientacje związane ze sposobami kierowania przez nich własną aktywnością poznawczą w odniesieniu do sytuacji problemowej. Ustalenia badawcze pozwoliły stwierdzić, że badani studenci preferują przede wszystkim tradycyjny styl myślenia wiążący się z brakiem otwartości na zmiany i niechętnym przyjmowaniem postawy stałego poszukiwania rozwiązań oraz interpretacji pojawiających się problemów. W podsumowaniu omówiono możliwe przyczyny takiego stanu rzeczy i - na podstawie literatury - wskazano możliwości aktywizowania i ujawniania kreatywności studentów.

Słowa kluczowe: preferencje poznawcze,

Cognitive preferences of the early education students within the domain of problem solving skills

The article presents the outcomes of research on thinking styles of students of early and preschool education, which, according to the definition presented by Robert J. Sternberg, might be treated as cognitive preferences of students or as their orientations connected with the ways of managing their own cognitive activity with reference to problem situations.

The research findings allowed to determine that the examined students prefer traditional thinking style connected with the lack of openness to change and with a reluctant attitude towards constant solution seeking as well as the interpretation of the arising problems. In conclusion possible reasons for this state were discussed and - basing on literature - possibilities of activating and promoting students' creativity were indicated.

Keywords: cognitive preferences, thinking styles, problem solving styles

Lucyna Kopciewicz
Uniwersytet Gdański

EFEKT „WOW” I CO DALEJ? TECHNOLOGIE MOBILNE W PROJEKTOWANIU DYDAKTYCZNYM NAUCZYCIELI. WYNIKI BADAŃ WIDEOETNOGRAFICZNYCH

Wprowadzenie

W ostatnich latach na dydaktycznym gruncie intensywnie badana jest kwestia pojawiających się technologii mobilnych w projektach edukacyjnych na całym świecie: ich roli, wyłaniających się nowych praktyk nauczania i uczenia się w hybrydowym cyfrowo-materialnym środowisku klas szkolnych oraz zmian roli nauczycielskiej w kierunku projektanta lub innowatora¹.

Analizując istniejący korpus badań empirycznych wydaje się, że wciąż niedostatecznie zbadany jest proces wprowadzania urządzeń mobilnych w już ustanowione szkolne praktyki, czyli w to, co rzeczywiście robią nauczyciele i uczniowie w przestrzeni klasy szkolnej, jak kształtują przy użyciu urządzeń mobilnych nowe sposoby i drogi uczenia się (Cerratto Pargman, Nouri, Milrad 2017). Co więcej w badaniach niedostatecznie reprezentowany jest proces zmian dokonujących się w praktykach uczenia się i nauczania w dłuższej perspektywie czasowej, na różnych etapach procesu włączenia urządzeń mobilnych w proces projektowania dydaktycznego. Celem niniejszego tekstu jest dostarczenie wiedzy i wgląd w praktyki uczenia się i nauczania w klasie szkolnej w jednej z polskich szkół podstawowych obserwowanej w dłuższej perspektywie czasowej trzech semestrów nauki szkolnej. Choć badanie to jest studium wykonanym w małej skali, to może być nazwane monitorowaniem zmian dokonujących się w kulturze edukacyjnej badanej szkoły.

1. Rama teoretyczna – projektowanie dydaktyczne

Analizowanie procesów integrowania technologii w klasach szkolnych ma długą tradycję badawczą i wypracowany zestaw podejść badawczych, dzięki którym można opisywać proces zmian w zakresie sposobów użycia technologii w połączeniu z reorganizacją procesu tworzenia wiedzy i wyłanianiem się nowych praktyk uczenia się. Te podejścia teoretyczne zakładają proces postępującego rozumienia istoty technologii przez nauczycieli, co skutkuje ich postęпами w zakresie projektowania dydaktycznego.

Opisuje to model SAMR autorstwa Rubena Puentedury (2014). Inne podejścia teoretyczne wskazują na bardziej złożone relacje łączące technologię i codzienność praktyk w klasie szkolnej (Pachler 2010).

Na użytek niniejszych badań przyjęta została rama teoretyczna zdefiniowana na gruncie cyfrowego projektowania dydaktycznego (Jahnke, Bergström, Mårell-Olsson, Häll, Kumar 2017). Kluczowymi kwestiami w tej koncepcji są wiedza, wyobraźnia i dydaktyczne projektowanie. Nauczyciel jest tu traktowany jako to strategiczny projektant, który otwiera nowe przestrzenie aktywności i nauki poprzez rozwijanie nowych infrastruktur dla interakcji między uczestnikami procesu uczenia się - nauczycielem i uczniami (Dylak, 2013, s. 170).

Filozofia i dydaktyczna praktyka projektowania wywodzą się z filozofii cybernetyki oraz praktyki otwartego uczenia się. Interesujące jest jednak przełożenie tego podejścia na praktykę projektowania dydaktycznego oraz połączenie potencjałów wyjaśniających tej teorii z modelem integracji technologii zakładanymi w modelu SAMR. Ten korpus teoretyczny stał się punktem wyjścia dla organizacji badań i interpretacji jego wyników. W dalszej części artykułu omówione zostaną wybrane aspekty obu teorii.

1.1. Teoria cyfrowego projektowania dydaktycznego

Analiza prac wyrastających na gruncie tradycji europejskiej dydaktyki (Jahnke, Norqvist, Olson 2014) pozwala zauważyć, że badaniu podlegają zazwyczaj trzy komponenty: nauczanie, uczenie się i integracja technologii. Projektowanie dydaktyczne w środowisku technologii cyfrowych obejmuje wiele czynności konceptualnych, metodycznych i praktycznych, które nadają nauczaniu i uczeniu się odpowiednie formy i kształt. Zazwyczaj zamysł projektowania wiąże się z możliwością realizowania zakładanego celu dydaktycznego oraz uzyskanie zaplanowanych wyników, na które niewątpliwym wpływ mają związki następujących elementów:

- a) typ przyjętych celów kształcenia
- b) typ planowanych działań uczenia się
- c) wykorzystanie zasobów dydaktycznych, w tym technologii
- d) zakładana rola ucznia
- e) zakładana rola nauczyciela
- f) ocenianie i informacje zwrotne
- g) sposób integracji technologii w aktywność lekcyjną

1.2. Model SAMR

Kolejnym źródłem teoretycznym jest model SAMR, który pozwala ujmować relacje celów nauczania w związku z planowanym wykorzystaniem technologii, czyli zróżnicowanymi sposobami integracji technologii w procesy uczenia się w klasie szkolnej. Model ten pozwala odpowiedzieć na wątpliwości dotyczące obecności technologii w edukacji oraz ich wpływu na proces i rezultaty nauczania i uczenia się. Wątpliwości te zawierają się w pytaniu o to, czy współczesne narzędzia cyfrowe są lepsze, skuteczniejsze, niż nauczanie tradycyjnymi metodami. Pomocny w zrozumieniu miejsca, roli i znaczenia technologii w szkole jest model SAMR opracowany przez Puentedurę (2014). Autor zidentyfikował kilka poziomów integracji technologii w procesy kształcenia, z których można wyczytać to, w jaki sposób nauczyciele posługują się nowoczesnymi narzędziami.

SAMR obejmuje kilka możliwości integracji technologii w edukacji:

substytucja – urządzenia mobilne są wykorzystywane do wykonywania tych samych zadań, które można z powodzeniem wykonać bez ich udziału;

rozszerzenie (augmentation) - na tym poziomie technologia wykorzystana jest jako skuteczne narzędzie rozwiązywania podstawowych problemów, zapewniając ulepszenie lub usprawnienie wykonania zadań. Nie oferuje jednak zmiany funkcjonalnej; modyfikacja - to pierwszy poziom, w którym odchodzi się od tradycyjnego modelu nauczania i technologia zaczyna odgrywać znaczącą rolę dydaktyczną - dzięki jej obecności są rozwiązywane zadania stawiane przed uczniami (jest ona elementem koniecznym do ich wykonania). Indywidualne doświadczenia poznawcze ucznia zaczynają mieć istotne znaczenie edukacyjne, ale także liczy się rozwój umiejętności cyfrowych uczniów;

redefinicja - narzędzia technologiczne pozwalają realizować złożone działania uczniów, które składają się także z zadań, których nie można było wcześniej wykonać bez istnienia technologii. Niemniej jednak to uczniowie są w centrum zadania, a nie nauczyciel, ani technologia. Niezbędna jest współpraca, a technologia daje dodatkowo możliwość skutecznej komunikacji pomiędzy członkami zespołu. Pytania i dyskusja są inicjowane przez uczniów zaangażowanych w proces autentycznego, refleksyjnego uczenia się.

Modyfikację i redefinicję można interpretować jako głęboką transformację nauczania, dzięki obecności nowych rozwiązań technologicznych.

Z punktu widzenia analiz projektowania dydaktycznego model SAMR oferuje sposobność spojrzenia na proces nauczycielskiego wykorzystania technologii przez pryzmat kompetencji i wiedzy w zakresie narzędzi cyfrowych i możliwości, które otwierają się dzięki nim.

2. Informacje o projekcie badawczym

Prezentowane wyniki badań są częścią szerszego projektu dotyczącego roli technologii mobilnych w projektowaniu edukacyjnym w Polsce. W tej części tekstu odniosę się do węższego ich zakresu, ograniczając się do prezentacji metody badawczej, służącej do opisanego praktyk cyfrowego projektowania dydaktycznego.

W celu poszerzenia wiedzy na temat tego jakie działania ujawniają się w klasach szkolnych wyposażonych w tablety oraz jak owe działania zmieniają się w czasie, przeprowadzone zostały badania empiryczne w jednej z pomorskich szkół podstawowych. Wideoetnograficzne podejście badawcze miało służyć nie tylko gromadzeniu danych empirycznych na potrzeby projektu, ale też dokumentowaniu zmian dokonujących się w tej szkole, która została potraktowana jako ucząca się społeczność wprowadzająca zmiany w zakresie praktyk nauczania i uczenia się (Derry i inn. 2010).

W niniejszym artykule odniosę się do jednego głównego pytania badawczego: Jaka mapy praktyk nauczania i uczenia się wyłaniają się na różnych etapach procesu wprowadzania nowych technologii do badanej szkoły?

2.1. Próba badawcza

Szkoła została zakwalifikowana do badań ze względu na fakt, że w 2015 roku zdecydowała się na inwestycję w postaci bezprzewodowej internetowej konektywności oraz zakup iPadów Air (zakup z własnych środków finansowych), które miały być wykorzystywane w modelu 1:1. Do badań zostali wytypowani nauczyciele, którzy w sposób dobrowolny zobowiązali się do przeprowadzania lekcji z tabletami. Wytypowani nauczyciele to kobiety, o zróżnicowanym stażu pracy w zawodzie nauczyciela (od niewielkiego do znacznego). Kobiety stanowią w tej szkole ponad 90% kadry nauczycielskiej. Dokładną strukturę próby badawczej przedstawia Tabela 1. Badani nauczyciele są reprezentantami różnych przedmiotów szkolnych i domen wiedzy.

Tabela 1. Struktura próby badawczej - nauczyciele

Symbol nauczyciela	Stosunek do technologii*	Posiadane urządzenia
N1 (matematyka)	Neutralny	Komputer osobisty Telefon komórkowy
N2 (j. polski)	Neutralny	Komputer osobisty Telefon komórkowy
N3 (IT)	Neutralny	Komputer osobisty Smartfon Tablet

N4 (j. angielski)	Entuzjastyczny	Komputer osobisty Smartfon Tablet
N5 (przyroda)	Pozytywny	Komputer osobisty Smartfon Tablet
N6 (religia)	Entuzjastyczny	Komputer osobisty Smartfon Tablet iPod

* stosunek ten został potwierdzony podczas wywiadów przeprowadzonych przez autorów.

Nauczyciele zostali poinformowani o procedurze badawczej, warunkach i czasie przeprowadzania badań empirycznych. Gromadzenie danych empirycznych rozpoczęło się we wrześniu 2015 roku a zakończyło w grudniu 2016 roku.

2.2. Gromadzenie danych empirycznych

Zebrany materiał badawczy stanowi ponad 60 obserwacji w klasie, udokumentowanych notatkami terenowymi, filmami z przebiegu lekcji w ciągu trzech semestrów nauki. W tym czasie obserwowane były te same zespoły uczniów i ci sami nauczyciele, co pozwoliło zachować pewną ciągłość i udokumentować rzeczywiste zmiany w sposobach edukacyjnego użycia tabletek w istniejących ramach i longitudinalnej perspektywie.

Detaliczny przegląd zgromadzonych danych z podziałem na semestry, poziom nauczania i analizowane grupy przedmiotów szkolnych przedstawiony jest w Tabeli 2.

Tabela 2. Dane zgromadzone w szkole z podziałem na przedmioty szkolne, poziom nauczania i semestry

	Semestr 1 2015/2016	Semestr 2 2016	Wakacje letnie (→)	Semestr 3 2016	Poziom nauczania
Wideoetnografia: godziny obserwacji całościowo	22 godz.	22 godz.		19 godz.	

z podziałem na:					
Matematyka	4 godz.	4 godz.		4 godz.	
J. polski	4 godz.	4 godz.		4 godz.	Klasa III → IV
IT	4 godz.	4 godz.		3 godz.	oraz
J. angielski	4 godz.	4 godz.		3 godz.	klasa IV → V
Przyroda	3 godz.	3 godz.		3 godz.	
Religia	3 godz.	3 godz.		2 godz.	

2.3. Operacjonalizacja przyjętych modeli teoretycznych - modelu projektowania dydaktycznego i modelu SAMR dla analiz wylaniających się praktyk nauczania i uczenia się w klasie szkolnej

Przyjmując za punkt wyjścia teorię cyfrowego projektowania dydaktycznego oraz model SAMR stworzone zostało narzędzie do analizy zarejestrowanych lekcji. Schemat kodowania, który przedstawiono w Tabeli 3 był kilkakrotnie dyskutowany z większym zespołem badawczym. W schemacie tym pojawiły się nazwy głównych analizowanych kategorii (A-G). Następnie, wykorzystując wiedzę na temat możliwych etapów integracji technologii w klasie szkolnej, zostały przypisane wartości (na skali od 1 do 5) oznaczające identyfikowalne i rozłączne zakresy działań nauczycieli, uczniów oraz sposobów wykorzystania technologii na lekcjach. Wartości najniższe (1 i 2) odpowiadają transmisyjnej logice polskiej szkoły, z koncentracją na przekazie „zamkniętej” wiedzy, podręczniku i czynnościach zapamiętywania (Klus-Stańska 2011; Klus-Stańska 2012). W tych kontekstach technologia jest wyraźnie wtłoczona w porządek transmisyjnej orientacji polskiej szkoły. Wartość 3 odnosi się do prób przełamania transmisyjnej logiki szkoły w analizowanych zakresach działań, choć jednocześnie nacechowana jest dużą nauczycielką presją i wzmożoną kontrolą (wyrażoną w częstych komunikatach nauczycielskich w postaci „musisz” i „nie wolno”). Wartości 4 i 5 odnoszą się do konstruowania sytuacji uczenia się poza ramą transmisyjnego porządku. Są to próby tworzenia sytuacji uczenia się angażującego poznawczą ciekawość ucznia, niezależne myślenie, umiejętności analizy i współdziałania w zespole. Są to zatem próby oddolnego konstruowania alternatywnego modelu progresywnego uczenia się, w którym znaczącą rolę pełni technologia.

Zespół badaczy przedyskutował zarówno kształt głównych siedmiu kategorii, jak i zdefiniowany obszar możliwych zmienności wewnątrz kategorii. W określaniu obszaru zmienności zespół zwracał uwagę, by wartości odnosiły się do dającego się wyraźnie wyodrębnić zakresu obserwowanej aktywności, innymi słowy by wartości od 1 do 5 wyrażały rozłączność praktyk, a nie stany pośrednie, które mogłyby podlegać zróżnicowanym interpretacjom na dalszych etapach analizy. Schemat kodowania w którym zawarty jest obszar zróżnicowania obserwowalnych praktyk zaprezentowany jest w Tabeli 3.

Tabela 3 : Schemat kodowania przyjęty w badaniu wideoetnograficznym

Kategoria	Opis przyjętego schematu kodowania
A. Typ przyjętych celów kształcenia	<ol style="list-style-type: none"> 1. niejasne, realizacja tematu zajęć 2. dostarczenie wiedzy, utrwalanie wiedzy/ umiejętności 3. poszukiwanie informacji i ich zastosowanie w ramach określonych przez nauczyciela 4. poszukiwanie informacji i ich samodzielne przetwarzanie, rekontekstualizacja itp. 5. wytwarzanie wiedzy w nowej formie, kształcie
B. Typ realizowanych działań uczenia się	<ol style="list-style-type: none"> 1. indywidualne oglądanie materiałów poglądowych (prezentacji przygotowanej przez nauczyciela) 2. indywidualne/ grupowe ćwiczenie, utrwalanie umiejętności 3. aktywność indywidualna/ grupowa polegająca na reorganizacji wiedzy pod kontrolą nauczyciela 4. aktywność grupowa polegająca na autonomicznym przetwarzaniu wiedzy ze źródeł wskazanych przez nauczyciela 5. aktywność grupowa polegająca na wytwarzaniu wiedzy
C. Wykorzystanie zasobów dydaktycznych	<ol style="list-style-type: none"> 1. dominacja podręcznika, tablet wykorzystywany jako „wyświetlacz” materiału 2. dominacja podręcznika, aplikacje ściśle podporządkowane materiałowi podręcznikowemu 3. przełamywanie monopolu podręcznika przez wielość i zróżnicowanie aplikacji 4. przełamywanie monopolu podręcznika przez aplikacje służące reorganizacji wiedzy 5. wykorzystywanie aplikacji służących wytwarzaniu wiedzy oraz równoważenie wiedzy podręcznikowej
D. Rola ucznia	<ol style="list-style-type: none"> 1. odbiorca gotowych treści kształcenia 2. ćwiczenie i utrwalanie dostarczonej wiedzy i umiejętności (zapamiętywanie) 3. odtwórca treści kształcenia z elementami autorskiego przetwarzania wiedzy z wykorzystaniem wskazanego źródła 4. reorganizacja wiedzy, przekształcanie i grupowe negocjowanie wiedzy,

	<p>umiejętności wyrażania opinii</p> <p>5. grupowe wytwarzanie wiedzy, samodzielne poszukiwanie materiałów, informacji oraz ocena źródeł, współpraca i zaangażowanie w uczącym się zespole, negocjowanie sposobów wykorzystania technologii</p>
E. Rola nauczyciela	<p>1. ekspert, kontroluje krótki czas aktywności z tabletem przez dodatkowe procedury</p> <p>2. ekspert, limituje czas korzystania z tabletów i kontroluje prawidłowość użycia aplikacji, wspiera, w razie potrzeby, w zakresie technicznym</p> <p>3. ekspert-kontroler z elementami facylitacji, wspiera zaangażowanie uczniów, wspiera uczniów w zakresie merytorycznym i technicznym, silna relacja kontroli procesu uczenia się</p> <p>4. konsultant, monitoruje kolejne etapy pracy grupowej, udziela informacji zwrotnych</p> <p>5. towarzysz, obserwator, (elementy mentoringu), samodzielnych poczynań uczniowskich</p>
F. Ocenianie i informacje zwrotne	<p>1. brak informacji zwrotnej, ocenianie nie występuje</p> <p>2. komentarz do zajęć, rodzaj ogólnego podsumowania</p> <p>3. ocena skierowana do jednostki lub grupy dotycząca efektu pracy</p> <p>4. ocena i informacja zwrotna podczas poszczególnych etapów pracy indywidualnej lub grupowej oraz po zakończeniu pracy</p> <p>5. kryteria oceniania ogłoszone na początku zajęć, informacja zwrotna na kolejnych etapach pracy, ocena po zakończeniu pracy, elementy oceny doradczej</p>
G. Cele nauczania w związku z rolą technologii	<p>1. uatrakcyjnienie transmisji wiedzy</p> <p>2. substytucja - usprawnienie</p> <p>3. poszerzenie – ulepszenie</p> <p>4. modyfikacja - znacząca zmiana</p> <p>5. redefinicja – transformacja</p>

Określenie schematu kodowania obszernego materiału badawczego było podyktowane koniecznością unikania metodologicznego uroku „surowych danych” i związanej z nim pułapki anegdotyzmu, która polega na relacjonowaniu tego, co widziało się na filmach lub relacjonowania kwestii najciekawszych, nietypowych, z pominięciem tego co zwyczajne.

2. 4. Procedura kodowania

Procedura kodowania została zastosowana w przypadku każdej zarejestrowanej lekcji (całości materiału wideoetnograficznego). Każda godzina obejrzanego materiału była zapisem jednych zajęć lekcyjnych. Po ich obejrzeniu zespół dokonywał kodowania w oparciu o listę kategorii (A-G), dbając o to, by wybrany kod najtrafniej oddawał

charakter zarejestrowanego materiału i charakter obserwowanych działań. Kodowanie zostało wykonane niezależnie, co zwiększyło rzetelność tego procesu. W nielicznych przypadkach, w których pojawiły się różnice w przypisywanej wartości kodu, uzgodniono wspólne stanowisko i dokonano korekty (dotyczyło to zaledwie 4 materiałów filmowych, w obszarze kategorii A).

Analiza materiału wideoetnograficznego przebiegła z zastosowaniem czterech kroków:

1. Zastosowanie schematu kodowania do całości materiału wideo

Rezultatem tego kroku było przypisanie wartości kodu każdemu z materiałów wideo odnoszących się do każdego nauczyciela.

2. Zliczenia wartości kodów w poszczególnych kategoriach dla poszczególnych nauczycieli z zachowaniem podziału na semestry (od I do III)

Procedura obejmowała tu dodanie wartości uzyskanych przez nauczycieli w poszczególnych kategoriach, a następnie podzielenie uzyskanego wyniku przez liczbę zarejestrowanych obserwacji. W ten sposób uzyskano średni wynik uzyskany przez nauczyciela w analizowanym okresie czasu. Zachowując podział na semestry uzyskano trzy zbiorcze tabele (po każdej na semestr) w których przedstawione zostały średnie wartości uzyskane przez nauczycieli. Przykład takiej tabeli zbiorczej przedstawiony jest poniżej.

Tabela 4: Średnie wartości uzyskane przez nauczycieli w semestrze I.

Nauczyciel	Liczba obserwacji	Średni wynik = suma : liczba obserwacji						
		A	B	C	D	E	F	G
N1	4	2	2	2	2	2	2	2
N2	4	1,75	2,25	2	2,25	2	2	2,25
N3	4	1,75	1,5	1,5	1,5	1,5	1,25	1,25
N4	4	2,5	2,75	2,75	2,75	2,75	2	2,5
N5	3	1	1	1	1	1	1	1
N6	3	2,3	2,3	1,6	2,3	1,6	1	1,6

3. Umieszczenie wartości uzyskanych przez nauczycieli na wykresach z zachowaniem podziału na semestry

Kolejnym krokiem bazującym na schemacie kodowania było umieszczenie obliczonych średnich wartości na wykresach reprezentujących poszczególne semestry badania. W tym kroku dokonano też pierwszych porównań – określono wstępnie obszary największych i najmniejszych zmian w zakresie obserwowanych praktyk dla poszczególnych nauczycieli.

4. Analizowanie transformacji dokonujących się w praktykach nauczycieli

Przed przystąpieniem do analiz tego wymiaru, określone zostały progi średnich wartości, które wyznaczają granice porządków, w których zlokalizowane są praktyki nauczycieli. Średnie wartości mieszczące się w przedziale od 1 do 2,49 zostały określone jako praktyki mieszczące się w porządku szkoły transmisyjnej. Mamy tu zatem do czynienia z potwierdzeniem wartości dotychczasowej kultury edukacji, której technologia jest ściśle podporządkowana.

Średnie wartości mieszczące się w przedziale od 2,50 do 3,49 zostały określone jako obszary napięć w ramach istniejącej kultury edukacji, w której dokonują się pierwsze poważne „pęknięcia” w obszarze praktyk (gdzie wyłaniają się nowe praktyki nauczania i uczenia się).

