RUCH PEDAGOGICZNY

1–2

WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP

Rok LXXIV Warszawa 2003

Dwumiesięcznik

RUCH

PEDAGOGICZNY

można zamówić:

w Wyższej Szkole Pedagogicznej ZNP

ul. Smulikowskiego 6/8, 00-389 Warszawa

tel. (0-22) 828–61–49, fax 828-99-10

www.wsp.edu.pl

cena numeru 11 zł

RUCH PEDAGOGICZNY

1–2

WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP

Rok LXXIV Warszawa 2003

Skład redakcji:

Andrzej Hankała, Elżbieta Hoffmann (sekretarz redakcji),
Genowefa Koć-Seniuch, Bogumiła Kwiatkowska-Kowal, Stefan Mieszalski (redaktor naczelny)

Adres redakcji:

„Ruch Pedagogiczny" Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP,
ul. Smulikowskiego 6/8, 00-389 Warszawa
tel. (022) 828 1357

Recenzent: prof. dr hab. Rafał Piwowarski

Informacja dla autorów

Redakcja przyjmuje materiały autorskie w maszynopisie lub na dyskietkach (z wydrukiem).

Przy tekście autorzy proszeni są o podanie imienia, nazwiska i miejsca pracy.

Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów i zastrzega sobie prawo dokonywania formalnych zmian i niezbędnych skrótów.

Wydawnictwo i Zakład Poligrafii Instytutu Technologii Eksploatacji
ul. K. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom, tel. 364-42-41, fax 3644765
e-mail: instytut@itee.radom.pl http://www.itee.radom.pl

1153

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

Mirosław S. Szymański: Kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli w Polsce – nowe wyzwania ... 5
Ewa Magier: Wiedza milcząca w kształceniu i pracy pedagoga ... 18
Brian Hudson: Zachowując złożoność i poszukując znaczenia: nauczanie jako działanie refleksyjne ... 30

RELACJE Z BADAŃ

Dorota Sobierańska: Proces współtworzenia tekstu narracyjnego w grupie zadaniowej ... 47
Joanna Różańska-Kowal: Wpływ wiedzy psychologicznej i pedagogicznej na spostrzeganie sytuacji przemocy szkolnej i sposobów jej przeciwdziałania ... 59

MATERIAŁY DYSKUSYJNE – POGLĄDY, OPINIE

Elżbieta Górnikowska-Zwolak: Dokąd zmierza wychowanie? Rozważania o polskim społeczeństwie, państwie i wartościach jednoczących naród ... 75
Józef Sowa: Aksjologiczne i prakseologiczne aspekty procesu rehabilitacji ... 93

EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA – ZAGADNIENIA TEORETYCZNE I BADANIA

Józef Górniewicz: Wartość tolerancji w opiniach młodzieży szkół średnich ... 103

RECENZJE

Barbara Walasek: Zbigniew Kwieciński – *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości* ... 111
Czesław Banach: Irena Wojnar – *Humanistyczne intencje edukacji* ... 114
Kazimierz Wieczorkowski: Edward Nęcka – *Psychologia twórczości* ... 116
Jolanta Muszyńska: *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*. Materiały z IV Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego. Red. E. Malewska, B. Śliwerski ... 120
Joanna M. Michalak: Inetta Nowosad – *Nauczyciel – wychowawca czasu polskich przełomów* ... 123

KRONIKA

Iwona Białas: Kwalifikacje zawodowe na współczesnym rynku pracy ... 127

CONTENTS

DISSERTATIONS

Mirosław S. Szymański: Vocational education and training of teachers in Poland – new challenges 5
Ewa Magier: Tacit knowledge in education and work of educators 18
Brian Hudson: Keeping the complexity and searching for the meaning: teaching as a reflective activity 30

RESEARCH REPORTS

Dorota Sobierańska: Process of joint development of narrative text in a task group 47
Joanna Różańska-Kowal: An impact of psychological and pedagogical knowledge on the ability to notice and prevent school violence 59

DISCUSSION MATERIALS – VIEWS, OPINIONS

Elżbieta Górnikowska-Zwolak: The future of education. Deliberations on Polish society, state and values which unite the nation 75
Józef Sowa: Axiological and praxeological aspects of the rehabilitation process 93

INTERCULTURAL EDUCATION – THEORETICAL ISSUES AND RESEARCH

Józef Górniewicz: Importance of tolerance in opinions of secondary schools' students 103