Średnie wartości mieszczące się w przedziale od 3,50 do 5 zostały uznane za przejaw transformującej kultury edukacji w kierunku progresywnym, w której relatywnie często pojawiają się nowe praktyki nauczania i uczenia się w związku z integracją nowych technologii.

3. Wyniki badań

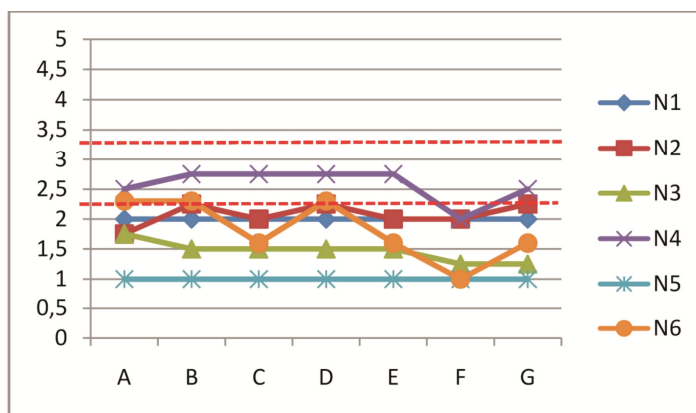
W niniejszej części przedstawiam wyniki badań wideoetnograficznych w postaci wykresów – map wyłaniających się praktyk uczenia się i nauczania w klasach szkolnych w trzech semestrach prowadzonych analiz. Mapy te są rezultatem przeprowadzonego kodowania w obrębie siedmiu kategorii. W prezentowanym obrazie wyników zachowana została oś czasowa jako znacząca dla wyłaniających się zmian w zakresie praktyk nauczania i uczenia się w klasie z tabletami. Każdemu cyklowi badania został przypisany tytuł, oddający istotę problemów pojawiających się w codziennej praktyce szkolnej.

3.1 Rozczarowanie

Pierwszy semestr badań w klasie związany był dla badanych nauczycieli z doświadczeniem rozczarowania i przeświadczeniem, że iPady „nie sprawdzają się w warunkach polskiej szkoły” (N5) Głównym problemem były bowiem próby wtłoczenia i podporządkowania nowego narzędzia w ramy dotychczasowych praktyk i aktywności.

Jak pokazuje Wykres 1 praktyki nauczycielskie mieszczą się niemal całkowicie w porządku transmisji wiedzy. Tabela zbiorcza tego cyklu badania wskazuje, że wyniki niemal wszystkich nauczycieli mieściły się w przedziale od 1 do 2,49 punktów. Zaledwie jeden z badanych nauczycieli, nauczycielka języka angielskiego, przekroczyła próg określony jako transmisyjne nauczanie. Pozostawanie w tych ramach można interpretować jako proces niezależny od wieku nauczyciela i prywatnego – pozytywnego lub negatywnego – stosunku do nowoczesnych technologii.

Wykres 1. Praktyki w semestrze I



A. Typ przyjętych celów kształcenia:

Najczęściej obejmowały one przekazywanie i utrwalanie wiedzy lub ćwiczenie określonych umiejętności. Cele nauczania nie zawsze były wyraźnie określone przez nauczycieli. Najczęściej wiązały się z realizacją kolejnego tematu zajęć, o którego treści uczniowie byli informowani na początku lekcji, natomiast zakres umiejętności, ćwiczeń do wykonania nie był zapowiadany w żaden sposób.

B. Typ realizowanych działań uczenia się:

W pierwszym semestrze iPady najczęściej służyły uczniom do oglądania materiałów poglądowych (fragmentów filmów lub prezentacji przygotowanych przez nauczyciela). W tym znaczeniu iPady uczniów przekształcane były w małe, nieruchome odbiorniki telewizyjne, na których z bliska można obejrzeć film lub prezentację (prezentacje te były dodatkowo zawsze wyświetlane na tablicy interaktywnej). Na zajęciach matematycznych, lekcjach angielskiego czy religii praktyki uczenia się były wyraźniej związane z ćwiczeniem, utrwalaniem umiejętności w sposób indywidualny lub grupowy (na przykład ćwiczenie działań dodawania i odejmowania w czasie, a następnie porównanie wyników).

C. Wykorzystanie zasobów dydaktycznych:

Podręcznik i zeszyty ćwiczeń były traktowane przez nauczycieli jako wiodące zasoby wiedzy i źródła umiejętności. Wybrane przez nauczycieli aplikacje były ściśle podporządkowane wiodącym materiałom dydaktycznym (najczęściej ćwiczony był jeden z tych działań matematycznych lub określona grupa słownictwa z języka angielskiego).

D. Rola ucznia:

Uczniowie w swych działaniach nie wykroczyli poza rolę pasywnych odbiorców gotowej wiedzy przygotowanej dla nich przez autorów podręczników oraz nauczycieli. Pełnili aktywniejszą rolę w przypadku ćwiczeń, gdzie oczekiwano od nich sprawnego, szybkiego i bezbłędnego wykonawstwa. Zakres ich aktywności jest zdominowany przez czynności zapamiętywania i utrwalenia wiedzy.

E. Rola nauczyciela:

Nauczyciele na pierwszym etapie badań nie wykroczyli poza rolę ekspertów przekazujących wiedzę lub wyposażających uczniów w umiejętności. Dodatkowym zdaniem nauczycieli było organizowanie działań w związku z wykorzystaniem iPadów – rozdanie urządzeń uczniom, pilnowanie czasu przeznaczanego na wybrane działanie oraz kontrolowanie, by uczniowie samodzielnie nie korzystali z innych aplikacji dostępnych w ich urządzeniach.

F. Ocenianie:

Praktyki oceniania i informacje zwrotne pojawiały się w tym cyklu analiz sporadycznie w postaci ogólnego podsumowania zajęć. Często element oceny i informacji zwrotnej kierowanej do uczniów w ogóle się nie pojawiał.

G. Cele nauczania w związku z rolą technologii:

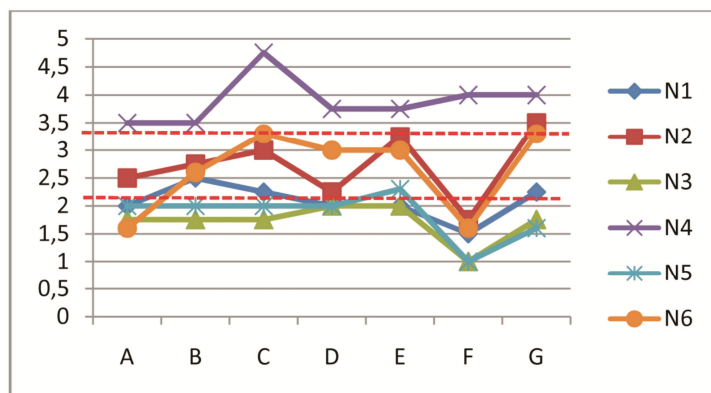
Wydaje się, że cele analizowanych lekcji mogłyby być z powodzeniem zrealizowane bez udziału iPadów, które zostały zredukowane do roli substytutu ekranu do wyświetlania materiału filmowego. Tablety były wykorzystywane w bardzo krótkim, wyraźnie ograniczonym przedziale czasowym do 10 minut. W tym czasie uczniowie mieli szansę przećwiczyć konkretne umiejętności: dodawania, wykonywania notatki, utrwalania słownictwa w języku angielskim. Wykorzystanie technologii nie wykracza poza wąsko pojmowaną substytucję oraz usprawnienie dotychczas podejmowanych czynności uczenia się.

3.2. Mobilizacja

Kolejny cykl badań można nazwać okresem krytycznym, w którym część nauczycieli wykonała olbrzymią pracę nad zmianą własnej praktyki nauczania (wyniki mieszczące się w przedziale 2,50 i więcej). Dla innych był to jednak okres, w którym

wciąż w marginalny sposób korzystają z nowego narzędzia akcentując raczej „niezgodność” i „nienadawanie się” iPadów do nauczanego przez nich przedmiotu (nauczyciel matematyki, IT oraz przyrody, których wyniki mieszczą się wciąż poniżej progu 2,50). Wyniki prezentuje Wykres 2.

Wykres 2. Praktyki w semestrze II



A. Typ przyjętych celów kształcenia:

W dalszym ciągu dominujący typ celów kształcenia wiąże się z dostarczeniem wiedzy lub umiejętności oraz ich utrwaleniem. Cele te nie są w ogóle werbalizowane podczas zajęć lub pojawiają się w postaci zapowiedzi tuż przed zadaniem do realizacji. Jednak nauczyciel języka polskiego i angielskiego zaczynają je wyraźniej formułować wokół modelu poszukiwania i przetwarzania informacji.

B. Typ realizowanych działań uczenia się:

Dla części nauczycieli praktyki uczenia wciąż oznaczają utrwalanie wiedzy lub ćwiczenie umiejętności. Niemniej jednak inni starają się tworzyć uczniom więcej sposobności do samodzielnego poszukiwania i przetwarzania informacji. Jest to jednak działanie pod kontrolą nauczyciela – nauczyciele j. polskiego, angielskiego i religii wskazują źródła (adresy stron internetowych). Uczniowie najczęściej przygotowywali prezentacje w grupach, poszukując odpowiednich informacji oraz dołączając do nich ilustracje.

C. Wykorzystanie zasobów dydaktycznych:

Dla części nauczycieli podręcznik jest wciąż podstawowym źródłem, wykorzystywanym na lekcji a praca na tablecie ma marginalne znaczenie. W przypadku trzech nauczycieli zauważalna jest zmiana: iPady nie tylko wykorzystywane są przez większą część pracy na lekcji, ale czasami marginalizują użycie podręcznika. Jedynie na lekcji j. angielskiego zdarzyło się, że podręcznik nie został w ogóle użyty, kiedy uczniowie pracowali w grupach nad prezentacjami na temat krajów Commonwealth.

D. Rola ucznia:

Uczniowie na analizowanych lekcjach realizują zarówno tradycyjne role wykonawców działań praktycznych – sprawnego liczenia, kopiowania stron i sporządzania tabel (na zajęciach IT praca z aplikacjami Pages i Numbers), jak też role aktywne – kiedy poszukują informacji i negocjują w grupach sposoby ich opracowania i prezentacji.

E. Rola nauczyciela:

W obrębie ról nauczycielskich także widoczny jest wyraźny podział. Z jednej strony silnie zaznaczona jest tradycyjna rola nauczyciela eksperta, który kontroluje i wytycza krótki czas ćwiczeń z wykorzystaniem iPadów (po których iPady są uczniom odbierane). Z drugiej strony część nauczycieli dokonuje pewnej zmiany w obrębie własnej roli eksperta, wspierając większą samodzielność i zaangażowanie uczniów w pracę grupową. Nauczyciele starają się być facylitatorami – raczej ułatwiać rozwiązanie zadania niż narzucać gotowe rozwiązania. Jednak ta nowa wyłaniająca się rola jest ograniczona przez dawne nawyki, bowiem w komunikacji nauczycieli z uczniami pojawia się bardzo wiele elementów dyrektywnych typu „musisz” i „nie wolno”, co wskazuje na silne tendencje kontrolne dotyczące sposobu wykonania zadań i ich efektów.

F. Ocenianie:

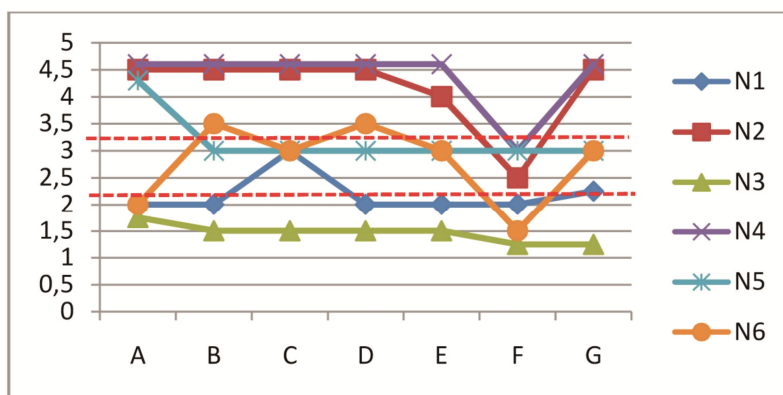
Praktyki nauczycielskie na tym etapie badań cechuje duża niespójność. Najczęściej bowiem ocena i informacja zwrotna w ogóle się nie pojawiają lub pojawia się ocena w postaci ogólnego podsumowania zajęć, która dostarcza bardzo niejasnych informacji poszczególnym uczniom. W przypadku nauczyciela języka angielskiego pojawił się jeden całkowicie nowy model oceniania: dostarczania informacji zwrotnej podczas pracy grupowej (po każdym etapie zakończonych prac) oraz informacje zwrotne dostarczane uczniom po zakończeniu pracy (ocena jej wyniku).

G. Cele nauczania w związku z rolą technologii:

Technologia w dalszym ciągu jest wykorzystywana głównie na podstawowym poziomie substytucji bez zmiany funkcjonalnej, kiedy uczniowie przygotowując projekt, na jednym z etapów pracy posługują się aplikacjami typu Mind map (chodzi tu o zapisywanie pomysłów w aplikacji zamiast spisywania ich na kartce) a następnie stworzenie prezentacji w aplikacji Keynote. Również przygotowanie przez uczniów pytań i odpowiedzi do gry na platformie Kahoot nie wykracza poza logikę substytucji. Niektórzy nauczyciele osiągnęli poziom augmentacji np. przez zastosowanie aplikacji z elementami rozszerzonej rzeczywistości (książki obrazkowe), przeprowadzenie quizu (i dostarczenie natychmiastowej informacji zwrotnej dla grup biorących udział w konkursie), czy aplikacje the Big Challenge. W przypadku języka angielskiego technologia zaczyna odgrywać rolę wyraźnie transformującą praktyki uczenia się, bowiem bez jej udziału nie byłyby możliwe pewne typy działań takie jak: nagrywanie dialogów, nagrywanie krótkich filmów, których elementem jest konwersacja, powiązania zapisu słowa, jego znaczenia z prawidłową wymową (wykorzystanie aplikacji AR – Aurasama).

3. 3. Wylaniające się nowe praktyki nauczania i uczenia się

Ostatni cykl badań realizowany w trzecim semestrze jest z jednej strony naznaczony wysiłkiem głębokiego rekonstruowania praktyk nauczania w związku z pojawieniem się technologii w nauczaniu (z wynikami powyżej progu 3,5), choć z drugiej strony badania te ujawniły również, iż część nauczycieli nie zdołała przeorganizować własnej praktyki i wciąż uzyskuje wyniki mieszczące się w logice transmisji wiedzy (czyli poniżej progu 2,49) w tym samym okresie analiz. Zbiorcze wyniki przedstawia Wykres 3.



A. Typ przyjętych celów kształcenia:

Z jednej strony cele kształcenia nie są werbalizowane w ogóle lub są niewyraźnie sygnalizowane, ale niewątpliwie do nowych praktyk nauczania należą te obejmujące wyraźnie określone cele odnoszone do samodzielności ucznia jako twórcy wiedzy (wyniki ponad 4).

B. Typ realizowanych działań uczenia się:

Praktyki uczenia się obejmują wciąż dobrze utrwalone indywidualne ćwiczenia bazujące na wielu szybkich powtórzeniach (aplikacje matematyczne). Ale do nowych wylaniających się praktyk należy niewątpliwie aktywność grupowa polegająca na samodzielnym, negocjacyjnym wytwarzaniu wiedzy przez uczniów ze źródeł wskazanych przez nauczyciela lub bez wskazania takiego źródła. Dowartościowaniu ulega osobista wiedza i doświadczenie uczniów.

C. Wykorzystanie zasobów dydaktycznych:

Strategie wykorzystania dostępnych zasobów są również bardzo zróżnicowane. Z jednej strony uwidocznia się dominująca rola podręcznika, ale też wyraźne próby przełamania tej dominacji poprzez równoważenie i zwielokrotnienie źródeł. Z punktu widzenia procesu

konstruowania wiedzy przez ucznia w konektywnych kontekstach ta wyłaniająca się praktyka ma olbrzymie znaczenie (wyniki powyżej 3)

D. Rola ucznia:

W tej kategorii ujawniają się zarówno tradycyjne role ucznia jako odbiorcy gotowej wiedzy (z wynikami poniżej 2,49) jak i wyłaniające nowe ramy uczniowskich ról. Uczeń staje się również podmiotem sprawczym, przetwarzającym lub wytwarzającym wiedzę. Ta reorganizacja uczniowskiej roli polega na przyznaniu uczniom większej samodzielności i uznania ich kompetencji technicznych, co skutkuje przyzwoleniem na tworzenie własnych treści.

E. Rola nauczyciela:

W przypadku tej kategorii uwidocznia się zarówno tendencja konserwatywna – trwanie nauczycieli przy roli eksperta, przekazującego wiedzę (wyniki poniżej 2,49), ale też wysiłki na rzecz zmiany tej roli. Nauczyciele przypisując uczniom większe sprawstwo w zakresie tworzenia wiedzy dokonali „przesunięcia” roli własnej w kierunku praktyk konsultacji i monitoringu, co sprzyja wyłanianiu się nowych praktyk nauczania (wyniki 4.0 oraz wyższe).

F. Ocenianie:

Zaskakujące, że w tej kategorii wszyscy nauczyciele osiągają wyniki „ciągnące” w kierunku tradycyjnym (nie przekracza 3), co oznacza iż ocenie i informacje zwrotne nie są rekonstruowanym aspektem nauczycielskich praktyk. Pojawiają się, co prawda, pojedyncze sytuacje w postaci ewaluacji etapowej, ale najczęściej ocena dotyczy efektu pracy lub nauczyciele ograniczają do ogólnego podsumowania zajęć. Z punktu widzenia samodzielnego konstruowania wiedzy przez uczniów ten zbiór praktyk nauczycielskich jest niepokojący. Pozostają oni bowiem bez adekwatnej informacji zwrotnej dotyczącej jakości własnej pracy.

G. Cele nauczania w związku z rolą technologii:

W przypadku tej kategorii uwidocznia się zarówno wykorzystanie technologii w modelu substytucji i rozszerzania (np. często stosowane podejście *game-based*: Kahoot do sprawdzania uczniowskiej wiedzy), ale też pojawiają się wyraźne próby modyfikowania praktyk uczenia się przez technologię (projekty książek przygotowane z wykorzystaniem Book Creator), projekty prezentacji związane z wyjaśnianiem zjawisk przyrodniczych (Aurasma). Wykorzystywane są też aplikacje iMovie łączące narrację, obraz i dźwięk. Nauczyciele rozwijają również kompetencje wizualne i myślenie algorytmiczne przez praktyki zmiany opowieści na fabułę gry (aplikacja Bloxels) oraz gry na narrację. Często wykorzystywane są też książki interaktywne, które pojawiły się w tym cyklu badania.

4. Dyskusja

W tekście przedstawione zostały wyniki badań wideoetnograficznych przeprowadzonych w szkole podstawowej, w której wprowadzono tablety w modelu 1:1. Zgromadzone materiały zostały przeanalizowane zgodnie z przyjętym modelem projektowania dydaktycznego w środowisku cyfrowym. Przypisanie wartości obserwowalnym praktykom pozwoliło na identyfikację zmian dokonujących się w tej społeczności, wyłaniające się nowe praktyki nauczania i uczenia się i trwanie poprzednich, mimo zmieniającego się kontekstu.

Analizy te dokumentują dwa procesy rozgrywające się w badanej społeczności. Po pierwsze udało się opisać powolne przejście z logiki transmisyjnego nauczania do praktyk skoncentrowanych na uczniu i jego uczeniu się. Porządek ten jest widoczny w sferze wyłaniających się praktyk takich jak organizowanie sytuacji uczenia się w grupach, reorganizacji wiedzy, wskazywanie alternatywnych źródeł informacji, stosowanie nowych strategii oceniania czy tworzenia nowych ram odniesienia dla roli ucznia oraz pełniejszego wykorzystania technologii. Powiązania między procesem projektowania dydaktycznego a technologią są tu bardzo wyraźne.

Nie można jednak pominąć milczeniem drugiej kwestii - istnienia nauczycieli, którzy dokonali innych wyborów w zakresie własnych praktyk i wskazują na „niezgodności” narzędzia i własnego obszaru przedmiotowego. Co ciekawe, jeden z tych nauczycieli jest związany z obszarem IT. Rzecz jasna, można przypuszczać, że rolę pośredniczącą mogą tu pełnić osobiste preferencje w zakresie wykorzystania technologii, ale jak przekonują analizy przeprowadzone w grupie nauczycieli „progresywnych”, ich prywatny stosunek do technologii również był zróżnicowany (od neutralnego po pozytywny). Wydaje się że kluczem do zrozumienia postawy rezerwy wobec pełniejszego wykorzystania iPadów na zajęciach matematycznych czy IT jest pakiet umiejętności zdefiniowanych w podstawie programowej dla szkoły podstawowej w zakresie ich przedmiotu nauczania niż ich osobiste deficyty czy preferencje. Wymogi podstawy programowej sprawiają, że nauczyciele w marginalny sposób i niezbyt często sięgają po nowe narzędzie, choć nie werbalizują tego faktu, jedynie ogólnie odnosząc się do „nienadawania się” iPadów.

5. Implikacje dla dalszych badań

Badania przedstawione w niniejszym artykule zostały wykonane na małych próbach i z tego względu ich moc wyjaśniająca jest bardzo ograniczona. Jednak są one studium zmiany edukacyjnej realizowanej w mikroskali i w tym dostrzegam ich główną wartość. Rozszerzenie skali badań tego typu o większe grupy nauczycieli i zespołów szkolnych, pozwoliłoby prześledzić obszar zmienności praktyk odnoszących się do tych samych domen wiedzy.

6. Konkluzja

Celem tego artykułu było pokazanie procesu wyłaniania się nowych praktyk nauczania i uczenia się w klasie szkolnej wzbogaconej technologicznie. Nie zakładano, w jaki sposób to przejście może się odbywać, czego może dotyczyć zmiana, gdy w projektowaniu dydaktycznym zjawia się aktywny czynnik w postaci technologii. Badania wideoetnograficzne ujawniły ogrom codziennej pracy nauczycieli, która nastąpiła po efekcie „wow” – oczekiwaniu, że technologia działa jak czarodziejska różdżka i sama z siebie zacznie wytwarzać efekty edukacyjne bez udziału nauczycieli. Badania te pokazały nauczycielskie rozczarowania technologią i bezradność technologii wobec nauczycieli oraz konteksty, w których technologie pozwoliły nauczycielom rozwinąć nowe podejścia pedagogiczne i rekonstruować własną praktykę.

Przypisy

1 Tekst powstał w ramach projektu badawczego finansowanego przez Narodowe Centrum Nauki 2015/19/B/HS6/02218 Uczenie się wspomagane technologiami mobilnymi w szkołach pomorskich. Krytyczne pytania o rozwój "kompetencji XXI wieku" oraz genderową inkluzję w szkolnych modelach BYOD/BYOT oraz OPD.

Literatura

- Cerratto Pargman, T., Nouri, J., Milrad, M. (2017). Taking an instrumental genesis lens: New insights into collaborative mobile learning, *British Journal of Educational Technology*, doi:10.1111/bjet.12585.
- Derry, S.J., Pea, R.D., Barron, B., Engle, R.A., Erickson, F., Goldman, R., Hall, R., Koschmann, T., Lemke, J.L., Gamon Sherin, M. & Sherin, B.L. (2010). Conducting Video Research in the Learning Sciences: Guidance on Selection, Analysis, Technology, and Ethics, *Journal of the Learning Sciences*, Vol. 19, nr 1, ss. 3-53.
- Dylak, S. (2013). *Architektura wiedzy w szkole*, Warszawa: Difin.
- Jahnke, I., Bergström, P., Mårell-Olsson, E., Häll, L., Kumar, S. (2017). Digital Didactical Designs as research framework: iPad integration in Nordic schools, *Computers & Education*, Vol. 113, ss. 1-15.
- Klus –Stańska, D. (2011). Dlaczego szkolna kultura dydaktyczna się nie zmienia? *Studia Pedagogiczne*, Vol. 64, ss. 43-50.
- Klus-Stańska, D. (2012). Wiedza, która zniewala: transmisyjne tradycje w szkolnej edukacji, *Forum Oświatowe*, 46, nr 1, ss. 21-40.
- Pachler, N., Bachmair, B., Cook, J., & Kress, G. R. (2010). *Mobile learning : structures, agency, practices*. New York: Springer.
- Pegrum, M. (2014). *Mobile learning. Languages, literacies, cultures*, New York: Palgrave Macmillan.
- Puentedura, R. (2014). *SAMR Model*, pobrane <http://sites.google.com/a/msad60.org/technology-is-learning/samr-model> (1.12.2017)
- Säljö, R. (2010). Digital tools and challenges to institutional traditions of learning: technologies, social memory and the performative nature of learning, *Journal of Computer Assisted Learning*, nr 26, ss. 53-64.