REVIEWS

Barbara Walasek: Zbigniew Kwieciński – *Inevitable? Functions of alphabetisation in adulthood* 111
Czesław Banach: Iwona Wojnar – *Humanistic intents of education* 114
Kazimerz Wieczorkowski: Edward Nęcka – *Psychology of creative activity* 116
Jolanta Muszyńska: *Pedagogy and education against new communities and differences in integrating Europe*. Materials from the 4th All-Polish Pedagogic Convention. E. Malewska, B. Śliwerski (Eds.) 120
Joanna M. Michalak: Inetta Nowosad – *Teacher – tutor at times of Polish breakthroughs* 123

CHRONICLES

Iwona Białas: Vocational qualifications on today's labour market 127

ARTYKUŁY

RUCH PEDAGOGICZNY 1–2/2003

Mirosław S. Szymański
Uniwersytet Warszawski

KSZTAŁCENIE I DOSKONALENIE ZAWODOWE NAUCZYCIELI W POLSCE – NOWE WYZWANIA*

Nowe wyzwania, jakie pojawiły się przed kształceniem i doskonaleniem zawodowym nauczycieli w Polsce, są konsekwencją burzliwych przemian cywilizacyjnych i kulturowych zachodzących tak w skali globalnej – na świecie, jak i w skali lokalnej – w kraju. Jedne z drugimi ściśle się wiążą i warunkują wzajemnie.

Wyzwania globalne

W 1995 roku ukazała się praca *White Paper on education and training* (*Biała księga*... 1997) – raport wydany przez Komisję Europejską – najważniejszy organ władzy wykonawczej Unii Europejskiej (UE). Dokument ten jest jednym z wielu dowodów na to, że organizacja ta dostrzega dynamicznie zachodzące przemiany we wszystkich obszarach życia, próbuje je zdiagnozować, określić ich przyczyny oraz wskazać wyzwania – tzn. szanse i zagrożenia – jakie przemiany te ze sobą niosą. Autorzy *White Paper* wskazują na trzy główne czynniki dynamizujące przemiany w różnych obszarach życia: rozwój społeczeństwa informacyjnego, procesy globalizacji ekonomii oraz rozwój cywilizacji naukowo-technicznej. Przemiany te zmuszają do reorganizacji systemu kształcenia w krajach członkowskich UE i postawienia przed nimi nowych zadań. Na podstawie rozpoznania tendencji rozwojowych autorzy raportu stwierdzają, że Europa, chcąc zachować tożsamość

* Jest to nieco zmieniony tekst referatu wygłoszonego przez autora na XI Polsko-Niemieckiej Konferencji Naukowej „Lehrer und Lehrerbildung in Polen und Deutschland – Wandel und Herausforderungen" („Nauczyciel i kształcenie nauczycieli w Polsce i Niemczech – zmiana i wyzwania"). Konferencja odbyła się w dniach od 23 do 26 maja 2002 roku na zamku Wandgräben pod Magdeburgiem. Zorganizowana została przez Erziehungswissenschaftliche Fakultät der Universität Leipzig oraz Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego. Wszystkie wygłoszone referaty (i jeden nadesłany - Profesora Czesława Kupisiewicza) ukażą się w 2003 roku w pracy zbiorowej pod redakcją naukową Wolfganga Hörnera oraz Mirosława S. Szymańskiego w dwóch wersjach – w wersji niemieckiej (najprawdopodobniej nakładem Böhlau Verlag) oraz w wersji polskiej (nakładem Wydawnictwa Akademickiego „Żak").

kulturową, niezależność polityczną, i konkurencyjność gospodarczą wobec Stanów Zjednoczonych i krajów Dalekiego Wschodu, musi wkroczyć na drogę społeczeństwa uczącego się. Generalnie rzecz biorąc chodzi o zmianę systemu kształcenia tak, aby efektywniej przygotowywał on młode pokolenie do sprawnego radzenia sobie z ciągle zmieniającą się rzeczywistością.

W innym głośnym raporcie ostatniej dekady – w wydanym w 1996 roku przez UNESCO opracowaniu *L'Éducation: Un trésor est caché dedans* – przytoczony powyżej postulat konkretyzuje się w stwierdzeniu, że „edukacja powinna organizować się wokół czterech aspektów kształcenia, które przez całe życie będą dla każdej jednostki filarami jej wiedzy: *uczyć się, aby wiedzieć*, tzn. aby zdobywać narzędzia rozumienia; *uczyć się, aby działać*, aby móc oddziaływać na swoje środowisko; *uczyć się, aby żyć wspólnie*, aby uczestniczyć i współpracować z innymi na wszystkich płaszczyznach działalności ludzkiej; wreszcie, *uczyć się, aby być ...*" (*Edukacja ...* 1988, s. 85). Te cztery filary czy też drogi wiedzy mają tworzyć całość, żadnego z nich – jak się postuluje – nie może zabraknąć przy reformowaniu systemu kształcenia, wszystkie cztery stanowią o jego nowej jakości.