Efekt “wow”I co dalej? Technologie mobilne w projektowaniu dydaktycznym nauczycieli. Wyniki badań wideo etnograficznych

Celem niniejszego tekstu jest przedstawienie i omówienie wyników badań empirycznych prowadzonych w ciągu 3 semestrów nauki w jednej ze szkół podstawowych (1, 5 roku szkolnego). Przedmiotem badań jest proces wdrożenia tabletów (iPady) do pracy dydaktycznej na lekcjach. Celem badań była obserwacja procesów uczenia się całej szkolnej społeczności w związku z pojawieniem się nowego edukacyjnego aktora. Wykorzystane zostało jakościowe podejście badawcze, bazujące na wideoetnografii (60 godzin nagrań). Efektem zastosowanego podejścia badawczego jest identyfikacja map praktyk nauczania i uczenia się oraz ich znaczeń w zmieniającym się polu szkolnym.

Słowa kluczowe: szkoła, technologie mobilne, praktyki nauczania i uczenia się, wideo-etnografia

Wow” effect and what then? Mobile technologies in teachers’ didactic design: video-ethnographical research

This text presents and discusses results of empirical research conducted during 3 school semesters (1.5 of school year) in a primary school in Poland. The research focused on the introduction of tablets (iPads) to didactic design and aimed at the observation of learning processes of the entire school community in connection with the appearance of a new educational actor. The qualitative research approach was used integrating mainly video-ethnography (60 hours of recorded material). This research approach resulted in the identification of maps of teaching and learning practices and their meanings in the changing school field.

Keywords: school, mobile technology, practices of teaching and learning , video-ethnography

Sylwester Bębas
Uniwersytet Pedagogiczny
im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

RELIGIJNOŚĆ WYCHOWANKÓW PLACÓWEK RESOCJALIZACYJNYCH DLA NIELETNICH

Wprowadzenie

Pojęcie *religia* pochodzi ze starożytnego Rzymu i oznacza oddawanie przez ludzi czci Bogu lub bóstwom, w które wierzyli Rzymianie, jako sił wyższych, mających wpływ na losy człowieka. Gdy sięgniemy po *Oxford dictionary of sociology*, znajdujemy następującą definicję: *Religia jest zespołem wierzeń, symbolów i praktyk (na przykład rytuałów), które bazują na idei sacrum i łączą wierzących w socjoreligijne społeczeństwo* (Scott, Marshall 2005, s. 560).

W psychologii religijność jest definiowana *jako zaangażowanie się w przekonania i praktyki charakterystyczne dla danej tradycji religijnej* (Pettet 1994, s. 237). Widzimy tutaj dwa punkty odniesienia: po pierwsze do ustalonego systemu wierzeń i praktyk wykonywanych przez osoby wierzące, po drugie wyakcentowanie związku z konkretną tradycją posiadającą swą historię i ciągłość. Węższe rozumienie religijności zakłada, że jest to *podmiotowe, indywidualne ustosunkowanie się człowieka wobec Boga, i nadprzyrodzoności wyrażające się w sferze pojęć i przekonań, uczuć oraz zachowań jednostki* (Golan 2006, s. 71).

Pojęcie *religia* może być rozpatrywane w znaczeniu przedmiotowym jak i podmiotowym (Prężyna 1981). Religia rozumiana przedmiotowo oznacza zespół prawd, norm postępowania, czynności obrzędowych oraz instytucji, które wyjaśniają i regulują stosunek człowieka jako jednostki lub członka grupy społecznej do Boga (Pastuszka 1964, s. 5-16). Natomiast w znaczeniu podmiotowym to *przejawiając się w myśleniu, odczuwaniu, pragnieniu i postępowaniu wiara w istnienie nadprzyrodzonych, osobowych lub bezosobowych mocy, od których człowiek czuje się zależny, które stara się sobie pozyskać albo, ku którym usiłuje się wznieść* (Glasenapp 1966, s. 87).

Religijność dotyczy zatem wewnętrznych procesów psychicznych związanych z przeżywaniem określonej relacji do Boga, traktowanego jako rzeczywistość istniejąca poza światem widzialnym. O religijności wnioskujemy na podstawie takich elementów, jak: świadomość i uczucia religijne, podejmowane decyzje o charakterze religijnym, więzi ze wspólnotą, praktyki religijne, moralność, doświadczenia religijne i formy życia

religijnego (Walesa 2003, s. 21-38). Dzięki temu jesteśmy w stanie opisać strukturę religijności i prowadzić badania empiryczne.

W badaniach nad religijnością ścierają się najczęściej dwie koncepcje jej definiowania: substancjalna i funkcjonalna. Koncepcja substancjalna religijność traktuje jak wiarę w rzeczywistość określoną jako „świętą”, w odróżnieniu od rzeczywistości codziennej. Tę rzeczywistość transcendentną określa się: Bogiem, Siłą Wyższą czy też nadprzyrodzonością itp. Specyfikę religii w tym ujęciu stanowi podporządkowanie spraw ludzkich tej nadprzyrodzonej rzeczywistości. Odniesienie do Boga osobowego jeszcze bardziej zawęża znaczenie religijności i sprzyja badaniu, jak ona jest kształtowana przez Kościół (zwana też religijnością kościelną, zinstytucjonalizowaną) (Marianki 2004, s. 31). Substancjalne ujęcie religijności skupia się na treściowym wymiarze religijności. W opisie Boga, wierzeń i praktyk, substancjalne definicje przyjmują stateczny charakter. Mówią, czym religia jest, a nie jak ona wpływa na jednostkę (Piwowski 1996, s. 48-50; Pargament 1997, s. 25-27).

Drugi ważny w socjologii nurt - to nurt funkcjonalny, który określa, jak religia działa, jakie są jej funkcje oraz konsekwencje działania religijnego dla strukturalnego kontekstu religii. W nurcie tym religia jawi się jako aktywny element życia ludzkiego, wpływający na jego działanie i wyjaśniający problemy, których człowiek bez odniesienia do transcendencji nie jest w stanie zrozumieć. Definicje funkcjonalne odwołują się również do prawd wiary, praktyk, symboli i doświadczeń. Jednakże ich punkt odniesienia przeniesiony jest z sił nadnaturalnych na proces radzenia sobie z zasadniczymi problemami ludzkiej egzystencji. Tym, co czyni religię nadzwyczajną, jest jej odniesienie do śmierci, cierpienia, tragedii, zła, bólu i niesprawiedliwości. Z funkcjonalnego punktu widzenia religia ukazuje, jak wierzenia, symbole, rytuały są stosowane w praktyce, w czasie życiowych kryzysów i jak wpłynęły na człowieka (Luhmann 1998, s. 11-15; Yinger 1970, s. 6-7 & Berger 1974, s. 129).

Badając religijność, nie zajmujemy się problemem rzeczywistości świata transcendentnego ani jego charakterystyką. Nie porusza się także kwestii prawdziwości religii. Nauka nie ma nic do powiedzenia na temat sądów, których nie można podważyć w sposób empiryczny. Nauka jest bezsilna wobec kwestii istnienia bądź nieistnienia nieba, które jest sferą całkowicie niematerialną i pozazmysłową. Badania nad religijnością koncentrują się na jej wymiarze ludzkim, tj. na próbie nawiązania kontaktu człowieka z Bogiem lub jakoś rozumianym bóstwem. Ludzkie przekonania na temat rzeczywistości transcendentnej są traktowane jako cecha relacji człowieka do niej (Krol 1999; Bronk 2001, s. 23-52; Stark & Bainbridge 2007, s. 37-38).

Krystyna Ostrowska podkreśla, że badanie religijności to nic innego, jak badanie poziomu ukształtowania się osobowości. Religijność, jako empiryczny wskaźnik uwzględniania przez człowieka rzeczywistości transcendentnej w swojej jednostkowej egzystencji, jest jednym z podsystemów osobowości, które tworzą ustosunkowania wobec religii. Zdaniem autorki religijność może być ujmowana w kategoriach siły, intensywności i jakości. W badaniach religijności odkrywa się, jaki charakter mają ustosunkowania do sfery religijnej, czy obejmują stosunek do istnienia Boga, jego natury,

relacji do człowieka, sposobów komunikowania się z Bogiem, sposobów realizacji zadań wynikających z relacji Bóg-człowiek, zobowiązań człowieka względem Boga (Ostrowska 1998, s. 197, 207).

Obecnie w Europie obserwujemy proces coraz większego dystansowania się wiernych wobec instytucji kościelnych, upowszechnianie się rozproszonej religijności i różnych nurtów światopoglądowych (Mariański 2008, s. 60). Gwałtowny spadek religijności można zaobserwować zwłaszcza w środowiskach młodzieżowych i to w takich krajach, które do tej pory uważane były za chrześcijańskie, jak np. Hiszpania. W Polsce sytuacja wygląda inaczej, nie nastąpiło załamanie deklaracji przynależności do Kościoła czy praktyk religijnych. Socjologowie wskazują na wyjątkową trwałość religijności w naszym kraju. Religia stanowi w dalszym ciągu istotny element życia Polaków. Na wysokim poziomie utrzymują się praktyki religijne oraz uczestnictwo we Mszy świętej (Boguszewski 2006, s. 3).

Religijność obejmuje wszystko, co dzieje się w życiu człowieka i co nakierowane jest na Boga, odnosi się do specyficznych postaw akceptacji tego, co określamy mianem rzeczywistości nadprzyrodzonej (Zaręba 2007, s. 36-38). Operacjonalizacji terminu *religijność* dokonał Władysław Piwowarski, wyróżniając następujące parametry, do których zaliczył: globalny stosunek do wiary, wiedzę religijną, ideologię religijną, doświadczenie religijne, praktyki religijne, wspólnotę religijną i moralność religijną (Piwowarski 1996). Ważna jest też operacjonalizacja dokonana przez Janusza Mariańskiego, który przedstawił sześć parametrów takich jak: całościowy stosunek do wiary obejmujący identyfikację ze wspólnotą wierzących, badanie tzw. globalnych postaw wobec wiary, samoocenę własnej religijności i zachodzących zmian w jej obrębie; aspekt intelektualno-poznawczy odnoszący się do znajomości treści wiary, instytucji kościelnych; aspekt ideologiczno-wierzeniowy obejmujący podstawowe twierdzenia wiary; aspekt konsekwencji życiowych, czyli etyczny wymiar religijności odnoszący się do życia codziennego; aspekt rytualno-kulturowy obejmujący obowiązkowe i nadobowiązkowe praktyki religijne; aspekt instytucjonalno-wspólnotowy wyrażający się w przynależności do wspólnoty czy organizacji religijnej, w osobistym związku z parafią i duchowieństwem (Mariański 1996, s. 65).

Artykuł podejmuje analizę religijności wychowanków zakładów resocjalizacyjnych dla nieletnich. Celem poznawczym podjętych badań było zdobycie wiedzy na temat religijności i stosunku do praktyk religijnych wychowanków schronisk dla nieletnich i zakładów poprawczych. Celem praktycznym było wykorzystanie wyników badań do opracowania programów profilaktycznych i resocjalizacyjnych odwołujących się do religii skierowanych do wychowanków schronisk dla nieletnich i zakładów poprawczych.

Założenia metodologiczne

Materiał empiryczny stanowią będą badania przeprowadzone przez Sylwestra Bębasę (2015, s. 159-160) we wszystkich 32 zakładach resocjalizacyjnych dla nieletnich. Badaniami objęta została grupa 997 nieletnich w tym 880 chłopców i 117 dziewcząt, czyli biorąc pod uwagę ogólną pojemność zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich (1769 miejsc) badana grupa stanowiła ponad 56% wszystkich wychowanków tych placówek w Polsce.

Problem badawczy, został zdefiniowany następująco: *Jaki jest poziom religijności i stosunek do praktyk religijnych młodzieży przebywającej w schroniskach dla nieletnich i zakładach poprawczych?*

W badaniach wyodrębniono również następujące problemy szczegółowe:

1. *Jak różnicują religijność badanych cechy demograficzne i społeczne?*
2. *Czy i w jakim kierunku zmienia się religijność wychowanków pod wpływem pobytu w placówce resocjalizacyjnej?*
3. *Jaki jest stosunek do praktyk religijnych przed umieszczeniem w placówce i podczas pobytu w placówce?*
4. *Czy podczas pobytu w placówce zmieniła się częstotliwość udziału w praktykach religijnych wychowanków?*

Podstawą rozwiązania problemu badawczego stanowią będzie weryfikacja następującej hipotezy: *Zakłada się, że młodzież przebywająca w schroniskach dla nieletnich i zakładach poprawczych prezentuje niezbyt wysoki poziom życia religijnego i generalnie obojętny stosunek do praktyk religijnych we wszystkich jego podstawowych wymiarach i w religijności tej występuje selektywność i elementy indywidualizacji.*

Na podstawie wiedzy naukowej, empirycznej weryfikacji pozwalającej rozwiązać problem badawczy poddano następujące hipotezy:

1. *Cechy demograficzne i społeczne różnicują religijność badanych.*
 - 1.1. *Dziewczęta częściej niż chłopcy aprobują wartości religijne i moralne.*
 - 1.2. *Mieszkańcy wsi i mniejszych miejscowości częściej niż mieszkańcy dużych miast prezentują wartości moralne i religijne.*
 - 1.3. *Badani z uboższych rodzin częściej niż badani z zamożniejszych rodzin aprobują wartości religijne i moralne.*
 - 1.4. *Ze względu na deklarowany stosunek do wiary postawy religijno-moralne różnią się także w pozostałych wymiarach religijności w tym samym kierunku.*
 - 1.5. *Religijność we wszystkich jej podstawowych wymiarach rośnie wraz ze wzrostem częstotliwości udziału w praktykach religijnych badanych.*
2. *Pobyt w placówce wpłynął pozytywnie na wiarę i religijność wychowanków.*
3. *Wychowankowie przed umieszczeniem w placówce w większości mieli obojętny stosunek do praktyk religijnych, po umieszczeniu w placówce stosunek ten uległ zmianie.*

4. Podczas pobytu w placówce zwiększyła się częstotliwość udziału w praktykach religijnych wychowanków?

Zastosowano podział na następujące zmienne:

- zmienna zależna to: religijność wychowanków placówek resocjalizacyjnych dla nieletnich,
- zmienne niezależne: praktyki religijne badanych,
- zmienną niezależną pośredniczącą w mojej pracy jest: płeć, wiek, pochodzenie społeczne i środowiskowe, typ szkoły, do której uczęszczają badani, czas pobytu w placówce.

Zestawienie zmiennych i ich wskaźników zawiera tabela 1.

Tabela 1. Zestawienie zmiennych i ich wskaźników

Zmienne	Wskaźniki
ZZ - Zmienna zależna: <i>religijność wychowanków placówek resocjalizacyjnych dla nieletnich.</i>	
- ogólne postawy wobec wiary i praktyk religijnych,	- stosunek do wiary, źródła wiary, stosunek do praktyk religijnych, religijność przed i po umieszczeniu w placówce, religijność badanych na tle religijności członków rodziny, intensywność wiary członków rodziny, posiadane symbole religijne, rozmowy na temat wiary i religii, ocena wartości i prawd religijnych, częstotliwość różnych aspektów doświadczeń duchowych, siła przekonań religijnych,
- posiadana wiedza religijna,	- przyjmowanie nauki Kościoła katolickiego, rozumienie i postawy wobec Dekalogu, ksiądz, osoba duchowna, grzech, Bóg w percepcji badanych, ocena i rozumienie nauczania Jana Pawła II, znajomość i rozumienie podstawowych prawd i dogmatów wiary,
- ideologia religijna,	- wiara w osiągnięcie zbawienia, wiara w syna Bożego, wiara w istnienie jednego Boga w trzech osobach, wiara, że po śmierci człowiek jest sądzony za swoje czyny, wiara w osiągnięcie zbawienia lub potępienia, wiara w istnienie nieba, wiara w istnienie piekła, wiara w nieśmiertelność dusz, wiara w istnienie szatana, wiara w moc Najświętszego Sakramentu, wiara w Boże Miłosierdzie, wiara w istnienie aniołów, wiara, że człowiek został stworzony na obraz Boży, wiara w grzech pierworodny, wiara w sąd ostateczny, wiara w czyściec, wiara, że Pismo Święte jest słowem Boga, utrwalonym na piśmie pod natchnieniem Ducha Bożego, wiara, że Królestwo Boże zostało zapoczątkowane na ziemi przez Chrystusa,
- posiadane doświadczenie religijne,	- poczucie bliskości Boga, pomoc wiary w trudnych sytuacjach życiowych, religijna atmosfera w domu rodzinnym, pochodzenie z rodziny wierzącej, zmiany wewnętrzne pod wpływem religii,
- przynależność do wspólnot religijnych,	- poczucie bycia członkiem Kościoła, przyjęte sakramenty święte, motywy zaangażowania we wspólnotę religijną,

- postawy wobec wartości i norm moralnych,	- przestrzeganie przykazań Dekalogu, zachowania etyczne i moralne badanych, postawy wobec prawd i dogmatów wiary, przyjmowane wartości, postawa wobec nauczania Kościoła, postawy badanych wobec: aborcji, eutanazji, kłamstwa, kradzieży, uzależnień, nierządu, pornografii, prostytucji, samobójstwa, zabójstwa, wolnych związków, kazirodztwa,
ZN - Zmienna niezależna: praktyki religijne badanych.	
- obowiązkowe i nadobowiązkowe praktyki religijne,	- częstotliwość udziału we mszy świętej, częstotliwość przystępowania do spowiedzi świętej, częstotliwość modlitwy i czytania pisma świętego, częstotliwość przystępowania do komunii świętej, udział w lekcjach religii, znaczenie modlitwy w życiu badanych, zwyczaje religijne w domu badanych,
ZNP – Zmienne niezależne pośredniczące:	
- <i>pleć,</i>	- kobieta, mężczyzna,
- <i>wiek,</i>	- wiek wskazany w kwestionariuszu ankiety,
- <i> pochodzenie społeczne,</i>	- rolnicze, rolniczo-robotnicze, robotnicze, robotniczo-inteligenckie, inteligencko - rolnicze, inteligenckie,
- <i> pochodzenie środowiskowe,</i>	- wieś, małe miasto, średnie miasto, duże miasto,
- <i> warunki mieszkaniowe,</i>	- bardzo dobre, dobre, dostateczne, złe, bardzo złe,
- <i> warunki materialne,</i>	- bardzo dobre, dobre, dostateczne, złe,
- <i> wyznanie,</i>	- rzymskokatolickie, świadek Jehowy, buddyzm, agnostyk, prawosławie, ewangelicko-augsburskie,
- <i> intensywność wiary badanych,</i>	- głęboko wierzący, wierzący, wierzący niepraktykujący, obojętny religijnie, niewierzący,
- <i> typ religijności,</i>	- religijność personalna, religijność apersonalna.

W badaniach posłużono się metodą sondażu diagnostycznego. W metodzie sondażu diagnostycznego, techniką podstawową i wiodącą był autorski kwestionariusz ankiety¹.

W badaniach posłużono się także:

- kwestionariuszem *Sily Przekonań Religijnych Santa Clara* w adaptacji Marcina Wnuka²,
- skalą *Codziennych Doświadczeń Duchowych* w adaptacji Marcina Wnuka³,
- skalą *Religijności Personalnej* Romualda Jaworskiego⁴,
- skalą *Relacji z Bogiem* Stanisława Tokarskiego⁵,
- kwestionariuszem *Pytań o motywację* Stanisława Tokarskiego⁶,
- kwestionariuszem *Wartości Religijnych* Stanisława Tokarskiego⁷,
- kwestionariusze, *Moje życie religijne* w układzie Krystyny Ostrowskiej⁸.

Dla wzbogacenia materiału badawczego oraz wejścia w głąb problematyki przeprowadzono dodatkowo wywiady z wychowankami wybranych placówek resocjalizacyjnych⁹.

W badaniach były postanowione następujące logiczne założenia i warunki doboru próby: objąć badaniami empirycznymi możliwie jak największą liczbę młodzieży przebywającej w schroniskach dla nieletnich i zakładach poprawczych w Polsce, objąć badaniami wszystkie tego typu placówki resocjalizacyjne w Polsce. Ostatecznie badaniami objęta została grupa 997 nieletnich w tym 880 chłopców i 117 dziewcząt. Największa liczba wychowanków przebadana była w zakładzie poprawczym i schronisku dla nieletnich w Świdnicy 72 chłopców tj. 7,22%, najmniejsza zaś w zakładzie poprawczym w Witkowie 10 osób, co stanowi 1%. Wśród badanej grupy chłopców było 880, tj. 88,3% a dziewcząt, 117 co stanowi 11,7% całej reprezentacji badanych, która stanowiła 997 osób. Analizując wiek osób przebywających w schroniskach dla nieletnich i zakładach poprawczych, zauważymy, że najmłodszymi w badanej populacji byli wychowankowie w wieku 12 lat 0,3%, natomiast najstarszymi 1 wychowanek w wieku 22 lat tj. 0,10%. Najliczniejszą grupę stanowili wychowankowie w wieku 16-18 lat.

Charakterystyka religijności wychowanków schronisk dla nieletnich i zakładów poprawczych

W badaniach religijności należy pamiętać, że nie można jej sprowadzić jedynie do faktu społecznego. Człowiek jest istotą funkcjonującą na bardzo wielu płaszczyznach i powinien być rozważany w wielu wymiarach, z których wymiar społeczny jest tylko jednym z nich. Religijność jest zjawiskiem humanistycznym, interpersonalnym, występującym w sferze świadomego oddziaływania ludzi na siebie, w ramach wzajemnego współżycia i powiązań (Mariański 1991, s. 19-25). Badania wyznania, intensywności wiary, postaw wobec wiary tylko w przybliżeniu i wstępnie charakteryzują religijność. Kryterium takie nie informuje o wierności religii, ani o więzi z Kościołem, ale świadczy jedynie o woli zaliczenia się do zbiorowości ludzi określających się jako wierzący lub katolicy (Mariański 2004, s. 134-138).

Jak wynika z badań zdecydowana większość młodzieży przebywającej w schroniskach dla nieletnich i zakładach poprawczych należy do Kościoła rzymskokatolickiego 79,54%. Procenty członków innych religii są w badanej zbiorowości obecne tylko w bardzo niskim stopniu: świadkowie Jehowy 2,61%, agnostycyzm 1,5%, buddyzm 1,1%, prawosławie 1,1% i wyznanie ewangelicko-augsburskie 1%. W przypadku 13,14% badanych nie uzyskano odpowiedzi na pytanie dotyczące ich wyznania, można przypuszczać, że są to osoby niewierzące nie, zaliczające siebie do żadnego Kościoła lub związku wyznaniowego (Bębas 2015, s. 197).

Dynamikę swojej religijności wychowankowie zakładów resocjalizacyjnych dla nieletnich przedstawili następująco: 73,3% badanych deklaruje się, jako osoby wierzące w tym, 6,41% głęboko wierzące, 29,88% wierzące i 37,01% jako osoby wierzące niepraktykujące. Bardzo duża grupa respondentów deklaruje się jako osoby obojętne religijnie 16,04% i niewierzące 10,63% (Bębas 2015, s. 202).

Religijność jako stosunek człowieka do rzeczywistości *sacrum*, w dużym stopniu jest skutkiem oddziaływań środowiskowych zwłaszcza rodzinnych, bowiem rodzice najbardziej znacząco kształtują postawy i system wartości młodego pokolenia, także w sferze religijnej (Jarosz 2007, s. 211-213).

Zdecydowana większość wychowanków przebywających w schroniskach dla nieletnich i zakładach poprawczych, bo, aż 76,53% pochodzi z rodziny wierzącej. Analiza intensywności wiary członków rodziny respondentów pokazuje, że najbardziej religijna, biorąc pod uwagę współczynniki głęboko wierząca i wierząca praktykująca, jest babcia 68,5%, w tym głęboko wierząca 43,93%, następnie matka 65,09%, w tym głęboko wierząca 26,98%, dziadek 56,67%, w tym głęboko wierzący 29,79%, rodzeństwo 53,55%, w tym głęboko wierzący 21,06%, najmniej religijny w rodzinach badanych wychowanków jest ojciec 50,15%, w tym głęboko wierzący 20,66% (Bębas 2015, s. 208-210).

Aż 89,96% wychowanków zakładów resocjalizacyjnych dla nieletnich przyjęła chrzest, tylko 9,63% badanych przyjęła sakrament bierzmowania a 3 respondentów, czyli 0,34% sakrament małżeństwa. Tylko 10,33% badanych wychowanków nie potrafi określić, czy i jakie sakramenty święte przyjęli, wynika to zapewne z zaniedbania religijnego ich rodziców i samych badanych (Bębas 2015, s. 211).

Do celów niniejszych badań wyróżniono praktyki religijne obowiązkowe – powtarzalne: uczestnictwo we mszy świętej, przystępowanie do spowiedzi i komunii świętej oraz praktyki nadobowiązkowe – powtarzalne: modlitwa i czytanie Pisma Świętego.

Wśród różnorodnych rytuałów religijnych, szczególnie ważną rolę odgrywa uczestnictwo we mszy świętej. Z badań wynika, że ponad jedna trzecia wychowanków przebywających w schroniskach dla nieletnich i zakładach poprawczych (34,8%) przed umieszczeniem w placówce uczestniczyła we mszy świętej raz w tygodniu, a 2,61% nawet kilka razy w tygodniu, 8,36% badanych była w kościele raz w miesiącu, a 6,32% kilka razy w miesiącu. Następnie mamy 5,82% respondentów, którzy przychodzili do kościoła raz w roku, zapewne przy okazji wielkich świąt i kolejną grupę 11,94%, która

przychodziła do kościoła kilka razy w roku z okazji świąt lub rodzinnych uroczystości takich jak: śluby, pogrzeby itp. W sumie wskaźnik badanej młodzieży uczestniczącej we mszy świętej przynajmniej raz w roku przed umieszczeniem w placówce wynosi 69,85%. Raz na kilka lat uczestnictwo we mszy świętej deklarowało 3,31% respondentów. Z drugiej strony 11,33% badanej młodzieży twierdzi, iż w ogóle nie uczęszczało na msze święte (Bębas 2015, s. 212-217).

Drugą praktyką obowiązkową nakazaną przez Kościół katolicki, po niedzielnej mszy świętej jest spowiedź i komunika święta. Największa grupa badanych chłopców i dziewcząt przebywających w zakładach resocjalizacyjnych dla nieletnich przystępowała do komunii świętej raz w roku (13,54%), lub kilka razy w roku (12,84%). Kolejna częstotliwość to raz w tygodniu (12,64% badanych), raz w miesiącu (10,93%), kilka razy w miesiącu (9,03% respondentów). Wśród badanych znalazła się grupa młodzieży, która deklarowała przystępowanie do komunii świętej kilka razy w tygodniu (2,71%), grupa respondentów, która do komunii przystępowała raz na kilka lat (6,19%) oraz grupa, która nigdy nie przystępowała do komunii świętej (16,35%). W sumie wskaźnik badanej młodzieży przystępującej do komunii świętej przynajmniej raz w roku wynosi 61,69% (Bębas 2015, s. 212-217).

Badania przeprowadzone wśród wychowanków zakładów resocjalizacyjnych dla nieletnich pokazują, że największa część badanej młodzieży do spowiedzi świętej przed umieszczeniem w placówce nie przystępowała nigdy,. Stanowili oni aż 39,91%. Kolejne częstotliwości przystępowania do spowiedzi przedstawiały się następująco: kilka razy w roku 14,84%, być może na Boże Narodzenie, w święta wielkanocne lub z okazji rodzinnych uroczystości (ślub, chrzest, pogrzeb itp.), raz w miesiącu 13,24% i raz w roku 11,33%. W sumie wskaźnik badanej młodzieży „odwiedzającej” konfesjonał przynajmniej raz w roku wynosi 39,41% (Bębas 2015, s. 212-217).

Kolejną praktyką religijną poddaną analizie jest modlitwa. Częstotliwości modlitwy wśród badanej młodzieży przebywającej w schroniskach dla nieletnich i zakładach poprawczych przed umieszczeniem w placówce przedstawia się następująco: najwyższy odsetek tej młodzieży modli się raz w tygodniu - 17,15% oraz codziennie - 15,95%. Zarazem należy podkreślić, iż trzecia najliczniejsza grupa badanych młodych ludzi nie modli się w ogóle - 14,84%. Kolejne częstotliwości modlitwy badanych przed umieszczeniem w placówce przedstawiają się następująco: kilka razy w roku - 8,32%, kilka razy w tygodniu - 7,62%, raz w miesiącu - 6,12%, kilka razy w miesiącu - 6,52%, raz w roku - 4,71% i raz na kilka lat - 3%. Prawie połowa badanych wychowanków - 43,53% nigdy nie czyta pisma świętego. Kolejne częstotliwości czytania pisma świętego przez badanych przed umieszczeniem w placówce przedstawiają się następująco: raz w roku - 8,83%, raz na kilka lat - 7,42%, raz w tygodniu - 7,12%, kilka razy w roku - 6,72%, kilka razy w miesiącu - 4,51%, raz w miesiącu 3,71% oraz kilka razy w tygodniu tylko - 1,71% (Bębas 2015, s. 212-217).

W badaniach zapytano o religijną atmosferę panującą w rodzinach nieletnich przebywających w schroniskach dla nieletnich i zakładach poprawczych oraz o przejawy tej atmosfery i zwyczaje religijne panujące w domu rodzinnym. Ponad połowa badanych

(52,36%) deklaruje religijną atmosferę w ich rodzinie, która przejawia się: obchodzeniem świąt (42,83%), przyjmowaniem wizyt duszpasterskich (30,89%), uczęszczaniem na msze święte (20,26%), wspólną modlitwą (11,43%), wspólną kolacją wigilijną, śpiewaniem kolęd (Bębas 2015, s. 223).

Romuald Jaworski przyjął, iż religia chrześcijańska jest religią personalną, gdyż: podmiotem przeżycia religijnego jest człowiek jako byt osobowy, przedmiotem tego przeżycia i jego adresatem jest osoba Boga, między osobą człowieka a Bogiem osobowym występuje specyficzny typ relacji – relacja osobowa. Realizacja ontycznej relacji osobowej jest optymalną formą religijności chrześcijańskiej, a nasycenie czynnikiem personalnym w niej zawartym jest jednym z podstawowych wyznaczników jej dojrzałości. Na podstawie powyższych założeń R. Jaworski skonstruował metodę badawczą pozwalającą na pomiar tego wskaźnika. Jego przebieg odbywał się w sposób typowy dla tego rodzaju narzędzi. Ostateczna wersja Skali Religijności Personalnej (SRP) składa się z 30 pytań. Jej rzetelność sprawdzana metodą retestowania okazała się wysoka, dla poszczególnych pozycji wynosi od 0,69 do 0,85 (r - Spearmana). W wyniku analizy treści pytań wyodrębnione zostały cztery Podskale: Wiara (WR), Moralność (MR), Praktyki (PR) i Self religijny (SR; Autoidentyfikacja) (Jaworski 1989).

Badania przeprowadzone za pomocą Skali Religijności Personalnej autorstwa R. Jaworskiego pokazały typ religijności młodzieży przebywającej w schroniskach dla nieletnich i zakładach poprawczych. Najmniejszą ilość punktów, jaką uzyskano w badaniach tym narzędziem wyniosła 85, największa 202 punkty. Osoby z najwyższymi wynikami 220 badanych (22,1%) uzyskało wynik pomiędzy 160-202 punktami charakteryzując się religijnością personalną. W przypadku 577 badanych (57,87%) otrzymało wynik pomiędzy 85-146 punktami, którzy charakteryzowali się religijnością apersonalną.

Przystępując do analizy badań przeprowadzonych kwestionariuszem „Moje życie religijne” autorstwa K. Ostrowskiej, mierzącym życie religijne (religijność) poszczególnych osób i grup warto przytoczyć za autorką pewne pojęcia związane z religijnością takie jak: religia, życie religijne, człowiek religijny, przeżycie religijne, czy działania motywowane rzeczywistością religii.

K. Ostrowska religię rozumie jako *rzeczywistość obiektywnie istniejącą, do której człowiek w czasie realizacji swojej egzystencji w procesach odkrywania, poszerzania i formowania osobowej struktury ustosunkowuje się w jakiś sposób. Rzeczywistość ta obejmuje osobowego Boga, Jego relacje do człowieka i wszechświata oraz wytworzone i utrwalone w ciągu rozwoju ludzkości sposoby wyrażania stosunku człowieka do Boga. Życie religijne według autorki to sposób przejawiania osobowego stosunku do religii, polegający na poznawaniu, przyjmowaniu oraz regulowaniu życia jednostkowego i społecznego według rzeczywistości religijnej. Człowiek religijny w ujęciu autorki to taki człowiek, który rozszerzył swoją osobowość o ustosunkowania do rzeczywistości religii i przejawia określoną religijność. Ciekawe jest też pojmowanie przez K. Ostrowską przeżycia religijnego, które rozumie jako procesy psychiczne takie jak stany emocjonalne, uczucia oraz proste i złożone procesy poznawcze związane z rzeczywistością religii.*

Natomiast działania motywowane rzeczywistością religii *to praktyki religijne i wszelka działalność, wynikająca ze świadomego przeżycia religii* (Ostrowska 1998, s. 208-209).

Z badań przeprowadzonych kwestionariuszem „Moje życie religijne” autorstwa K. Ostrowskiej wynika, że w części I badającej sferę przeżyć emocjonalno-poznawczych średnia arytmetyczna wyniku surowego, jaki uzyskała młodzież przebywająca w schroniskach dla nieletnich i zakładach poprawczych to 81,71 punktów, odchylenie standardowe wyniosło 21,63 punkty, w części II dotyczącej sfery działań i przekonań badani uzyskali średnią arytmetyczną wynoszącą 121,57 punktów zaś odchylenie standardowe wyniosło 23,96 punktów, w części III odnoszącej się do wiedzy religijnej wyniki były następujące: średnia arytmetyczna 73,71 punktów i odchylenie standardowe 15,21 punktów. Suma punktów wszystkich trzech skal, czyli ogólna ocena życia religijnego badanych wyniosła 276,99 punktów przy odchyleniu standardowym 50,46 punktów.

Uzyskane wyniki można odnieść do badań przeprowadzonych przez K. Ostrowską, która powyższym narzędziem przebadła grupę 235 uczniów w wieku 15-19 lat, uczęszczających na katechizację do jednej z warszawskich parafii, a więc młodzieży w bardzo zbliżonym wieku do wychowanków schronisk dla nieletnich i zakładów poprawczych. Wyniki uzyskane w badaniach K. Ostrowskiej, jak można było się spodziewać, są nieco wyższe niż w grupie młodzieży przebywającej w schroniskach dla nieletnich i zakładach poprawczych i wyniosły odpowiednio: skala I - 93,4 punktów, odchylenie standardowe 21,38 punktów, skala II - 121,76 punktów, odchylenia standardowe 22,62 punktów, skala III - 74,49 punktów przy odchyleniu standardowym 17,62 punktów i średnia arytmetyczna całości 288,83 punktów, odchylenie standardowe 48,75 punktów (Ostrowska 1998, s. 208-209).

Niestety autorka kwestionariusza nie opracowała precyzyjnych norm np. stenowych, pozwalających dokonać precyzyjnej oceny religijności badanych tym narzędziem. Dlatego autor pracy w porozumieniu z autorką kwestionariusza posługując się empirycznym modelem opartym na kwantylach, dokonał odnosząc się do populacji młodzieży przebywającej w schroniskach dla nieletnich i zakładach poprawczych interpretacji wyników surowych. Biorąc pod uwagę najniższą liczbę punktów w badaniach, czyli 271 i najwyższą 319, autor pracy określił, że badani, którzy uzyskali wyniki poniżej 283 punktów tj. 28,64% charakteryzują się niską religijnością. Respondenci, którzy uzyskali wyniki w przedziale 284-306 tj. 37,19% charakteryzują się religijnością przeciętną. Ankietowani, którzy uzyskali wyniki wyższe niż 307 punktów tj. 34,17% charakteryzują się religijnością wysoką.

Wnioski

1. Młodzież przebywająca w schroniskach dla nieletnich i zakładach poprawczych w Polsce jest religijna, choć ta religijność jest niższa niż ogółu społeczeństwa polskiego.
2. Deklarowana wiara badanych jest często mniej lub bardziej selektywna, wybiórcza, chwiejna. Wysoki poziom deklaracji wiary nie zawsze wiąże się z akceptacją prawd wiary i obyczajów, czy zasad moralnych, których Kościół naucza.
3. Wiara badanych wychowanków jest często dostosowana do ich potrzeb, uproszczona, często brakuje w niej pogłębionej refleksji, wynika to zarówno z wieku badanych jak i ich demoralizacji i niedostosowania społecznego.
4. Zmiennymi niezależnymi, które najbardziej różnicują badaną populację młodzieży w kwestii religijności są: intensywność wiary, wyznanie, warunki materialne, pochodzenie środowiskowe i społeczne, typ religijności.
5. Osobami najbardziej religijnymi w odniesieniu do postaw wobec norm moralnych i ogólnych postaw wobec wiary i praktyk religijnych, posiadanej wiedzy religijnej, ideologii religijnej, posiadanego doświadczenia religijnego, przynależności do wspólnot religijnych, czy postaw wobec wartości i norm moralnych, są badani wierzący, wyznania rzymskokatolickiego, posiadający gorsze warunki materialne, częściej pochodzenia rolniczego i mieszkający na wsi, z religijnością personalną. Osoby te częściej niż pozostali realizują różne praktyki religijne, akceptują dogmaty wiary, posiadają znaczny stopień wiedzy religijnej, znacznie częściej niż pozostali pozytywnie przyjmują nauczanie Kościoła.
6. Badani pochodzący z dużego miasta, mający dobre warunki materialne, niewierzący, z religijnością apersonalną dużo częściej niż pozostali wahają się i wątpią w różnych kwestiach religijnych, deklarują dystans lub wrogość wobec Kościoła oraz znacznie rzadziej niż pozostali akceptują różne normy moralne, są obojętni w kwestiach wiary religijnej, w większości nie akceptują dogmatów wiary, nie odbywają praktyk religijnych.
7. Charakterystyczne jest to, że poziom religijności badanych spada wraz ze wzrostem wielkości miejscowości zamieszkania. Młodzież wiejska znacznie częściej uczestniczy we mszy świętej, przystępuje do spowiedzi i komunii świętej. Dziewczęta częściej przyjmują różne prawdy religijne i posiadają wyższy poziom wiedzy religijnej niż chłopcy. Pozostałe zmienne nieznacznie wpływają na religijność badanych.
8. Cechy demograficzne i społeczne różnicują religijność badanych. Dziewczęta częściej niż chłopcy aprobują wartości religijne i moralne. Mieszkańcy wsi i mniejszych miejscowości częściej niż mieszkańcy dużych miast prezentują wartości moralne i religijne. Badani z uboższych rodzin częściej niż badani z zamożniejszych rodzin aprobują wartości religijne i moralne.
9. Religijność we wszystkich jej podstawowych wymiarach rośnie wraz ze wzrostem częstotliwości udziału w praktykach religijnych badanych.

10. Pobyt w placówce wpłynął najczęściej pozytywnie na wiarę i religię wychowanków, często zmieniając ich stosunek do praktyk religijnych, widać to po częstotliwości praktyk, która w placówce jest częstsza niż przed umieszczeniem w niej.
11. Wiara i religia często pomaga wychowankom znieść trudy pobytu w placówce, wiedza moralna i religijna jaką posiadają respondenci zależna jest od atmosfery religijnej jaka panowała w ich domu rodzinnym i od postaw rodziców wobec badanych.

Przypisy

- ¹ Kwestionariusz ankiety składał się z 62 pytań, ułożonych w bloki problemowe i był przygotowany po dokonaniu szeregu obserwacji wychowanków schronisk dla nieletnich i zakładów poprawczych. Nie bez znaczenia były osobiste doświadczenia autora w pracy z wychowankami schroniska dla nieletnich. Niektóre pytania były otwarte dając tym samym respondentom możliwość nieskrępowanych odpowiedzi, inne zaś zamknięte lub półotwarte. Pytania były tak sformułowane, aby nie budziły większych wątpliwości. Badania polegały na ankietyzacji wszystkich wychowanków przebywających w danym czasie w placówkach. Respondenci przystępowali do badań dobrowolnie, a kwestionariusze ankiet miały charakter anonimowy. Ankieta zawierała wprowadzenie, które wyjaśniało przydatność badań: przez kogo i do kogo jest adresowana. Pytania zawarte w ankiecie miały na celu zebranie informacji na temat religijności i praktyk religijnych wychowanków placówek resocjalizacyjnych dla nieletnich
- ² Kwestionariusz Siły Przekonań Religijnych Santa Clara (SCSORF) składa się z 10 pytań dotyczących przekonań religijnych, które są niezależne od prezentowanego przez badanych wyznania religijnego. Analiza czynnikowa potwierdziła, iż użyte w nim pytania wchodzą w skład jednego wymiaru, który można określić jako siła przekonań religijnych. (Por. M. Wnuk, *Skala Codziennych Doświadczeń Duchowych jako wiarygodne i rzetelne narzędzie do mierzenia aktywności sfery duchowej*, „Przegląd Religioznawczy”, 2009, nr 4 (234), s. 89-106).
- ³ Skala Codziennych Doświadczeń Duchowych jest to subiektywna miara składająca się z 16 pozycji, która dotyczy przeżyć duchowych niezależnie od przynależności do danego wyznania religijnego. Potwierdzono, iż Skala Codziennych Doświadczeń Duchowych jest jednoczynnikową miarą i może być rekomendowana badaczom zainteresowanym analizą aktywności duchowej sfery funkcjonowania. (Por. M. Wnuk, *Skala Codziennych Doświadczeń Duchowych jako wiarygodne i rzetelne narzędzie do mierzenia aktywności sfery duchowej*, „Przegląd Religioznawczy”, 2009, nr 4 (234), s. 89-106).
- ⁴ Skala Religijności Personalnej autorstwa R. Jaworskiego, składa się z instrukcji i 30 pytań. Badani określali na skali stopień zgodności swoich przekonań i zachowań z treścią poszczególnych twierdzeń wg następującej skali: 7 - zdecydowanie tak (zdecydowanie zgadzam się), 6 - tak (zgadzam się), 5 - raczej tak (raczej zgadzam się), 4 - nie mogę się zdecydować, 3 - raczej nie (raczej nie zgadzam się), 2 - nie (nie zgadzam się), 1 - zdecydowanie nie (zdecydowanie nie zgadzam się). Odpowiedzi na pytania numer: 2, 6, 7, 10, 14, 18, 19, 25, 28 i 30, należało traktować jako odwrócone i wybór najwyższy na skali oceny (7) oznacza najniższą liczbę punktów (1). Badana osoba mogła uzyskać w Skali maksymalnie 210 punktów a minimalnie 30. (Por. R. Jaworski, *Psychologiczna analiza religijności personalnej*, „Zeszyty Naukowe KUL, Rok XLI nr 3-4 (163-164) 1998 s. 77-88; tenże, *Psychologiczne korelaty religijności personalnej*, Lublin 1989.)
- ⁵ W Skali Relacji z Bogiem Stanisława Tokarskiego jest 84 pozycje, po siedem w poszczególnych podskalach. Skale A (stosunek pozytywny do przedmiotu skali; „+”) skorelowane są ze składową dodatnio, a typu B i C (stosunek negatywny i obojętny; „-”, „0”) ujemnie. Wyniki w poszczególnych podskalach można interpretować oddzielnie lub na tle całej skali, jak również analizując je w wydzielonych tematach (Bóg teistyczny, osobowy, Jego poszukiwanie i przeżywanie) lub syndromach (suma skal typu A, B lub C) skupiających stosunek pozytywny (P), negatywny (N), bądź zdystansowany (O). Pozwalają one na określenie posiadanego przez respondenta (lub określoną grupę) obrazu Boga. (Por. S. Tokarski, *Obraz Boga a dojrzałość osobowościowa*, Warszawa 2011, s. 317-323).

- 6 Kwestionariusz *Pytań o motywację* Stanisława Tokarskiego zawiera 21 motywów, przy podejmowaniu decyzji o zaangażowaniu we wspólnotę religijną, w pięcio stopniowej skali: zupełnie nieważne, mało ważne, ważne, bardzo ważne, jedno z najważniejszych.
- 7 Kwestionariuszem *Wartości Religijnych* Stanisława Tokarskiego zawiera wartości i prawdy religijne takie jak: religijne normy postępowania, nauka Kościoła, Pismo Święte, modlitwa, chrzest, spowiedź, Eucharystia, Kościół, religia, małżeństwo, niebo, czyściec, piekło, miłość Boża, przebaczenie, sprawiedliwość, miłosierdzie, tolerancja i odpowiedzialność przed Bogiem. Badani oceniają te wartości i prawdy religijne według znaczenia, jakie mają dla nich w pięcio stopniowej skali: zupełnie nieważne, mało ważne, ważne, bardzo ważne, jedno z najważniejszych.
- 8 Kwestionariusz, *Moje życie religijne* w układzie Krystyny Ostrowskiej jest narzędziem pozwalającym mierzyć życie religijne (religijność) poszczególnych ludzi i grup. Podzielony jest na trzy części. Część I bada sferę przeżyć emocjonalno-poznawczych. Część II dotyczy sfery działań i przekonań. Część III odnosi się do wiedzy religijnej. Kwestionariusz dostarcza ogólnej oceny życia religijnego na podstawie ogólnego wyniku, który jest sumą uzyskanych punktów w poszczególnych częściach, oraz oceny w poszczególnych sferach na podstawie uzyskanych punktów w danej części. Maksymalna liczba możliwych punktów w każdej skali oraz ogólna suma punktów przedstawia się następująco: skala I – 186 punktów, skala II 203 punkty + suma punktów uzyskanych w pytaniach nr 36 i 40, skala II – 95 punktów, ogólny wynik testu 484 punkty + suma punktów za pytania 36 i 40. Kwestionariusz może być stosowany w badaniach indywidualnych i zbiorowych. Może być wykorzystywana każda część oddzielnie lub jako całość. (por. K. Ostrowska, *Wokół rozwoju osobowości i systemu wartości*, Warszawa 1998, s. 209-214).
- 9 Kwestionariusz wywiadu był, skategoryzowany, jawny (przed rozpoczęciem wywiadu badani zostali poinformowani o jego przedmiocie i celu), indywidualny przeprowadzony z każdym wychowankiem oddzielnie przez wychowawców lub księży prowadzących lekcje religii w szkołach znajdujących się w schroniskach dla nieletnich i zakładach poprawczych. Uzyskano bardzo ciekawy materiał, który w analizie wyników badań stanowić będzie dopełnienie opracowań statystycznych.

Literatura

- Bębas, S. (2015): *Rola religii w procesie resocjalizacji*. Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń.
- Berger, P. (1974): *Some Second Thoughts on Substantive Versus Functional Definitions of Religion*. "Journal of the Scientific Study of Religion", 13, s. 125-133.
- Boguszewski, R. (2006): *Znaczenie religii w życiu Polaków*. Wydawnictwo KUL, Lublin.
- Bronk, A. (2001): *Nauka o religii*. W. H. Zimoń (red.) *Religia w świecie współczesnym. Zarys problematyki religiologicznej*. Wydawnictwo KUL, Lublin, s. 23-52.
- Glasenapp, H. (1966): *Religie niechrześcijańskie*. Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa.
- Golan, Z. (2006): *Pojęcie religijności*. W. S. Głaza (red.) *Podstawowe zagadnienia psychologii religii*. Wydawnictwo WAM, Kraków, s. 71-79.
- Jarosz, M. (2007): *Asymetryczny wpływ rodziców na religijność dzieci w okresie dorastania*. W. J. Baniak, (red.) *Kościół instytucjonalny a rodzina. Problem relacji i więzi wzajemnych*. Wydawnictwo UAM, Poznań, s. 210-2016.
- Jaworski, R. (1989): *Psychologiczne korelaty religijności personalnej*. Wydawnictwo KUL, Lublin.
- Krol, J. (1999): *Psychologiczne aspekty badania fenomenu religii*. UO. Redakcja Wydawnictw Wydziału Teologicznego, Opole.
- Luhmann, N. (1998): *Funkcje religii*. Wydawnictwo Nomos, Kraków.
- Mariański, J. (1991): *Religijność w procesie przemian*. IW PAX, Warszawa.
- Mariański, J. (1996): *Socjologia religii*. Wydawnictwo KUL, Lublin.
- Mariański, J. (2004): *Religijność społeczeństwa polskiego w perspektywie europejskiej. Próba syntezy socjologicznej*. Wydawnictwo Nomos, Kraków.
- Mariański, J. (2008): *Emigracja z Kościoła. Religijność młodzieży polskiej w warunkach zmian społecznych*. Wydawnictwo KUL, Lublin.
- Ostrowska, K. (1998): *Wokół rozwoju osobowości i systemu wartości*. Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, Warszawa.

- Pargament, K. I. (1997): *The Psychology of Religion and Coping. Theory, Research, Practice*. Guilford Press, New York – London.
- Pastuszka, J. (1964): *Osobowość a religijność człowieka. Analiza psychologiczna*. „Roczniki Filozoficzne”, T. 12, z. 4, s. 5-16.
- Pettet, J. (1994): *Approaching spirituals problems in psychotherapy: A conceptual framework*. “Journal of psychotherapy practice and research”, 3, s. 237-245.
- Piwoński, W. (1996): *Socjologia religii*. Wydawnictwo KUL, Lublin.
- Prężyna, W. (1981): *Funkcje postawy religijnej w osobowości człowieka*. Wydawnictwo KUL, Lublin.
- Scott, J., Marshall, G. (2005): *Oxford dictionary of sociology*. Oxford University Press, New York.
- Stark, R., Bainbridge, W. S. (2007): *Teoria religii*. Wydawnictwo Nomos, Kraków.
- Walesa, C. (2003): *Wyjaśnianie religijności człowieka (analiza psychologiczna)*. W. P. Francuz, P. Oleś, W. Otrębski (red.), *Studia z psychologii w KUL*. T. 11, Wydawnictwo KUL, Lublin, s. 21-38.
- Yinger, J. M. (1970): *The Scientific Study of Religion*. Macmillan, London.
- Zaręba, S. H. (2007): *Postawy wobec wiary religijnej i postrzeganie duchowieństwa*. W. W. Zdaniewicz, S. H. Zaręba, T. Zembrzski, (red.), *Religijność mieszkańców Warszawy*. PWN, Warszawa, s. 34-40.

Religijność wychowanków placówek resocjalizacyjnych dla nieletnich

Artykuł analizuje religijności i praktyk religijnych wychowanków zakładów resocjalizacyjnych dla nieletnich. Artykuł zawiera wprowadzenie, założenia metodologiczne oraz charakterystykę poziomu religijności wychowanków placówek resocjalizacyjnych dla nieletnich. Celem artykułu jest zdobycie wiedzy na temat religijności i stosunku do praktyk religijnych wychowanków schronisk dla nieletnich i zakładów poprawczych oraz wypracowanie wniosków, które posłużą do opracowania programów profilaktycznych i resocjalizacyjnych odwołujących się do religii skierowanych do wychowanków schronisk dla nieletnich i zakładów poprawczych.

Słowa kluczowe: religijność, resocjalizacja, wychowanie

Religiosity pupils rehabilitation centers for minors

The article analyzes the religiosity and religious practices of juveniles of social rehabilitation centers for minors. The article contains an introduction, methodological assumptions and characteristics of the level of religiosity of juvenile resident education institutions. The aim of the article is to acquire knowledge about religiousness and attitudes towards religious practices of juvenile shelters and correctional centers, and to develop conclusions that will be used to develop prevention and resocialization programs referring to religions directed to juvenile shelters and correctional centers.

Key words: religion, rehabilitation, education

STUDIA I OPINIE

Ruch Pedagogiczny nr 3/2017

Marian Surdacki

Katolicki Uniwersytet Lubelski

ROLA HISTORII W KSZTAŁCENIU PEDAGOGA

Wraz z wejściem w trzecie milenium, zwłaszcza w ostatnim dziesięcioleciu, obserwujemy niepokojący proces eliminowania, a przynajmniej drastycznego ograniczania godzin historii w programie studiów pedagogicznych. Dotyczy to wszystkich polskich ośrodków uniwersyteckich, również Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego. W porównaniu do czasów przełomu XX i XXI wieku liczba godzin różnego typu zajęć historycznych w programie edukacji pedagogicznej na naszej uczelni, biorąc pod uwagę tylko wykłady i ćwiczenia zmniejszyła się 300 do 90 godz. Od paru lat studenci nie mają w ofercie kształcenia w ogóle wykładu z historii wychowania.

Taka sytuacja to nie tylko wynik decyzji poszczególnych instytutów pedagogicznych, lecz pokłosie prowadzonej przez ostatnie lata polityki państwowej redukującej i spychającej historię na margines na każdym szczeblu edukacji. Znajomość historii stała się niepotrzebna, niepraktyczna, niemodna a nawet wroga. Podobnie jak tożsamość narodowa, patriotyzm, rodzina i Kościół. Takie podejście niesie skojarzenia z polityką zaborów, czy w XX wieku obu okupantów, najpierw niemieckiego potem sowieckiego. Dla nich wszystkich, w walce z polskością i dążeniem do unicestwienia lub podporządkowania sobie naszego narodu, głównym narzędziem była walka z historią, prowadząca do wykorzenienia tożsamości narodowej.

Należy pamiętać, że podstawą tworzenia wielu zakładów i instytutów pedagogicznych była historia i historycy wychowania. W KUL-u należy przywołać nazwiska Zygmunta Kukulskiego, później Jana Dobrzańskiego, a przy reaktywacji sekcji pedagogiki w 1981 roku - Stanisława Litaka.

Dostosowywanie się do odgórnych, rzekomo uniwersalnych i nowoczesnych trendów programowych, budzi niepokój i rozczarowanie – dotyczy to zwłaszcza Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, który w czasach PRL-u był w Polsce oazą wolnej myśli i tym samym umożliwiał zgłębianie prawdziwej historii, jakiej nie można było poznać w innych środowiskach akademickich. Nowe prądy i koncepcje zmierzają do formowania człowieka o poprawnej europejskiej świadomości, nowoczesnego

Europejczyka, nie znającego jednak własnej tożsamości i kultury, swojej historii, a najlepiej jeszcze wstydzącego się jej. Można powiedzieć, że starano się „wyhodować” pokolenie ludzi z poczuciem kompleksu na temat historii swego narodu. Jest paradoksem i ironią losu, iż w wolnej Polsce zainteresowanie organów państwowych edukacją historyczną młodego pokolenia było ostatnio zdecydowanie mniejsze niż w półwiecznej epoce ograniczonej autonomii kraju, abstrahując od tego jak wtedy historii nauczano. Okazało się, że ahistoryczna polityka państwa polskiego całkowicie zbankrutowała, doprowadzając do dramatycznego spadku zainteresowań młodego pokolenia (uczniów i studentów) przeszłością swojego narodu i jednocześnie głęboki kryzys studiów historycznych. Forsowane systematycznie na siłę opinie, że im mniej historii, tym lepiej i patrzeć na rzeczywistość wyłącznie perspektywą przyszłości, doprowadziło do uformowania pokolenia młodzieży wyzutej ze świadomości i myślenia historycznego, pozbawionej zdrowego krytycyzmu i umiejętności analizowania teraźniejszości przez pryzmat doświadczeń i obserwacji przeszłości.

Wiedza i pamięć historyczna to podstawa krytycznego myślenia, warunek zrozumienia i właściwego interpretowania obecnych zjawisk i procesów politycznych, społecznych, religijnych. Jest kluczem do naszej świadomości, fobii i stereotypów. Ogólnie panujące wśród Polaków obawy i nieufność do Rosji jako państwa, mogą być wytłumaczalne i uświadomione tylko poprzez pryzmat jej dotychczasowej agresywnej polityki w stosunku do państwa polskiego, a mianowicie poprzez rozbiory, tłumienie powstań narodowych, rusyfikację, zsyłki na Sybir, gehennę naszych rodaków w sowieckich łagrach, Katyń, eksterminację patriotycznego podziemia po drugiej wojny światowej czy wreszcie narzucenie wrogiego Polsce systemu politycznego i zniewolenie społeczeństwa w czasach PRL-u. To samo, choć w mniejszym stopniu, dotyczy wyobrażenia i myślenia o Niemczech, które kojarzą się z ekspansją krzyżacką, rozbiorami, germanizacją, eksterminacją i obozami koncentracyjnymi. Dzisiejsze relacje niemiecko – rosyjskie i ciche dogadywanie się między tymi państwami, np. w strategii gazowo-naftowej, z pominięciem Polski, przypomina bolesną historię z ostatnich trzystu lat, gdy zawierały one sojusze, by ingerować w jej wewnętrzne sprawy, czy całkowicie ją anektować i unicestwić. Warto przypomnieć ingerencje sąsiadów w XVIII wieku w politykę naszego państwa pod pozorem obrony praw innowierców, czy układ Ribbentrop – Mołotow z 1939 roku. A z czego wynika organiczna przyjaźń i sympatia społeczeństwa polskiego do Węgrów, wyrażająca się w powiedzeniu *Polak Węgier dwa bratanki i do szabli i do szklanki*. Z dwustronnych, pozytywnych doświadczeń historycznych, z powiązań dynastycznych, wspierania się w polityce międzynarodowej, wspólnej walki o wolność, solidarności w chwilach niedoli. Napięcie i wojen na Bałkanach, przyczyn wybuchu pierwszej wojny światowej czy rozpadu Jugosławii i związanych z tym wojen bratobójczych, nie zrozumiemy bez znajomości historycznych uwarunkowań tego regionu, a zwłaszcza specyfiki etnicznej i religijnej. To tylko parę przykładów, które uświadamiają, jak analiza przeszłości przydatna jest w zrozumieniu zawiłych meandrów współczesnej rzeczywistości, wyciąganiu wniosków na przyszłość, zachowaniu ostrożności, zwłaszcza w prowadzeniu polityki zagranicznej. Obywatel, w pierwszym

rzędzie polityk, poseł, senator, nie posiadający choćby powierzchownej świadomości historycznej, nie może prowadzić logicznej dyskusji, dokonywać właściwych analiz o aktualnej sytuacji w świecie czy kraju. Człowiek historycznie ukształtowany, wiedzący, co wydarzyło się w przeszłości, będzie zadawał pytanie, dlaczego tak się stało. Odpowiedź na to pytanie pozwala nie tylko poznawać świat, ale przede wszystkim go rozumieć (Münnich, 2016, s. 7).

Co takiego więc daje historia człowiekowi, zwłaszcza pedagogowi, niezależnie od wartości duchowych, tożsamościowych czy patriotycznych?. Na pytanie to w sposób fundamentalny odpowiada starożytna maksyma: *Historia magistra vita est*. Wynika z niej, że to historia jest najlepszym nauczycielem, daje doświadczenia i mądrość, uczy nas, jak nie popełniać błędów w przyszłości. A przecież nauczyciel uczy nas życia, właściwego postępowania, tak jak historia i minione, przeżyte doświadczenia.

W potocznym rozumieniu historia to wszystko, co już minęło, czego nie ma. Może więc nie warto poświęcać czasu temu, co już nie istnieje? Otóż warto, bo skoro to co już było, jest ważne dla terażniejszości, to rozumiejąc przeszłość, potrafimy lepiej zrozumieć i analizować terażniejszość. Historia, z której wypływa wiedza o terażniejszości, jest zatem przewodnikiem prowadzącym nas z przeszłości do przyszłości, którą dzięki temu możemy łatwiej przewidywać i wpływać na przyszły bieg zdarzeń (por. Bloch, 1960).

Obserwując rozwój cywilizacji i różnych procesów kulturowych w długiej perspektywie czasowej, nie trudno zauważyć, że przebiegają one w formie sinusoidalnej. Wykazują pewną powtarzalność, tak jak moda. Po chwilach popularności staje się przeżyta, zapomniana i odsyłana do „lamusa”, lecz za jakiś czas ponownie powraca i dominuje jako „moda retro”. Panujące przed kilkunastu czy kilku wiekami style: klasyczny i gotycki – uznawane wtedy jako awangardowe – później zapomniane powracały w neoklasycyzmie czy neogotyku, by w kolejnych dziesięcioleciach znowu ustąpić miejsce innym, także dzisiejszym trendom architektonicznym. Znając przeszłość i posiadając wiedzę historyczną nie można wykluczyć, że kiedyś ponownie zachwycą się nimi przyszłe pokolenia, tak jak kulturą czy myślą pedagogiczną zachwycali się ludzie Renesansu (Odrodzenia).

Nie wszystko więc co współczesne i najnowsze jest obiektywnie najlepsze i trwałe, gdyż w każdej chwili może być zastąpione nowym, zależnie od mody i zmieniających się gustów oraz nastrojów społecznych i politycznych. To „nowe” nie koniecznie musi być oryginalne, może to być nowe restytuowane z minionych epok. Dążenie do poprawy dzisiejszych standardów w tej dziedzinie nie powinno polegać na szukaniu na siłę nowych rozwiązań. Byłby to bowiem postęp sztuczny i niebezpieczny, sprzeniewierający się tradycjom oraz tożsamości kulturowej, religijnej, narodowej czy etnicznej całej Europy, bądź poszczególnych narodów (Polski). Powyższe uwagi dotyczą w ogromnym stopniu również dzisiejszego wychowania i myśli pedagogicznej, która daje gotowe, ciągle aktualne wzorce. Czy w obecnych czasach straciły na aktualności kompleksowe poglądy pedagogiczne Jana Ludwika Vivesa, który już w XVI wieku głosił postulat potrzeby szkoły w każdej gminie, wskazywał jej optymalną lokalizację, kreślił sylwetkę idealnego nauczyciela i mówił, jakie powinny być relacje między nauczycielem a uczniem.

Indywidualne i psychologiczne podejście do ucznia czy konieczność zwoływania konferencji nauczycielskich w celu omawiania poszczególnych uczniów, to myśli i postulaty, których nie powstydziliby się każdy dzisiejszy organizator edukacji.

Zgodnie z maksymami *historia jest nauczycielką życia* oraz *nie należy wyważać otwartych drzwi*, wiedza historyczna może wskazać wypracowane już wcześniej wzorce i modele postępowania z ludźmi potrzebującymi pomocy. Po dostosowaniu do realiów dzisiejszych czasów i odpowiedniej modyfikacji, wiele dawnych rozwiązań można by z powodzeniem zastosować w czasach współczesnych. Dlatego tak ważne jest szczególnie dla pedagogów, wychowawców, nauczycieli i opiekunów poznanie wszystkich systemów pedagogicznych i wybranie z nich co najlepsze, dostrzeżenie starych mądrości i maksym, które dziś wydają się tylko pozornie archaiczne.

Dobre wzorce możemy czerpać nawet z wychowania spartańskiego (np. szacunek do ludzi starych, patriotyzm, lakoniczność wypowiedzi) czy z tzw. „ciemnego średniowiecza”. To ostatnie określenie upodobali sobie ostatnio niektórzy politycy, publicyści, szczególnie „oświecone” i postępowe kobiety, walczące o prawa humanitarne. W ignoranckich i bezrefleksyjnych wypowiedziach, wynikających z braków podstawowej wiedzy o przeszłości, szermują tym pojęciem w celu zdyskredytowania różnych rozwiązań czy ustaw legislacyjnych, z którymi się nie zgadzają. Tymczasem w średniowieczu, obejmującym tysiąc lat europejskiej cywilizacji, skuteczny system opieki nad dziećmi porzuconymi wypracowali i rozpowszechnili duchacy, a współcześni organizatorzy opieki społecznej długo nie mogli rozwiązać tego problemu, aż w końcu wprowadzili „nowatorskie” kołyski, łóżeczka czy okna życia, w których można dyskretnie zostawiać niechciane dzieci. Jeszcze niespełna 20 lat temu historyk Gabriele De Rosa, pisał, że w Niemczech znowu zaczęły się pojawiać w ramach tzw. „projektu Mojżesza” inkubatory dla niechcianych dzieci, nawiązujące do praktykowanych w szpitalach kanoników św. Ducha bębnow. Apelowal jednocześnie, by podobne rozwiązania wprowadzać i w innych państwach (De Rosa, 2002, s. 8). W Polsce wprowadzono je w życie dopiero około dziesięć lat temu, i to zapewne bez świadomości, iż podobne wypracowano już przed ośmioma wiekami

To w „zacofanym i ciemnym średniowieczu” oraz w miłosierdziu głoszonym przez judaizm i chrystianizm tkwią korzenie szpitalnictwa i dobroczynności polskiej i europejskiej - dzisiejszej opieki społecznej. Wobec braku zainteresowania tym problemem ze strony państwa, w praktyce mocno krytykowany dziś - Kościół, odpowiadając na zawsze występujące potrzeby opiekuńcze, niemal aż do drugiej połowy XVIII wieku całkowicie zastępował państwo w tej kwestii. Średniowiecze stworzyło również system różnego typu szkolnictwa, prowadzonego aż do Oświecenia, podobnie jak działalność charytatywna, przez środowiska kościelne (szkoły klasztorne, kolegiackie parafialne, zakonne, także uniwersytety).

Czyż więc nie lepsze i bardziej przyjazne życiu ludzkiemu były niektóre rozwiązania średniowieczne, kontynuowane również w czasach nowożytnych? Gęsta, rozszana po Europie i Polsce, sieć kościelnych szpitali-przytułków gwarantowała ludziom starym, biednym i kalekim (*pauperes Christi*) spokojne dożywanie. A jakie perspektywy

roztacza przed tą kategorią osób, nieużytecznych już dla społeczeństwa, nowa zdechristianizowana, „neopogańska” cywilizacja? Zapewne prawo do eutanazji, póki co jeszcze w większości dobrowolnej, choć coraz częściej przeprowadzanej bez wiedzy zainteresowanych. Czyżby współczesny świat, w imię górnolotnych idei, „humanizmu” i tolerancji, chciał naśladować pogańską Spartę, w której kalekie dzieci uśmiercano zaraz po urodzeniu; czy chce powrócić do rzymskiego zwyczaju porzucania chromych, starych i nieproduktywnych niewolników i poddanych na wyspę Tiberina, czyniąc z niej „śmietnik odpadów ludzkich” – *scarico di rofutti umani* (Pazzini, 1958, s. 21). Czy może chciałby nawiązywać do praktyk nazistowskich Niemiec unicestwiania dzieci kalekich i selekcjonowania ludzi z uwagi na ich przydatność i rasę? Ostatnio można było zobaczyć jak niektóre kobiety wykrzykiwały w telewizji, że nie można rodzić „potworów”, jakimi są dzieci z Zespołem Downa. A przecież, w przeciwieństwie do czasów dzisiejszych, średniowieczną Europę stać było na zbudowanie kilkuset sierocińców dla dzieci niechcianych i porzuconych z powodu ułomności i kalectwa (Pazzini, 1958, s. 104-106).

Współczesność i rozwój techniczno-naukowy, w którym żyjemy, nie upoważnia by sądzić, iż jesteśmy przez to lepsi od poprzednich generacji. W ułudzie pozornego szczęścia i dobrobytu stajemy się bardziej bezwzględni i egoistyczni, w swym racjonalizmie oraz bezkrytycznym postępie i walce z konserwatyzmem przeszłości, niebezpiecznie ewoluujemy w kierunku cywilizacji śmierci, gdy chodzi o stosunek do najsłabszych i najbardziej bezbronych. Tylko znajomość dawnych procesów i zjawisk historycznych pomoże nam wybrać i przyjąć to, co najlepsze z przeszłości i teraźniejszości, a następnie dokonać swego rodzaju syntezy uniwersalnych wartości i rozwiązań służących ludzkiemu rodzajowi.

„Naród bez znajomości przeszłości (historii) nie ma przyszłości” i nie jest godzien, to motto, które różnymi słowami wyrażali i ciągle wyrażają wielcy i mądrzy ludzie tego świata, między innymi prymas tysiąclecia kardynał Stefan Wyszyński i Jan Paweł II. Ową maksymę można też odnieść do wymiaru regionalnego, indywidualnego, prywatnego, do każdego człowieka. Chciałbym się też nim posłużyć przy formułowaniu refleksji nawiązujących do tytułu mojego artykułu. Potężne państwa i dojrzałe narody w sposób szczególny dbają o swą przeszłość, historyczne sukcesy i osiągnięcia, które powodują ich dumę, dają poczucie pewności i impuls do dalszego rozwoju. W Polsce natomiast znajomość historii, zwłaszcza tej martyrologicznej, przywiązanie do własnej tradycji i kultury stało się, co najmniej niemodne.

Zatroskanie o historię swego narodu czy też dużej ojczyzny wynika najczęściej z potrzeby poznania przeszłości swojej *małej ojczyzny*, regionu, miasteczka, wsi, w których urodziliśmy się, czy w której zamieszkujemy. Wynika nade wszystko z poszanowania i znajomości dziejów własnej rodziny czy rodu. Nie sposób jest kochać czegoś „wielkiego”, nie szanując i nie miłując swego rodzinnego gniazda. To samo jest z patriotyzmem, który zanim przełoży i się na cały kraj, naród czy państwo, musi rodzić się w odniesieniu do rodzimej miejscowości czy ziemi. Dlatego tak wielkie znaczenie w wychowaniu człowieka odgrywa regionalizm i zainteresowania regionalistyczne, nierozłącznie związane ze swym miejscem urodzenia. Posiada on wymiar pedagogiczny

i to nie tylko dla samych regionalistów, ale dla lokalnego społeczeństwa. Członkowie towarzystw regionalnych, których na Lubelszczyźnie jest około stu, to przede wszystkim nauczyciele, którzy swoją pasją i wiedzą oddziałują na uczniów i zarażają ich głębokim uczuciem miłości do *małej ojczyzny*, to najlepsi pedagodzy i wychowawcy propagujący własną kulturę i historię (jestem od kilkunastu lat wiceprezesem Towarzystwa Ziemi Urzędowskiej i redaktorem wydawanego przez nie „Głosu Ziemi Urzędowskiej”).

Patriotyzm i wynikające z niego wartości można kształtować, zwłaszcza w młodych ludziach, wyłącznie na bazie świadomości historycznej. Musimy bowiem wiedzieć za co i za jakie osiągnięcia swoją ojczyznę cenimy i dlaczego skłonni bylibyśmy się dla niej poświęcić, łącznie z ofiarą krwi i życia. Patriotyzmu najlepiej uczy historia, heroiczne przykłady bohaterów narodowych. Patriotyzm nie wyniesiony z doświadczeń historycznych, będzie ulotny i powierzchowny, może przyjąć zabarwienie nacjonalistyczne.

Jak ważna jest historia w kształtowaniu formacji człowieka, szczególnie pedagoga, świadczy fakt, że wybitni ludzie polskiej kultury i sztuki byli znawcami narodowej przeszłości. Była ona głównym motywem ich twórczości artystycznej, która kształtowała świadomość narodową w czasie zaborów, przyczyniając się do podtrzymywania polskości i nadziei na wskrzeszenie ojczyzny. Opisywane czy malowane przez nich sceny i fakty z przeszłości naszego narodu służyły pokrzepieniu serc, posiadały walor edukacyjny. Nie używając oręża zbrojnego, przyczynili się do wskrzeszenia Rzeczypospolitej. Piotr Skarga - profeta przyszłości Polski, wieszczowie Adam Mickiewicz, Henryk Sienkiewicz, czy „malarz historii” Jan Matejko, obok merytorycznych osiągnięć w swych dziedzinach, byli przede wszystkim wychowawcami i nauczycielami narodu polskiego, tak jak Erazm z Rotterdamu - wychowawcą Europy

Historia, zwłaszcza narodowa, jest nauką uniwersalną, powszechną, wręcz misyjną bez względu na rodzaj szkół, studiów i wykonywanego zawodu. Niezależnie od zdolności i zainteresowań jej podstawy powinni poznać bez wyjątku wszyscy, by być świadomymi i dobrymi obywatelami swego państwa, odpornymi na manipulacje i wpływy błędnych, niebezpiecznych ideologii. Podobnie jak ludzie wierzący, nie chcąc stracić wiary i nie ulegać pokusie innych religii czy wyznań (np. w okresie reformacji) muszą znać swój katechizm, tak prawdziwy Polak, nie może nim być tylko poprzez fakt urodzenia w swym kraju, lecz swoją polskość powinien identyfikować się z tradycją i kulturą narodową.

Historię zobowiązany jest znać przede wszystkim pedagog. Jako nauczyciel, wychowawca i opiekun, pracujący najczęściej z dziećmi i młodymi ludźmi, posiada w swoich rękach swoiste narzędzie umożliwiające formowanie charakterów, osobowości oraz światopoglądu. Sprawuje w stosunku do swoich podopiecznych „rząd dusz”. To z tego względu władze komunistyczne zamknęły w 1956 roku pedagogikę na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim, w obawie, żeby jej absolwenci nie oddziaływali swą katolicko-patriotyczną formacją na dzieci i młodzież, którą władze starały się wychowywać w duchu ateizmu i historii klasowej. Pedagogika okazała się wtedy bardziej niebezpieczna niż „kulowska” historia, po skończeniu której w zasadzie nikt nie miał szans nauczać wtedy w szkole.

Pedagog nie może sobie pozwolić na ignorancję historyczną. Podstaw historii może nie znać psycholog czy lekarz, zajmujący się leczeniem. Również inżynierom czy chemikom nie jest ona niezbędna do wykonywania wyuczonych profesji, natomiast pedagog występujący w roli wychowawcy, pozbawiony wiedzy o przeszłości, będzie bardzo ubogi i ograniczony w swym oddziaływaniu na podopiecznych. Warto przytoczyć kolejne stwierdzenie: *nie samym chlebem człowiek żyje*. Zgodnie z nim historia, literatura, sztuka, malarstwo, teatr dla wielu z nas zaspokajają ważne potrzeby intelektualne, stając się uctwą duchową. Trudno sobie wyobrazić pedagoga pracującego w przedszkolu lub świetlicy szkolnej, który nie odpowiedziałby dzieciom na spontaniczne i zaskakujące nieraz pytania dotyczące podstawowych pojęć, faktów czy postaci. Niekiedy takie pytania pojawiają przy okazji wycieczek, śpiewania hymnu polskiego, pieśni patriotycznych (np. *Czerwone maki na Monte Cassino*). Marny to pedagog, który nie jest w stanie opowiedzieć małym wychowankom o drugiej wojnie światowej, okresie niewoli, powstaniach narodowych, czy też nie potrafi choćby ogólnie wyjaśnić kim byli: Józef Piłsudski, Mikołaj Kopernik, Tadeusz Kościuszko, Bolesław Chrobry, Władysław Jagiełło. Ciekawe jest, ilu dziś studentów pedagogiki zna wiersz *Kto ty jesteś, Polak mały*, do niedawna *credo* wychowawczo-patriotyczne, którego dzieci uczyły się od swoich matek i ojców niemal razem z pacierzem. Znajomość bajek, wierszy, piosenek i pieśni patriotycznych, choćby z okresu legionów polskich i drugiej wojny światowej, przesiąkniętych ogromną dozą smutku, tęsknoty, ale też radości, dumy i nadziei – symboli tożsamości i kultury narodowej, to obowiązek nie tylko pedagogów, ale wszystkich Polaków (np.: *O mój rozmarynie*, *Przybyli ułani*, *Pierwsza brygada*, *Rozszumiały się wierzby płaczące* i wiele innych). Wszyscy bowiem jesteśmy pedagogami, przede wszystkim dla swoich dzieci i młodego pokolenia.

Rugowanie historii w szkołach i na studiach pedagogicznych przyniosło trudne do odrobienia straty w świadomości i formacji młodych ludzi. W przypadku pedagogiki można mówić w ostatnich latach o „pokoleniu straconym”, niezdolnym do myślenia historycznego i podejmowania wartościowych tematów badawczych. Skutkiem tego jest drastyczne obniżenie poziomu prac magisterskich i doktorskich.

Studentom brak jest podstawowych elementów wiedzy z zakresu myśli pedagogicznej, nie mówiąc o tym, że większość nie potrafi wymienić więcej niż jednego powstania narodowego, czy dynastii królów polskich, nie zna kolejności epok historycznych. Obecnie na trzecim roku studiów mnóstwo studiujących nie słyszało o takich wielu postaciach, jak Kwintyliusz, Vives, Komeński, Erazm z Rotterdamu a nawet Rousseau. Jak więc i jakie mądrości oraz wzorce mogą czerpać z przeszłości w swojej pracy wychowawczej i opiekuńczej?

Nastąpił też ogólny spadek poziomu wiedzy i zasobu słownictwa mającego związek z historią. Niepokojąca jest nieznanomość pojęć i ich genezy: takich jak np. życie spartańskie, lakoniczność, praca czy cierpliwość benedyktyńska, postawa rycerska. Wyłącznie negatywne skojarzenia budzą pojęcia średniowiecze czy człowiek średniowieczny (jako głupi, ciemny i zacofany). Zdarzają się sytuacje, że przyszli adepci

pedagogiki nie potrafią w ogóle umiejscowić tego okresu w chronologii, nie mówiąc już o określeniu długości jego trwania.

Generalnie poziom edukacji historycznej, a zarazem znajomości historii wychowania jest obecnie bardzo zły, najniższy w dziejach pedagogiki istniejącej od prawie stu lat na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim. Tą smutną konstatacją wyrażam jako praktyk i nauczyciel akademicki, prowadzący różne zajęcia historyczne ze studentami pedagogiki przez cztery ostatnie dekady: dokładnie od 35 lat. Jest to zjawisko powszechne i dotyczy wszystkich ośrodków uniwersyteckich. Co najdziwniejsze nie wynika z jakichś zaniedbań czy uchybień, lecz świadomej polityki państwa, respektowanej później w poszczególnych instytutach pedagogicznych, również na KUL-u.

Deprecjonowanie historii narodowej w przekonaniu, że jesteśmy przede wszystkim obywatelami Europy, doprowadziło do tego, że młodzi ludzie, w tym pedagodzy, nie znają zarówno historii Europy, jak i dziejów Polski

Ostatnie miesiące dają jednak pewną nadzieję, że sytuacja w tym zakresie zmienia się na lepsze. Chodzi o wdrażaną przez państwo nową politykę historyczną, która przez ostatnie kilkanaście miesięcy skutecznie zmienia patriotyczną świadomość młodych ludzi, wyrabiając w nich szacunek i uznanie do zapomnianych bohaterów. Rok 2016 był czasem czczenia i przywracania pamięci Żołnierzom Niezłomnym, Żołnierzom Wyklętym, z pogardą i nienawiścią traktowanych przez 45 lat w okresie PRL-u („zapłute karły reakcji”). Przez 25 lat nie chciała się o nich upomnieć niezależna i demokratyczna Polska. Teraz przyszedł czas ich rehabilitacji, przyznawania im należnego miejsca w historii, w której dotąd często eksponowani byli, ci którzy żołnierzy tych prześladowali. Dziś widać już wyraźne symptomy wychodzenia społeczeństwa z marazmu historycznego, przestajemy wstydić się manifestowania patriotyzmu i przywiązania do emblematów i godła narodowego. Wyraźnie zwiększa się liczba osób eksponujących w swych domach flagę narodową (Dzień Flagi), a obchody świąt i rocznic narodowych i organizowane na tę okoliczność akademie i manifestacje przyciągają coraz więcej zainteresowanych. Szczególnie na wsiach i w małych miasteczkach pojawił się piękny zwyczaj grupowego śpiewania pieśni patriotycznych: w plenerze (na placach, rynkach) czy w pomieszczeniach szkolnych i domach kultury (wieczornice patriotyczne). Sam ostatnio często w takich spotkaniach uczestniczyłem, mogę więc powiedzieć, że stanowią doskonałą, wręcz idealną lekcję patriotyzmu i kultywowania tradycji historycznych. Ich inicjatorami i organizatorami byli nauczyciele, dyrektorzy szkół, „prawdziwi pedagodzy”, którzy zdążyli się jeszcze nauczyć historii. Należy uczynić wszystko, by te zwyczaje zaszczerpić młodym pedagogom i zarazić ich atmosferą odnowy świadomości narodowej polskiego społeczeństwa.

Te optymistyczne refleksje, wzbudzają nadzieję, że historia ponownie znajdzie należne jej miejsce w szkołach podstawowych i średnich oraz że nauka ta ponownie stanowić będzie, tak jak dawniej, podstawowy kanon w programach studiów pedagogicznych. Taką pozycję posiada historia wychowania i myśli pedagogicznej, np. w uniwersytetach włoskich, o czy przekonałem się przebywając tam często na wykładach w ramach programu *Erasmus*. Ważność historii i potrzebę zwiększenia wymiaru jej

godzin na kierunku pedagogiki podkreślili, podczas odbywającej się w 2016 roku na KUL-u konferencji, m.in. prof. Bogusław Śliwerski, prof. Władysława Szulakiewicz, prof. Jerzy Nikitorowicz.

Literatura

- Bloch M. (1960): *Pochwała historii czyli o zawodzie historyka*, Warszawa
- Münnich M. (2016): *Historia. Między przeszłością przyszłością*, „Przegląd Uniwersytecki”, 26, nr 4-5
- Pazzini A. (1958): *L'ospedale nei secoli*, Roma
- Surdacki M. (1998): *Dzieci porzucone w szpitalu św. Ducha w Rzymie w XVIII wieku*, Lublin
- Surdacki M. (2002): *Il brefotrofo dell'Ospedale di Santo Spirito in Roma nel XVIII secolo*, Conferenze 115, Varsavia - Roma

Rola historii w kształceniu pedagoga

Od ponad dziesięciu lat obserwujemy proces ograniczania godzin historii w programie studiów pedagogicznych, ale także na każdym szczeblu edukacji. Taka polityka wyrządziła wielkie straty w świadomości ludzi, doprowadzając do spadku zainteresowań przeszłością swojego narodu i uformowania pokolenia młodzieży i pedagogów pozbawionych krytycyzmu i umiejętności analizowania teraźniejszości przez pryzmat doświadczeń z przeszłości. A przecież historia jest najlepszą „nauczycielką życia”, daje doświadczenia i mądrość, uczy jak nie popełniać błędów w przyszłości. Wiedza historyczna wskazuje wypracowane wzorce i modele postępowania, które przy dostosowaniu do aktualnych realiów, można i dzisiaj zastosować.

Historię zobowiązany jest znać przede wszystkim pedagog. Jako nauczyciel, wychowawca i opiekun, posiada w swoich rękach swoiste narzędzie umożliwiające formowanie charakterów, osobowości oraz światopoglądu. Sprawuje on w stosunku do swoich podopiecznych „rząd dusz”.

Słowa kluczowe: historia, świadomość, wzorce, przeszłość, pedagog

The role of history in the teacher education

For over ten years we have observed the process of limiting the number of hours devoted to history in the curriculum of pedagogical studies, but also at each level of education. This policy has caused great losses in people's awareness, leading to a decline of interest in the past of one's own nation and the formation of a generation of youth and educators who show no criticism or ability to analyze the present through the prism of the past experience. However, history is the best „teacher of life”, it gives you experience and wisdom, it teaches how not to make mistakes in the future. Historical knowledge indicates patterns and models of conduct that, after being adjusted to the current reality, can be used today. An educator, above all, has to know history. As a teacher, tutor and guardian, they have a tool to shape characters, personality and view of the world. They rule their pupils' hears and minds.

Keywords: history, awareness, pattern, past, pedagogue

Agnieszka Roguska,
Alicja Antas-Jaszczuk
Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

MEDIA GLOBALNE I LOKALNE WOBEC MOŻLIWOŚCI I OGRANICZEŃ EDUKACYJNYCH

Człowiek funkcjonuje w dwóch przestrzeniach: lokalnej i globalnej. Tej pierwszej uczy się już jako małe dziecko na podstawie obserwacji, naśladownictwa. Uczestniczy w tradycjach rodzinnych, funkcjonowaniu grup rówieśniczych, wzrasta w określonej kulturze i w naturalny sposób przyjmuje ją jako własną, identyfikuje się z nią. W kulturę globalną również wchodzi stopniowo choć z większą świadomością, ponieważ rozwój psychospołeczny nieustannie postępuje. Należy przy tym zaznaczyć, że pełne uczestnictwo w kulturze globalnej i lokalnej polega na świadomości uczestniczenia w tych dwóch obszarach. Chęć poznawania tych obszarów w aspektach pozytywnych, i negatywnych, czerpania z nich, włączania się w nurt życia społecznego w skali makro i mikro, uwydatnia otwartość na otaczającą nas rzeczywistość.

Przestrzeń lokalna naznaczona jest emocjonalnością, więzami personalnymi, sąsiedzkimi. Sam teren jest znany z miejsc, w których znajdują się różnego rodzaju placówki, urzędy, sklepy, zabytki, miejsca pamięci, miejsca historyczne i miejsca sentymentalne. To wszystko ma wartość głęboko humanistyczną i ludzką. Przestrzeń lokalna stanowi dla swojego użytkownika wartość prawdziwą, rzeczywistą. Przestrzeń globalna jest w sensie fizycznym daleka, nierzeczywista i pozbawiona kontaktów interpersonalnych, *face to face*. Przestrzeń medialną lokalną i globalną można scharakteryzować na podobnych zasadach, co przestrzenie fizyczne bytu – bliską (lokalną) i daleką (globalną).

Media lokalne (środowiskowe) i media na dużą skalę oddziaływania pomagają i wprowadzają w nurt życia społecznego wąsko i szeroko pojmowanego. Biorą udział w formalnej i nieformalnej edukacji społecznej, przyczyniają się do wzrostu świadomości bogactwa wielokulturowości i międzykulturowości. Bez mediów dzisiaj nie wyobrażamy sobie już życia. Człowiek, media i kultura wzajemnie na siebie oddziałują, wzajemnie siebie kształtują, są nierozłącznymi elementami. Kultury lokalne już nie są określane w granicach ściśle rozumianego terytorium, obszaru występowania. Dzięki m.in. otwieraniu się granic, migracjom ludności, międzynarodowym dokumentom i umowom oraz mass mediom ten obszar z terytorium przesuwa się do obszarów wyobraźni, obszarów symbolicznych, umownych, ciągle ewoluujących, przekształcających się.

Wybitni uczeni, tacy jak: Lawrence Pratchett, David Held, Melvin Wingfield, Lawrence E. Rose, David R. Newman, Bob Franklin, Terry L. Heaton i inni podkreślają znaczenie mediów lokalnych w edukacji w przestrzeni wolności, demokracji, społeczeństwa obywatelskiego, tożsamości lokalnej i kultury regionalnej. Sfera mediów obejmuje zarówno globalne, jak i lokalne media. Rozwój tych pierwszych zależy przede wszystkim od całościowych przemian społecznych i cywilizacyjnych oraz potrzeb społeczeństwa na całym świecie. Funkcjonowanie mediów lokalnych, zwanych mediami środowiskowymi, zależy jest od potrzeb potencjalnych użytkowników i specyfiki danego obszaru oddziaływania. Media w skali makro i mikro różnią się pod względem zawartości treści, źródeł i zasobów finansowania, polityki aktywności tych podmiotów, często poziomu wykształcenia i wiedzy sztabów realizatorskich. Media, pomimo różnic, potrzebują siebie nawzajem i mają swoich odbiorców. Ekspansja i rozwój światowych mediów nie stwarza bezpośredniego zagrożenia dla istnienia i funkcjonowania mediów środowiskowych, które coraz częściej są również on-line.

Mass media, zarówno globalne (publiczne, internet), jak i lokalne (prasa, radio, telewizja, lokalne portale internetowe, ulotki, foldery) mogą okazać się pomocne w przezwyciężaniu napięć edukacyjnych XXI wieku, na które zwrócił uwagę Jacques Delors (1998, s. 12-13). Mass media mogą aspirować do stania się pośrednikiem między tym, co globalne, a tym, co lokalne; między tym, co uniwersalne, a tym, co jednostkowe; między tradycją a nowoczesnością; działaniem perspektywicznym a działaniem doraźnym; między zadziwiającym rozwojem wiedzy a zdolnością przyswajania jej przez człowieka; między duchowością a materialnością.

Ekspansja mass mediów i proces globalizacji

Żyjemy w czasach ogromnego przyspieszenia cywilizacyjnego, którego sprawcą w dużej mierze jest rozwój technologii cyfrowych. Sama komunikacja przybiera inne formy: jest natychmiastowa, skrótowa, konkretna. Globalizacja powoduje, że porozumiewanie się przybiera charakter bardziej informacji niż rozmowy. Odnaleźć można w tym zalety oraz wady. Zdalność przekazów i szybkość ich przepływu jest wygodna i korzystna, ale niweluje w dużej mierze potrzebę dłuższych rozmów *face to face*, dywagacji, bezpośrednich kontaktów z drugim człowiekiem. Zubaża kontakt o czynniki pozawerbalne, emocjonalne, typowo ludzkie. Depersonalizacja i fragmentaryczność stosunków międzyludzkich budzi niepokój, wzmagają anonimowość, odziera z emocjonalności.

Globalizacja odciska swoje piętno również na kulturze regionalnej, ponieważ jest procesem mającym wpływ na niemal wszystkie dziedziny życia człowieka. Odnajdziemy owe przemiany globalizacyjne w obszarach takich, jak: ekonomiczny, technologiczny, informatyczny, polityczny, społeczny, mentalny, obyczajowy, moralny, kulturowy, edukacyjny. „For its critics, however, globalization is bringing about the devastating destruction of local traditions, the continued subordination of poorer nations and regions by richer ones, environmental destruction, and a homogenization of culture and everyday

life. These critics include Marxists, liberals, and multiculturalists who stress the threat to national sovereignty, local traditions, and participatory democracy through global forces, environmentalists who fear the destructive ecological effects of unchecked globalization, and conservatives who see globalization as a threat to national and local cultures and the sanctity of tradition” (Ionescu, 2010, s. 17), Globalizacja powoduje, że wielkie korporacje mając duże zasoby pieniężne reklamują swoje produkty, wypierając produkcję lokalną, miejscową. Z drugiej strony należy również podkreślić, że kultura nowoczesna ze swej medialnej strony, ma zalety w podtrzymywaniu kultur dawnych, ponieważ dzięki nowoczesnej technice utwalane są elementy kultur tradycyjnych i szeroko rozpowszechniane. Obawy dotyczą tego, że w natłoku treści medialnych, owe treści cenne z punktu widzenia dorobku kulturowego, zostaną pominięte, zepchnięte na dalszy plan.

Coraz większa ilość informacji, chęć lub konieczność ich odczytywania i przetwarzania zamienia człowieka w „gończego”, osobę, która jest w nieustannej gotowości oczekiwania na nowe treści informacyjne. Współczesny człowiek zmaga się z nadmiarem konieczności dokonywania wyborów i im bardziej dorasta, usamodzielnia się i wchodzi w kulturę, tym na więcej wyborów jest skazany. Wiele z tych treści jest zupełnie zbędnych lub mało istotnych, jednak ich filtrowanie połączone z ciekawością powoduje, że umysł zaśmiecający jest nieustannie i nie zawsze radzi sobie z selekcją danych: dźwięków, obrazów i tekstów. To syndrom obecnych i zapewne przyszłych czasów. „Nasze czasy są wyjątkowe, niezwykłe – pod dwoma względami. Po pierwsze, dlatego że (...) są to czasy pełne czarodziejów i szarlatanów. Oświecenie w dużym stopniu podważyło ich wiarygodność i na dwa stulecia cywilizacja Zachodu odsunęła ich na margines. Teraz zmartwychwstali i triumfują. Triumfują także dlatego, że my coraz bardziej przyspieszamy i uciekamy do przodu. I to druga cecha, naprawdę bez precedensu, naszych czasów. Już wszystko jest dziś *neo-*, *trans-*, *post-*. *Nowityzm*, czyli skłonność ku nowinkom (...) i *beyondis*, nieustanne przekraczanie (wynałazek Daniela Bella) są wyrazem szaleństwa. Jeśli czegoś nie przewycięzysz, nie przekroczyysz, nie przeskoczysz, to dziś nie istnieje. Ryzykując nieustannie, wybieram jednak opór” (Sartori, 2007, s. 114) Opór rodzi się samoistnie szczególnie wtedy, gdy mamy nowoczesne urządzenia wspierające nasze funkcjonowanie w społeczeństwie, a mimo to nie potrafimy poradzić sobie z nadmiarem oczekiwań z różnych stron: rodziny bliższej i dalszej, pracy, sąsiadów, bliskiego otoczenia, w końcu ze znalezieniem czasu dla samego siebie. Bywa, że ten ostatni element cierpi najbardziej, zmieniamy się nieustannie i zatracamy jednocześnie. Sami zaczynamy funkcjonować jak kolejne urządzenie technicznie zaprogramowane.

Współcześnie „być” nie oznacza istnienia lokalnego, ale przede wszystkim „zamieszkanie” globalne, wirtualne. Kreują się tożsamości nierzeczywiste, pod postacią masek w szerokim tego słowa znaczeniu, nie tylko awatarów, ale zachowań, wypowiedzi, preferencji, wyobrażeń itd. Edukacja tradycyjna staje się mało interesująca, bo wszystko, czego potrzeba młodym ludziom, odnajdują online. Magdalena Szpunar pisze o narcyzmie kulturowo-społecznym. To pojęcie tłumaczy jako mechanizm infekowania i naznaczania całej kultury narcystycznym schorzeniem. Pojawiają się w związku z tym

problemy z ustalaniem granic pojmowania normy względem różnego rodzaju aktywności. Narcystycznie zorientowana kultura więzi jednostkę w objęciach popularnych reguł zachowań, co utrudnia tradycyjny, szkolny proces edukacji. W kulturze narcystycznej, jednostka czy grupy postrzegają świat głównie poprzez pryzmat własnych potrzeb (Szpunar 2016, s. 16-17, 74).

Szkoła wobec edukacji medialnej

W świecie zamętu kulturowego rzeczywistość szkolna nie nadąża za rozwojem i postępowaniem rzeczywistości społeczno-kulturowej i edukacyjnej. Rozdzźwięk między możliwościami uczestniczenia w kulturze szeroko pojętej i jej oswojenie zderza się z brakiem możliwości urzeczywistnienia i wykorzystywania tego wszystkiego w praktyce szkolnej. Kadra pedagogiczna nie jest przygotowana do mierzenia się z rzeczywistymi potrzebami uczniów, zaspokajaniem ich ciekawości, jak i korzystaniem z narzędzi, nowoczesnych programów informatycznych, znajomości ich obsługi. Programy nauczania również nie ułatwiają nowoczesnych poszukiwań treści lekcyjnych w murach szkoły, nie wykorzystują wrodzonych zdolności i umiejętności swoich uczniów lub robią to pobieżnie.

W edukacji szeroko pojmowanej powinniśmy kierować się swoim zestawem inteligencji jako zdolnościami przetwarzania informacji, czyli specyficznym konstruktem biopsychicznym. Chodzi o inteligencję, o których pisał amerykański profesor kognitywistyki – Howard Gardner (2009, s. 20-41) takich, których nie da się zbadać za pomocą różnych testów na inteligencję. Gardner wśród inteligencji wielorakich wymienia: inteligencję muzyczną, cielesno-kinestetyczną, logiczno-matematyczną, językową, interpersonalną, intrapersonalną (wiedza o wewnętrznych aspektach samego siebie, czyli rozumienie życia uczuciowego i odczuwanych przez siebie emocji oraz zdolności rozróżniania ich, określania i nazywania, a dzięki temu rozumienia własnego zachowania). Sam autor owych inteligencji zastanawia się nad wprowadzeniem nowych inteligencji jak: inteligencja egzystencjalna, przyrodnicza, duchowa, moralna, humorystyczna, a także kucharska, seksualna. Znajomość inteligencji wielorakich, umiejętność ich rozpoznawania, pobudzania i udoskonalania otwiera przed nauczycielami i szkołami nowe perspektywy nauczania, świadome i umiejętne odchodzenie od tradycyjnych metod nauczania w kierunku metod opartych na wykorzystaniu zdolności poszczególnych typów umysłów.

Ta wielorakość inteligencji jest wartością w życiu osobowym i społecznym. Dzięki temu, że mamy różny zestaw inteligencji, ich kombinacje, jesteśmy w stanie stawiać czoła różnym wyzwaniom i zawiłościom świata. Wachlarz ludzkich zdolności jest mieszanką ludzkich inteligencji i odwagą ich wykorzystywania dla dobra własnego i ludzkości. Jeśli przyjmujemy zasadność funkcjonowania inteligencji wielorakich, to należy stwierdzić, że ocenianie szkolne tradycyjnie stosowane, nie jest sprawiedliwe, ponieważ dzieci z inteligencjami różnymi inaczej radzą sobie z zapamiętywaniem, przetwarzaniem, analizowaniem i przyswajaniem treści.

Szkoła jest częścią środowiska, w którym funkcjonuje, jest niezwykle istotnym elementem kształtowania owego środowiska, jego częścią. Czy rzeczywiście tak jest, że szkoła w pełni uczestniczy w życiu danego środowiska, wychowuje do niego, wychodzi z inicjatywami, jest spójnym i nierozłącznym elementem krajobrazu społeczno-kulturowego? Organizowane są okazjonalne imprezy, typu Dzień Matki, Andrzejkki, uczniowie uczestniczą w konkursach i festiwalach, uświetniają uroczystości lokalne. Nie ma jednak w tych działaniach przemyślanej polityki łączenia się we wspólnych działaniach, naturalności i oczywistości włączania szkół różnego typu i szczebla do działań na rzecz społeczności i kultury regionalnej. Uczniowie powinni być w centrum wydarzeń lokalnych, znać historię swojej okolicy, jej bogactwo zabytków, zróżnicowanie kulturowe. Tymczasem nieznajomość swojej „małej ojczyzny” (*Heimat, Vaterland*) powoduje, że realizuje się powiedzenie „cudze chwalicie – swego nie znacie.”

Krytyka edukacji jest poniekąd krytyką społeczeństwa, które godzi się na „edukacyjną niewolę” swoich przyszłych obywateli, która przeradza się w niemoc, rezygnację, poczucie wypalenia, przymusu uczenia się czy wywołuje agresję. Do tego dochodzi ocenianie uczniów za wiedzę a nie za postępy w nauce, osiągnięcia, rozwijanie swoich zainteresowań i zdolności. Henry Giroux i Peter McLaren stoją na stanowisku, że naczelnym celem edukacji jest wspieranie jednostek, w tym uczniów w ich uobecnianiu się jako podmiotów politycznych, krytycznych, aktywnych obywateli. Zbigniew Kwieciński (1990, s. 316) jest zdania, że szkoła powinna być elementem harmonii działań społecznych w skali państwa i w skali działań wspólnotowych: rodzin, nauczycieli, społeczności lokalnych, rozwoju poszczególnych jednostek. Jeśli będzie inaczej, szkoła i cała oświata staną się zatorem rozwoju społecznego.

Obszary bytu, obok rodziny, szkoły, miejsca pracy, najbliższego otoczenia, powiększyły się o czwarty element, czyli mass media, które są nieodłącznym elementem indywidualnego i społecznego funkcjonowania człowieka. Edukacja szkolna jest zaplanowana, obowiązują programy nauczania, jest nauczyciel, który prowadzi przez niuanse zdobywania i rozumienia wiedzy. Natomiast środki masowego komunikowania uczestniczą w edukacji nieformalnej, bez udziału profesjonalistów, bez konkretnej przestrzeni i czasu. Do szkoły uczęszcza się przez pewną część życia, z mediami obcuje się przez całe życie, stąd edukacja medialna ma tę przewagę nad szkolną, że realizowana jest nieustannie i często w sposób niekontrolowany. Media masowe są atrakcyjnym uczestnictwem w życiu społecznym, informują i przekazują treści w sposób kuszący, różnorodny, wielość przekazów powoduje, że natychmiast zaspokajają ciekawość i dodatkowo ma się poczucie wolności wyboru. W rzeczywistości odbiorca otrzymuje zawsze to, co zostało wcześniej przygotowane lub zaplanowane. Tym bardziej edukacja do odbioru i selekcji treści jest tak bardzo istotna. Edukacja do mediów i przez media, powinna mieć miejsce w szkole, w sposób zaplanowany i konsekwentnie realizowana na różnych szczeblach kształcenia, w różnych typach szkół (Neacșu, 2010 Vol. LXII, No. 1A, p. 50-52). Szkoła w połączeniu z mass mediami w sensie teoretycznym i praktycznym powinna tworzyć nowe obszary możliwości edukacyjnych, bazując na ciekawości i potrzebach swoich podopiecznych. Ma wzmacniać potrzebę oporu społecznego, a wraz

z nim budować refleksyjność społeczeństwa w wymiarach: społecznym, politycznym, ekonomicznym, kulturalnym. W ten sposób proces społecznej edukacji z udziałem mediów i do mediów będzie edukacją permanentną z uwzględnieniem wartości podstawowych, z zachowaniem różnorodności kulturowej i szacunku do odmienności w duchu pokoju, demokracji, zachowania własnej tożsamości i otwartości na dialog społeczny.

Porozumienie się kultur w drodze do demokracji w działaniu opiera się na poszukiwaniu cech wspólnych i dobra większości w obszarze różnorodnych różnic. Korzystanie z mediów jest spotykaniem się ze sobą różnych kultur, ras, narodowości, ludzi w różnym wieku i z różnymi poglądami politycznymi, ambicjami, uprzedzeniami (Ferguson, 1999 Nov/Dec; 90, 6, s. 260). Media są platformą, na której każdy może zaistnieć, każdy może włączyć się w inicjowanie dyskusji czy jakichś przedsięwzięć. W mediach globalnych, szczególnie internecie, może funkcjonować jako postać autentyczna, z podaniem prawdziwych danych o sobie lub osoba wirtualna, wymyślona, nieprawdziwa. W mediach lokalnych wygląda to nieco inaczej, ponieważ jest to mniejsze środowisko i trudniej ukryć prawdziwą tożsamość, ale być może łatwiej sprawować rządy demokratyczne w skali regionu, środowiska lokalnego i szkoły. W tabeli 1 przedstawiono znaczenie mediów lokalnych i globalnych w edukacji.

Tabela 1. Pozytywne i negatywne oddziaływanie globalnych i lokalnych mediów w procesie edukacji

MEDIA W EDUKACJI	
Aktywność mediów globalnych w edukacji	
Pozytywna	Negatywna
<ol style="list-style-type: none"> 1. Są sposobem szybkiego i sprawnego komunikowania się, przesyłania tekstów, obrazów i dźwięków; 2. są przekaznikami tych samych, a zarazem różnorodnych informacji dla ogromnej rzeszy osób na całym świecie; 3. rozwijają zainteresowania. Wokół mediów tworzą się grupy i zbiorowości o określonych preferencjach i upodobaniach w obszarze różnych sfer życia człowieka; 4. przybliżają bogactwo różnorodności kulturowej; 5. kreują obraz współczesnej kultury; 6. pokazują nastroje społeczne w różnych częściach świata; 7. kształtują upodobania i postawy społeczno-moralne; 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Prezentują rzeczywistość w krzywym zwierciadle: kreowanie fałszywej rzeczywistości, wyolbrzymianie obrazu patologii społecznej, nadmierne eksponowanie przemocy; 2. eksponują wartości materialne i cielesne zamiast dążyć do równowagi między materią ducha i ciała; 3. tworzy się zakłęty krąg podaży kreowany przez popyt i odwrotnie. Chodzi o przemysł rozrywkowy i filmowy dla jak największej liczby odbiorców; 4. następuje manipulowanie świadomością odbiorców; 5. media dostarczają nadmiaru biernej rozrywki, programów sphycających kreatywność i hamujących aktywny styl życia; 6. dominuje kultura popularna utrudniająca odbieranie i rozumienie kultury cennej z punktu widzenia rozwoju kultury ogólnoludzkiej; 7. jest bardzo łatwy dostęp młodych ludzi do treści niepożądanych, szkodliwych dla ich rozwoju moralnego i społecznego; 8. w mediach mamy do czynienia z epatowaniem

<p>8. aktywizują pojedyncze osoby, społeczności i zachęcają do wspólnych działań, podejmowania inicjatyw, korzystania z ofert.</p>	<p>krwawymi scenami i z obraźliwym słownictwem; 9. ogromna ilość treści medialnych powoduje trudności w wyborze tych najbardziej korzystnych dla siebie; 10. odbiorcy spędzają zbyt dużą ilość czasu w towarzystwie mediów i zaniedbują inne obszary życia takie, jak: nauka, rodzina, odpoczynek, spotkania towarzyskie twarzą w twarz, aktywność fizyczna, sen; 11. zaciera się u użytkowników mediów granica między światem nierzeczywistym i realnym; 12. media uzależniają.</p>
Aktywność mediów lokalnych w edukacji	
Pozytywna	Negatywna
<ol style="list-style-type: none"> 1. Prezentują bogactwo kultury regionalnej, specyficznej dla danego regionu aktywności danego medium; 2. chronią kulturę dawną od zapomnienia; 3. wzmacniają demokrację; 4. najmniejsze inicjatywy mogą zaistnieć w mediach lokalnych, co byłoby bardzo trudne w mediach globalnych; 5. przybliżają pracę i funkcjonowanie placówek aktywności życia społecznego; 6. prezentują sylwetki animatorów społecznych i ludzi czynu; 7. aktywizują pojedyncze osoby, społeczności lokalne i zachęcają do wspólnych działań, podejmowania inicjatyw, korzystania z ofert; 8. zwracają uwagę na uchybienia, zaniedbania i niedociągnięcia miejscowych władz; 9. integrują społeczność lokalną, scalają ją i przybliżają jej koloryt. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Manipulują treściami w celu uzyskania z góry zakładanego efektu; 2. wybiórczo prezentują treści, np. w zależności od preferencji politycznych władz danego medium lokalnego; upodobań osobistych; 3. wspierają i promują działalność reklamodawców; 4. nie zawsze są obiektywne w prezentowaniu treści; 5. nie zawsze potrafią oprzeć się naciskom władz lokalnych; 6. brakuje wykwalifikowanych pracowników mediów, szczególnie w mediach, które borykają się z problemami finansowymi; 7. długie przebywanie w świecie mediów, również lokalnych, może doprowadzić do frustracji, poczucia wyobcowania i bezsilności człowieka wobec rzeczywistości i trudów życia; 8. pod wpływem lokalnych treści medialnych, ich opacznego rozumienia, powstaje możliwość ujawniania się nacjonalizmów, etnocentryzmu, ksenofobii, szowinizmu, rasizmu, nietolerancji z różnych względów, itp. 9. dla pracowników mediów środowiskowych praca w danym medium bywa dodatkowym miejscem pracy, co czasem rzutuje na jakość pracy.

Źródło: opracowanie własne

Żadne medium nie jest ze swojej natury złe ani dobre. To użytkownik ostatecznie decyduje o jakości korzystania z niego. Niemniej jednak trzeba zaznaczyć, że media są łatwym, dostępnym i kuszącym środkiem komunikacji, co nie ułatwia wyborów i usypia czujność użytkowników, szczególnie młodego pokolenia. To właśnie jest jeden z powodów konieczności edukacji medialnej - edukacji do mediów i z udziałem mediów globalnych i lokalnych.

Podsumowanie

Kryzys edukacji przyjmuje inne formy niż dawniej, ponieważ żyjemy w świecie mało stabilnym, z nieprzewidywalnymi zmianami, z informacjami, których nie jesteśmy w stanie ogarnąć. Zmienia się rola nauczyciela z podającego treści na prowadzącego przez wiedzę i uczestniczącego w dyskusji o wiedzy, a zatem i o świecie. W dzisiejszej płynnej nowoczesności, gdzie wszystko nieustannie się zmienia i niechętnie przyjmuje postać jednorodną i ostateczną, nie można zatrzymać się i spocząć na laurach, należy jak nigdy dotąd, nieustannie oraz nieustrudzenie podążać wraz ze zmianami. O zachodzących zjawiskach i przemianach w działaniu oraz myśleniu, w tym kontekście rozważań, pisał Zygmunt Bauman (2011, s. 149-154).

Powrót do korzeni w tradycyjnej i dawnej formie nie jest już raczej możliwy i konieczny, ponieważ całość kultury zmieniła się nie do poznania i wciąż ewaluje. Żyjemy w dwóch kulturach, które się przenikają wzajemnie i uzupełniają: kulturze najbliższej - lokalnej i kulturze globalnej – masowej. Zatem nawoływanie do powrotu jest koncepcją mylną, ponieważ musimy podążać i odnajdywać się we współczesności, która staje się coraz bardziej zawiła, skomplikowana. Powrót oznacza cofanie się, a człowiek jest nastawiony na podążanie na przód, na odkrywanie nowego. Powracanie a nie powrót do tradycji i korzeni oznacza w tym przypadku równowagę tradycji z nowoczesnością, tradycji, w której znajdujemy wartości ponadczasowe, cenne z punktu widzenia pojedynczych ludzi, społeczeństw i ludzkości. Koniecznością natomiast jest na nowo odkrywanie lokalności, jej bogactwa, znajdowanie swojego w niej miejsca z pomocą dostępnych środków, np. instytucji do tego powołanych, zaangażowania społeczników, z udziałem mediów środowiskowych. Wszystko, co nas bezpośrednio otacza kształtuje w dużej mierze nasze pojmowanie rzeczywistości, rzeczy, rozumienie ludzi i odmienności kulturowych, zdarzeń, przemian społeczno-kulturowych. To rozsądne równowagę swojego istnienia w światach lokalności i globalności, pozwala na harmonijne współistnienie w świecie w ogóle, w świecie coraz większych pokus, natłoku treści, nowinek i balansowania pomiędzy rzeczywistością realną a rzeczywistością wymyśloną – medialną, która również jest w pewnym sensie wytworem ludzkich doświadczeń i wyobrażeń.

Tej równowagi funkcjonowania w świecie mikro i makro trzeba się uczyć, dokonując nieustannych wyborów w działaniu, myśleniu, postępowaniu, kształtowaniu hierarchii wartości. Dla małego dziecka początkowo to rodzina i najbliższa okolica jest jedynym niemal miejscem bytowania, zatem lokalność w swojej istocie samoistnie się urzeczywistnia. Z czasem przestrzeń się poszerza dzięki kontaktom z kolegami, grupami

rówieśniczymi i mniej lub bardziej świadomym korzystaniem ze środków masowej komunikacji. Nie uczestnicząc w lokalności i globalności skazujemy siebie i swoich podopiecznych na ubóstwo kulturowe. Pozwalamy tym samym na spłykanie własnej obecności w kulturze, wpływanie na jej kształt, umacnianie się jej, kreowanie i nadawanie przyszłego kształtu nawet wtedy, gdy wydaje nam się, że nic nie robimy lub nic nie możemy zrobić.

W edukacji regionalnej, ale również edukacji ku szeroko pojętemu człowieczeństwu można, a nawet trzeba opierać się na elementach kształtujących przestrzeń społeczną. Tą przestrzenią bezpośrednio i pośrednio wpływającą na człowieka są mass media: globalne i lokalne. Pełnią podobne funkcje, chociaż media w skali mikro są bliżej swojego odbiorcy, są niemal interaktywne, odpowiadają na potrzeby swoich odbiorców i ich bezpośrednio dotyczą. Media lokalne są specyficzne, ponieważ charakteryzują społeczność i kulturę danego obszaru, na którym funkcjonują. Edukują do mediów i przez media, przez problematykę, którą podejmują, kulturę, którą prezentują, działania, które inicjują i wspierają. Dzięki mediom odbiorca zapoznaje się z możliwościami i ograniczeniami rozwoju swojej „małej ojczyzny”, odnajduje i poznaje elementy identyfikujące go z najbliższym środowiskiem. Edukacja do globalności i lokalności wprowadza człowieka w przestrzeń życia zbiorowego i społecznego – tego najbliższego i emocjonalnie bardziej odległego. W edukacji człowieka należy wykorzystywać możliwie jak największy wachlarz umiejętności i jak najwięcej dowiadywać się o świecie globalnym i lokalnym. Właśnie takie równoważenie światów jest wartością i podążaniem w kierunku odkrywania i akceptowania wielokulturowości i międzykulturowości w skali mikro (lokalnej, miejscowej) i makro (globalnej, wirtualnej), a zatem bogactwa kulturowego człowieczeństwa - własnego i innych.

Literatura

- Bauman Z. (2011): *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*. przekład Tomasz Kunz, Wydawnictwo Literackie, Kraków
- Delors J. (1998): *Edukacja: jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*. Warszawa
- Ferguson R. (1999): *The mass media and the education of students in a democracy: Some issues to consider*. „The Social Studies” Nov/Dec; 90, 6
- Gardner H. (2009): *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*. Wydawnictwo Laurum, Warszawa
- Ionescu C. (2010): *Some positive and negative effects of post-globalization*. W: W. Wereda, S. Starnawska (ed.): *Post-globalization era? New visions and new challenges. The characteristics of the new framework and the outlook. Selected problems*. Publishing House of University of Podlasie, Siedlce

- Kwieciński Z. (1990): *Błędne koło ubóstwa kulturowego*. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.): *Ku pedagogii pogranicza*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika. Ośrodek Studiów Kulturowych i Edukacyjnych, Toruń
- Neacșu M.G. (2010): *Social Education through Mass Media-between Necessity and Possibility*. „Petroleum - Gas University of Ploiesti Bulletin”, Educational Sciences Series, Vol. LXII, No. 1A
- Sartori G. (2007): *Homo videns. Telewizja i postmyślenie*. przekład i posłowie Jerzy Uszyński, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa
- Szpunar M. (2016): *Kultura cyfrowego narcyzmu*. Wydawnictwo AGH, Kraków

Media globalne i lokalne wobec możliwości i ograniczeń edukacyjnych

Artykuł przybliży zagadnienia mediów w kontekście możliwości i ograniczeń edukacyjnych. Zwraca uwagę zarówno na media globalne, jak i lokalne. Jedne i drugie uczestniczą w procesie zachodzących przeobrażeń społeczno-cywilizacyjnych i kulturowych. Zmiany te pociągają za sobą konieczność baczniejszego przyjrzenia się edukacji jako procesowi przygotowywania młodych ludzi do uczestniczenia w życiu społecznym i kierowania własnym rozwojem. Podkreślono rolę szkoły jako elementu środowiska lokalnego, która wspólnie z miejscowymi mass mediami może stać się motorem działań na rzecz demokracji, uczenia tolerancji i poznawania bogactwa kulturowego.

Słowa kluczowe: edukacja medialna, media lokalne, media globalne, globalizacja, możliwości edukacyjne, ograniczenia edukacyjne

Global and local media towards educational opportunities and restrictions

This article explores the educational opportunities and restrictions of media. Here I delve into issues relating to how global and local media influence the process of social-civilization and cultural changes. These changes result in the necessity for a closer observation of education as a process of preparing young people to take part in social life and to manage their own development. In this article, I emphasize the role of the school as an element of local environment, which together with the local mass media can become the driving force for actions that will benefit democracy, learning tolerance and understanding of cultural wealth.

Keywords: media education, global media, local media, globalization, educational opportunities, educational restrictions.

SYLWETKI PEDAGOGÓW

Ruch Pedagogiczny nr 3/2017

Anna Weissbrot-Koziarska
Uniwersytet Opolski

PNAD CZASOWA DZIAŁALNOŚĆ EDUKACYJNA PROFESORA KAZIMIERZA TWARDOWSKIEGO

Kilka słów o samym Profesorze...

Kazimierz Twardowski, a właściwie Kazimierz Jerzy Adolf Ogończyk – Twardowski, urodził się 20 października 1866 roku w Wiedniu. Zmarł 11 lutego 1938 roku we Lwowie. Jego ojciec, z wykształcenia prawnik, był urzędnikiem Cesarsko – Królewskiej Monarchii Austro – Węgierskiej. Rodzice Kazimierza Twardowskiego przez całe życie pielęgowali w swoim domu wartości patriotyczne oraz prowadzili działalność na rzecz Polonii. To właśnie te wartości, wyniesione z domu rodzinnego, miały duży wpływ na późniejsze poglądy Profesora. Kazimierz Twardowski uważał, że prawdziwy patriotyzm nie oznacza tylko miłość do ojczyzny, ale powinien poza nią charakteryzować się pracą i działalnością obywatelską na rzecz swojego kraju. Jego zdaniem nieustanne poświęcanie się dla dobra ojczyzny i jej mieszkańców połączone z miłością do własnego kraju odróżnia prawdziwy patriotyzm od zwykłego poczucia tożsamości grupowej. Początkowo Kazimierz Twardowski nauki pobierał w domu, co było powszechnym zjawiskiem w tamtych czasach charakterystycznym dla rodzin inteligenckich. Następnie, po kształceniu się przez kilka lat w szkole powszechnej, w 1877 roku został przyjęty do elitarnego gimnazjum w Wiedniu prowadzonego przez Akademię Terezańską. Pod koniec 1885 roku rozpoczął naukę na studiach prawniczych na Uniwersytecie Wiedeńskim. W trakcie studiów podjął pracę jako nauczyciel domowy u hrabiego Wojciecha Dzieduszyckiego. Po jego namowach Twardowski zrezygnował ze studiów prawniczych i rozpoczął naukę na kierunku filozoficznym. Za wzór swoich dociekań naukowych przyjął myśli badacza filozofii Franza Brentano. W 1891 roku uzyskał stopień doktora na podstawie rozprawy *Idea i percepcja u Kartezjusza*. W trzy lata później uzyskał habilitację na podstawie swojej najslynniejszej pracy *O treści i podmiocie przedstawienia*. Do najslynniejszych prac Kazimierza Twardowskiego należy zaliczyć m.in. *O czynnościach i wytworach. Kilka uwag z pogranicza psychologii, gramatyki i logiki, Rozprawy i artykuły filozoficzne, Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych*,

Dzienniki oraz Filozofia i muzyka. (Mróz, 2015, s. 49-50). Kazimierz Twardowski w 1923 roku zorganizował we Lwowie I Polski Zjazd Filozoficzny.

Działalność naukowa

W latach 1894-1895 prowadził wykłady na Uniwersytecie Wiedeńskim. W tym samym czasie podejmował również próby objęcia katedry filozoficznej na którymś z polskich uniwersytetów w Galicji. W 1895 roku uzyskał stanowisko nadzwyczajnego profesora filozofii na Uniwersytecie Lwowskim, gdzie po trzech latach został mianowany profesorem zwyczajnym. W okresie pierwszej wojny światowej pełnił funkcję rektora tego uniwersytetu. Jako filozof dążył do unaukowania tej dyscypliny. W związku z tym odrzucał wszystko co irracjonalne, na rzecz analitycznego argumentowania racjonalnych wywodów. Głównym zawodowym celem dla Kazimierza Twardowskiego było uruchomienie studiów filozoficznych w ośrodku, w którym nie było wcześniejszych tradycji filozoficznych. W krótkim czasie po objęciu stanowiska wykładowcy na Uniwersytecie Lwowskim zainicjował seminarium filozoficzne, uważając, że jest to możliwość najpełniejszego kształcenia. W działalności akademickiej wykazywał się dużym zaangażowaniem. Prowadził większość przedmiotów filozoficznych i seminaria, współorganizował zjazdy filozoficzne, wspierał działanie kół naukowych oraz dawał odczyty poza uczelnią. Wieloletnia praca Twardowskiego pozwoliła na stworzenie szkoły, w której dużą rolę odgrywał autorytet nauczycielski. Na początku XX wieku w Polsce zaczęły pojawiać się głosy o tzw. „szkole Twardowskiego” lub „szkole lwowskiej”. W latach 1918-1939 szkoła ta przekształciła się w szkołę lwowsko – warszawską, w której kształcili się głównie logicy. Jako nauczyciel akademicki wykształcił szerokie grono następców, do których zaliczyć możemy m.in.: filozofów – Kazimierza Ajdukiewicza, Tadeusza Czeżowskiego, Tadeusza Kotarbińskiego; filologów – Juliusza Kleinera, Izydorę Dąbmską. Pierwszymi jego uczniami byli Jan Łukasiewicz oraz Władysław Witwicki. Z Uniwersytetem Lwowskim czynnie związany był do 1930 roku (przeszedł wtedy na emeryturę), jednak do samego końca swojego życia jako profesor honorowy miał swój wkład w działalność dydaktyczną – naukową uniwersytetu. Współdziałał z Władysławem Weryhą w tworzeniu „Przeglądu Filozoficznego”, którego pierwszy numer ukazał się w 1898 roku w Warszawie. W roku 1904 założył Polskie Towarzystwo Filozoficzne, natomiast w roku 1911 rozpoczął wydawanie czasopisma „Ruch Filozoficzny”.

W swoich badaniach filozoficznych Kazimierz Twardowski zajmował się epistemologią, powiązaniem pomiędzy filozofią a innymi naukami humanistycznymi, aspektami etycznymi oraz logiką. Głosił pogląd, że filozofia to dziedzina naukowa, której zadaniem jest dążenie do wypracowania metod pozwalających na dokładne, jednoznaczne określenie pojęć, co prowadzi do niwelowania nieporozumień i eliminowania błędów rozumowania. Za podstawę filozofii uważał tzw. psychologię opisową pozwalającą na analizę treści wytworów psychicznych. Przez kilka lat był prezesem Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych. W czasie swojej działalności stworzył fundusz dla wdów

i sierot profesorskich oraz przyczynił się do organizacji kolonii dla uczniów uczęszczających do szkół średnich (Zegzuła – Nowak, 2012, s. 184-185).

Filozoficzny wpływ na rozwój polskiej psychologii

Kazimierz Twardowski oprócz tego, że był wybitnym filozofem, miał również znaczący wpływ na rozwój polskiej myśli psychologicznej. Jego działalność naukowa przypadła na najbardziej burzliwy okres rozwoju psychologii, czyli przełom wieku XIX i XX. Przedstawiciele dziedziny walczyli w tym czasie o autonomię naukową, sprecyzowanie przedmiotu zainteresowań psychologii, a także powoływanie na uniwersytetach niezależnych katedr i czasopism psychologicznych. Kazimierz Twardowski brał czynny udział w tych działaniach. Początkowo realizował te zadania jako uczeń Franza Brentano (twórcy psychologii deskryptywnej), a następnie już jako współzałożyciel Towarzystwa Filozoficznego w Wiedniu. Wkład Twardowskiego w polską myśl psychologiczną zauważalny był już w jego rozprawie habilitacyjnej, gdzie przedstawiona została teoria przedmiotu zjawiska psychicznego wraz z elementami składowymi takimi jak przedmiot, treść i akt. Uważał, że przedmiotem zainteresowań psychologii jest życie psychiczne lub duchowe jednostki oraz jego objawy. Przyjął, że zanim zacznie się dogłębnie badać przedmiot tej dziedziny należy najpierw dokładnie wskazać na najistotniejsze elementy psychologii, które pozwolą odróżnić ją od innych dziedzin. Kazimierz Twardowski twierdził, że należy analizować duszę człowieka i funkcje jakie spełnia w kształtowaniu się procesów psychicznych. Podeście to pozwoliło na zmianę dotychczasowego pojmowania psychologii jako nauki racjonalnej i skierowanie się ku postrzeganiu jej jako nauki empirycznej. W swojej naukowej działalności poświęcał wiele miejsca na wskazywanie powiązań pomiędzy psychologią a filozofią. Kluczową rolę w wyjaśnianiu związków stanowiła stworzona przez niego koncepcja wytworów i czynności. Jej opis Twardowski zaprezentował w swojej rozprawie *O czynnościach i wytworach. Kilka uwag z pogranicza psychologii, gramatyki i logiki*, która opublikowana została w 1912 roku. Zaprezentowana w rozprawie koncepcja czynności i wytworów opierała się na stosunku czynności (aktu psychicznego) do wytworu tej czynności. Zgodnie z tą teorią akt (czynność taka jak np. myślenie, mówienie, krzyczenie) powoduje powstanie „momentu czynnościowego”, której treść czynności przeradza się w wytwór, konkretne działanie. (np. myśl, krzyk, mowę). Zarówno czynności jak i wytwory można podzielić na fizyczne i psychiczne oraz trwałe lub nietrwałe. Według Twardowskiego wytwory psychofizyczne są obserwowalne, a także incydentalne i powstają wskutek czynności psychofizycznej (Rzepa, 2001, s. 133-136). Właśnie ta incydentalność pozwala na odróżnienie zjawiska psychicznego od fizycznego. Oprócz stworzenia koncepcji czynności i wytworów oraz łączenia myśli filozoficznej z analizą psychologiczną Kazimierz Twardowski odpowiadał za wypromowanie pierwszego doktora w zakresie psychologii, a także podejmował działania na rzecz unaukowania psychologii.

Ponadczasowa wartość uniwersytetu

Podobne działania jak w przypadku psychologii Profesor podejmował w zakresie pedagogiki. Przejawami tej aktywności było prowadzenie analizy pojęć pedagogicznych oraz szukanie związków pomiędzy filozofią a pedagogiką. Kazimierz Twardowski pracę nauczycielską traktował jak misję, a dydaktykę jak sztukę nauczania. Zawód wykładowcy akademickiego był dla niego nie tylko obowiązkiem, ale również społeczną funkcją, wartością i odpowiedzialnością powierzoną przez pozostałą część społeczeństwa (Goncharenko, 2017, s. 41). W swojej działalności organizacyjno – dydaktycznej podkreślał ogromną rolę uniwersytetu jako instytucji wypełniającej ważne funkcje społeczne i naukowe. W swoim wystąpieniu *O dostojęństwie Uniwersytetu*, które wygłosił w 1932 roku odbierając tytuł doktora *honoris causa* Uniwersytetu Poznańskiego, zwracał uwagę na kluczową kwestię jaką jest niezależność uniwersytetu i kadry akademickiej (Zegzuła-Nowak, 2012, s. 188). Podkreślane przez Twardowskiego dostojęństwo uniwersytetu wynika nie tylko ze średniowiecznej tradycji tej instytucji, ale również z samej idei przyświecającej uniwersytetom. Poszanowanie uczelni wyższej bierze się również z tworzenia i odkrywania nowych prawd naukowych oraz szerzenia umiejętności ich zdobywania wśród studentów.

Dochodzenie do tej prawdy możliwe jest tylko i wyłącznie przez twórczą pracę badawczą zarówno pod merytorycznym jak i metodycznym względem. Twardowski podkreślał także, że celem obiektywnego badania naukowego jest dochodzenie do uzasadnionych, jak najbardziej prawdopodobnych sądów, w które nie ingerują osoby „ze świata zewnętrznego”. Badanie naukowe jest uniwersalną wartością samą w sobie, nie może więc być narzędziem do osiągania prywatnych celów. Uważał, że moralnym obowiązkiem każdego nauczyciela akademickiego jest przeciwstawianie się wszelkim próbom ataku na niezawisłość uniwersytetów. Twierdził, że uniwersytet musi odgradzać się od wszystkiego co nienaukowe, potoczne i zagrażające, zwracał również uwagę na funkcję wychowawczą uniwersytetu (Ostrowska, 2014, s. 90-95).

Działalność pedagogiczna

Kazimierz Twardowski był wybitnym pedagogiem i dydaktykiem. Pedagogikę definiował jako wszelką działalność obejmującą wychowanie fizyczne, intelektualne i moralne. Uważał, że jest ona przedmiotem badań filozofii. Filozoficzną analizę wytworów pedagogicznych realizował na podstawie metody analitycznej w wariacie opisowym. W środowisku pedagogicznym określano Profesora mianem „nauczyciela uczonych”, a także uznawano za „wzór osobowy nauczyciela akademickiego”.

Kazimierz Twardowski jest autorem wielu artykułów pedagogicznych, w których wyrażał swoje poglądy na temat wychowania i procesów edukacyjnych. Jego aktywność pedagogiczna znajdowała odzwierciedlenie w trzech głównych obszarach: (1) równym dla wszystkich dostępie do wykształcenia, w tym także kobiet, (2) poszukiwania najlepszych dróg prowadzących do jego zdobycia oraz (3) osobie nauczyciela. Podejmował liczne działania na rzecz upowszechnienia dostępu do kształcenia na poziomie uniwersyteckim

dla kobiet. Prowadził liczne wykłady dla kobiet, między innymi cykl wykładów psychologiczno – pedagogicznych w Stowarzyszeniu Kobiet we Lwowie. W roku 1902 należąc do komitetu założycielskiego Towarzystwa Prywatnego Gimnazjum Żeńskiego złożył wniosek o utworzenie pierwszego ośmioklasowego gimnazjum żeńskiego. Za najlepszą drogę dochodzenia do wykształcenia Kazimierz Twardowski uznawał pracę (Suchmiel, 1999, 2000, 2001, s. 291-294). Twierdził, że należy uczyć uczniów *przede wszystkim sumiennej, dokładnej, ścisłej pracy, musimy przyzwyczajając ich do tego, by cokolwiek robią, robili porządnie i dokładnie, by nałożonego na nich obowiązku nie starali się tylko dla pozorów, ale w rzeczywistości spełnić* (Twardowski, 1912, s. 76). Z kolei wychowanie rozpatrywał w dwóch aspektach znaczeniowych: właściwym i niewłaściwym. Za niewłaściwe znaczenie działalności wychowawczej uznawał niwelowanie zasług lub całkowite pozbawianie w kształceniu osobowości udziału wychowawcy. Poprawne rozumienie wychowania opierało się na odwrotnym, podkreślającym rolę wychowawcy działaniu. Realizowana przez niego strategia wychowawcza wobec studentów opierała się na takich filarach jak: dawanie przykładu swoją postawą, utrzymywanie dyscypliny poprzez stosowanie systemu kar i nagród oraz rzeczowym podejściu do działania. Starał się rozbudzać w swoich uczniach postawę twórczą głosząc, że „wartością jest to co nowe”. Kazimierz Twardowski uważał, że na proces wychowania składają się trzy etapy:

- pierwszy etap wychowania – ma na celu kształtowanie w wychowanku woli moralnej pozwalającej na pobudzanie tylko moralnej aktywności; rolą wychowawcy na tym etapie jest umiejętność stawiania wymagań adekwatnych do możliwości podopiecznego oraz uczenie go przestrzegania zasady moralnych;
- drugi etap wychowania – polega na internalizacji moralności wychowanka; podstawowym celem na tym etapie jest wykształcenie w podopiecznym umiejętności podejmowania samodzielnych decyzji moralnych;
- trzeci etap wychowania – dotyczy procesu samowychowania i jest etapem realizowanym przez całe życie; celem jest pogłębianie zdolności podejmowania decyzji oraz samodoskonalenie (Groncharenko, 2017, s. 47).

Prowadzona przez Twardowskiego analiza kluczowych pojęć pedagogicznych pozwoliła na uporządkowane myślenia pedagogów oraz wskazanie jednoznacznych definicji związanych z procesami nauczania i wychowania. Dzięki temu działalność pedagogiczna została wzbogacona o racjonalne, pozbawione emocjonalnego charakteru podejście do kwestii wychowania i nauczania. Ceniąc zasady sprawiedliwości, obowiązkowości i odwagi cywilnej, kształtował u swoich uczniów umiejętność samodzielnego myślenia i rozwiązywania problemów. Mottem jego działania wychowawczego było założenie, że nauczyciel musi być „kuźnią” cnót, które chce przekazać młodzieży. Dbanie o dyscyplinę polegało na braku akceptacji dla spóźnień i zaniebywania swoich obowiązków. Kazimierz Twardowski potrafił wykreślić z listy studentów, te osoby, które nie pojawiły się na prowadzonym przez niego seminarium nie

podając powodu swojej nieobecności. Ostatni z elementów przejawiał się w precyzji stosowanych terminów, logicznym ciągu rozumowania oraz argumentowaniu swoich poglądów (Mróz, 2015, s. 3). Profesor wychowanie określał jako budzenie i pogłębianie zrozumienia dla prawdy obiektywnej poprzez wykonaną przez młode pokolenie pracy na rzecz jej odkrywania. Nauczyciel zaś w tym procesie ma za zadanie wspieranie i wdrażanie do tej pracy. Za dobrego nauczyciela uważał osobę, która posiada wysoko rozwinięte zdolności pedagogiczne i dydaktyczne. Istotą jego cechą powinna być nieustanna praca nad sobą i odpowiedzialność za młodzież, której musi być oddany. Kazimierz Twardowski uważał, że jakość szkoły zależy od jakości pracujących w niej nauczycieli (Suchmiej, 1999, 2000, 2001, s. 296-297).

Zajmując się również dydaktyką w swojej pracy *Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki do użytku w seminariach nauczycielskich* zdefiniował i określił cele nauczania. Za nauczanie uznał wszelkie czynności prowadzone przy udziale minimum dwóch osób, które podejmowane są w sposób systematyczny, wedle z góry określonego planu działania, po to by innym przekazywać wiedzę lub kształtować ich zdolności intelektualne. Cele nauczania Kazimierz Twardowski dzielił na dwie zasadnicze kategorie: cele bezpośrednie – inaczej nazywane bliższymi oraz cele pośrednie – określane jako dalsze. Istotne w ich osiągnięciu jest przestrzeganie zasad etycznych. Do pierwszej kategorii zaliczał te cele, które dotyczą bezpośrednich umiejętności, które chcemy przyswoić w toku nauczania. Należą one tylko do intelektualnej sfery i polegają na opanowaniu między innymi takich czynności jak pisanie, czytanie oraz zdobycie konkretnych informacji z jakiejś dziedziny. Za cele pośrednie natomiast uznawane przez Kazimierza Twardowskiego były wszelkie te zdolności, które zostały zdobyte przy wykorzystaniu wcześniej osiągniętych celów bezpośrednich. Inaczej mówiąc w celach dalszych chodzi o dokonanie określonych zmian w sferze emocjonalnej i moralnej ucznia i przygotowanie go do dalszej edukacji lub wykształcenie do pracy w konkretnym zawodzie. Należy pamiętać, że osiągnięcie celów nauczania ma w konsekwencji pozwolić wychowankowi wyzbyć się uprzedzeń, przesądów, niwelując braki w niewiedzy, które powodują taki tok rozumowania (Traczykowski, 2016, s. 9-14).

Kazimierz Twardowski prowadząc działalność dydaktyczną i pedagogiczną, kierując się wyżej przedstawionymi wartościami i zasadami w procesie wychowania oraz nauczania dążył do osiągnięcia określonego ideału wychowania. Cechy, które powinien posiadać idealny wychowanek to przede wszystkim daleko rozwinięta potrzeba poszerzania horyzontów poznawczych. Powinien posiadać ogólną, ale jednocześnie rozległą wiedzę z wielu dziedzin, w tym również z psychologii, filozofii, logiki, matematyki. Uczeń prowadzony przez Kazimierza Twardowskiego musiał być świadomy zachowań i reakcji zarówno swoich jak i innych. Ponadto musiał rozumieć otaczającą go rzeczywistość i wyciągać racjonalne wnioski, korzystając ze swojej wiedzy. Za jedno z najważniejszych zadań pedagoga uważał zdolność do wykształcenia w wychowanku krytycyzmu, zdolności poznawczych i niezależności w myśleniu. Kolejną istotą kwestią, nad którą skupić powinien się wychowanek to wykształcenie potrzeby, chęci i poszanowania pracy. Kazimierz Twardowski uważał, że „pracuje się zawsze po coś”.

Zgodnie z jego poglądami wychowanek zawsze pracuje z dwóch powodów. Jednym jest chęć doskonalenia, drugim (ważniejszym) jest pracowanie dla rozwoju Ojczyzny. Równie ważną cechą, którą kieruje się idealny wychowanek jest solidarność i pokora w zachowaniu. Pozwala to na angażowanie się w działalność społeczną i udzielanie pomocy tym, którzy jej potrzebują. Wychowanek charakteryzuje się również wysoką kulturą osobistą i opanowaniem w każdej sytuacji (Tamże, s. 16-18).

Podsumowanie

Kazimierz Twardowski to postać wybitna, której poglądy stanowią nieocenione źródło poszerzania obszarów badawczych i praktycznych działań przedstawicieli nauki i praktyki z zakresu filozofii, logiki, psychologii i pedagogiki. Najważniejszą rzeczą, na jaką należy zwrócić uwagę jest fakt, że jego poglądy są uniwersalne i wciąż aktualne. W obecnej sytuacji dokonujących się zmian w szkolnictwie wyższym oraz oświacie odwołania do myśli Kazimierza Twardowskiego mają jeszcze większe uzasadnienie. Powszechnie wiadomo, że uniwersytety mają szczególnie wpływ na kształtowanie się sfery aksjologicznej wśród młodego pokolenia. Będąc najstarszymi instytucjami społecznymi przetrwały różne okresy historyczne, polityczne i gospodarcze. Pomimo wielu historycznych zmian, zawsze zachowywany był „duch naukowości”.

Uniwersytet, jako instytucja, zachował swoją rolę kulturotwórczą, strzegąc podstawowych zasad i wartości, a także funkcję pozwalającą na kształtowanie wiedzy, postaw i umiejętności. Na podkreślenie zasługuje fakt, że uniwersytet jest najważniejszym miejscem prowadzenia badań naukowych oraz zdobycie wyższego wykształcenia. Nie mniej jednak nie można zapominać o pewnych istotnych niedoskonałościach, które mają miejsce w działalności uniwersyteckiej. Głównym problemem jest zatracenie relacji opartej na stosunku „mistrz – uczeń”. Kolejnym problemowym obszarem są trudności związane z powszechnością kształcenia, a co z tym się wiąże, dewaluacją wartości dyplomu ukończenia studiów wyższych. W odwołaniu do tych kłopotliwych sfer, szczególne uzasadnienie ma nawiązywanie do wypowiedzi Kazimierza Twardowskiego. Wyraźnie zwracał on uwagę na konieczność walki o zachowanie tożsamości uniwersytetów w obliczu tego typu sytuacji już na przełomie XIX i XX wieku. Według niego tylko stabilność i ciągłość wartości (dostojeństwa, niezależności oraz naukowego charakteru) jest antidotum na wszelkie próby ataku na tożsamość.

Poglądy Kazimierza Twardowskiego są również aktualne w kontekście oświaty, dydaktyki oraz działalności pedagogicznej. Dokonywane w systemie edukacyjnym zmiany wpływają niekorzystnie na poczucie bezpieczeństwa i stabilizacji ucznia oraz nauczyciela w całym procesie kształcenia. Wypełnianie zawodu nauczyciela w obecnych czasach nie jest związane z poszanowaniem społecznym oraz naznaczeniem odpowiedzialnością. Przywołanie tej wybitnej postaci w tym kontekście może służyć jako wzór dla obecnie kształcących się, przyszłych nauczycieli, których należy stale umacniać w przekonaniu, że ich praca ma wpływ na rozwój całego społeczeństwa.

Kazimierza Twardowskiego cechowało wyjątkowe podejście wychowawcze oparte na autentyczności i stałej pracy nad sobą. Cechy te są uniwersalne, ponadczasowe, a także niezwykle istotne w pracy pedagogicznej. Pozwalają na budowanie autorytetu u wychowanków. Osobowość, podejście do zawodu nauczyciela oraz podejmowana interdyscyplinarna działalność zasługują na uznanie, a sam Kazimierz Twardowski może i powinien być stawiany za wzór nauczyciela akademickiego.

Literatura

- Goncharenko O. (2017): *Filozofia edukacji Kazimierza Twardowskiego z perspektywy analitycznej*. „HYBRIS” nr 36
- Mróz J.(2015): *Życie z pasją, Kazimierz Twardowski – filozof, nauczyciel, mistrz*. „Refleksje. Pismo naukowe Studentów i Doktorantów WNPiD UAM”, Wyd. UAM, Poznań
- Ostrowska U. (2014): *O wartościach ponadczasowych w myśli Kazimierza Twardowskiego*. „Przegląd Pedagogiczny”, nr 1
- Polskie Towarzystwo Tomasz z Akwinu, *Kazimierz Twardowski*. <http://www.ptta.pl/pef/pdf/t/twardowski.pdf> (otwarty: 1.02.2018)
- Rzepa T. (2001): *Myśl i praca Kazimierza Twardowskiego „około” polskiej psychologii*. „Przegląd Psychologiczny”, tom 44, nr 1
- Suchmiel J. (1999, 2000, 2001): *Poglądy na wychowanie Kazimierza Twardowskiego: na podstawie prac niefilozoficznych*. „Prace Naukowe. Pedagogika”, nr 8-9-10
- Traczykowski D. (2016): *Cele nauczania w myśli Kazimierza Twardowskiego*. „Roczniki Pedagogiczne” tom 8, nr 1
- Twardowski K. (1912): *Mowy i rozprawy z okresu działalności w Towarzystwie Nauczycieli Szkół Wyższych*. Lwów 1912.
- Zegzuła – Nowak J., *Kazimierz Twardowski jako wzór osobowy nauczyciela akademickiego*, „Annales. Etyka w życiu gospodarczym”, vol. 15, 2012.
http://annalesonline.uni.lodz.pl/archiwum/2012/2012_zegzula_nowak_181_191.pdf (otwarty: 01.02.2018).

Ponadczasowa działalność edukacyjna Profesora Kazimierza Twardowskiego

Profesor Kazimierz Twardowski był wybitnym filozofem i psychologiem, którego myśli naukowe do dziś mają ogromny wpływ na tworzenie aktualnych programów edukacyjnych. Swoją działalność naukową, głównie jako wykładowca akademicki, opierał na autentycznej postawie patriotycznej wobec Polski dążąc do całkowitej autonomii kształcenia na Uniwersytecie Lwowskim. Zawód wykładowcy akademickiego traktował nie tylko jako obowiązek, ale także dostrzegał w tej działalności konieczność podejmowania różnych czynności związanych z realizacją zadań na rzecz jednostek, rodzin, szerszej grup społecznych. Dla współczesnych pokoleń stanowi intelektualny autorytet i moralny wzór do naśladowania.

Słowa kluczowe: filozof, pedagog, naukowiec, uniwersytet

Timeless educational activity of Professor Kazimierz Twardowski

Professor Kazimierz Twardowski was an outstanding philosopher and psychologist, whose scientific ideas have great influence on creating current educational programs till today. He based his scientific activity, mainly as university lecturer, on an authentic patriotic grounds, striving for autonomy of teaching at Lvov University. He treated his profession of academic lecturer not only as a duty but he also stressed the need of taking up different activities related to individuals, families and wider social groups. For contemporary generations he is an intellectual authority and a role model.

Keywords: philosopher, pedagogue, scientist, university