Obydwa przywołane powyżej raporty – bardzo dobrze znane w Niemczech – odbiły się w Polsce bardzo szerokim echem, po dziś dzień omawia się je szczegółowo na konferencjach i w publikacjach traktujących o kształceniu i doskonaleniu zawodowym nauczycieli. A trzeba wiedzieć, że w ostatnim dziesięcioleciu ukazało się aż blisko 60 prac autorskich i zbiorowych podejmujących z różnych perspektyw teoretycznych problematykę statusu zawodowego, funkcji i zadań nauczyciela, koncepcji nauczyciela oraz modeli jego kształcenia, dokształcania i doskonalenia zawodowego (por.: Banach, 2001a, s. 224).

Wyzwania lokalne

Co się z kolei tyczy rodzimych wyzwań cywilizacyjnych i kulturowych stojących przed kształceniem i doskonaleniem zawodowym nauczycieli, to największym z nich jest wdrażana od 1999 roku reforma systemu oświaty, która dokonuje się równolegle i w powiązaniu z innymi doniosłymi reformami społecznymi i gospodarczymi. Bez reformy systemu oświaty trudno sobie doprawdy wyobrazić ostateczny sukces całego procesu społeczno-politycznej transformacji w kraju, jak i wysiłków Polski, mających na celu jej integrację z UE (por.: Steier-Jordan, 2000, 2001)

Przypomnijmy. Kierunek przemian polityczno-oświatowych po „zwrocie" w 1989 roku wytyczony został przez *Porozumienia Okrągłego Stołu*, nawiązujące przede wszystkim do żądań oświatowych społecznego ruchu „Solidarność" z lat 1980/81. Podstawowe uzgodnienia odnoszące się do szkoły i oświaty dotyczyły w pierwszym rzędzie takich zagadnień, jak: faktyczne zagwarantowanie równości szans oświatowych, ograniczenie wpływu polityki i ideologii na szkołę; uznanie zasady pluralizmu światopoglądowego w oświacie i wychowaniu; zróżnicowanie i indywidualizacja ofert edukacyjnych; decentralizacja procesów decyzyjnych w administracji oświatowej; spłaszczenie struktury administracyjnej

w oświacie, zapewnienie większej (względnej) autonomii personalnej, finansowej i pedagogicznej pojedynczym szkołom; uspołecznienie oświaty – poprzez stworzenie demokratycznie wybieranych gremiów uprawnionych do współdecydowania o losach szkoły i oświaty (zwłaszcza na szczeblu lokalnym), a także poprzez dopuszczenie sektora szkół niepublicznych, oraz – *last but not least* – przystosowanie systemu kształcenia zawodowego do wymogów gospodarki rynkowej tak, aby zapewnić młodemu pokoleniu lepsze szanse na rynku pracy. Jak dotychczas realizacja większości tych postanowień czy postulatów idzie bardzo opornie.

Niemniej, w ostatnim dziesięcioleciu wykrystalizowały się w systemie oświaty trzy główne trendy, które bez wątpienia sprzyjają procesom integracji Polski z UE; chodzi o przebudowę piramidy kwalifikacji zawodowych, ilościową ekspansję oświaty na średnim szczeblu oraz znaczny wzrost liczby studentów. Pierwszy trend jest konsekwencją odejścia od modelu kształcenia zawodowego na poziomie zasadniczym i przyjęcia modelu kształcenia zawodowego na poziomie maturalnym. Drugi trend jest konsekwencją upowszechnienia szkolnictwa średniego opartego do 1999 roku na ośmioletniej szkole podstawowej. I wreszcie trzeci trend jest konsekwencją wprowadzenia studiów licencjackich, utworzenia (nieuniwersyteckich) wyższych szkół zawodowych oraz dopuszczenia niepaństwowych szkół wyższych (w roku akademickim 2001/2002 było ich już 217, a w kolejnym roku ma powstać dalszych kilkadziesiąt!).

Zaraz po zasadniczym „zwrocie", jaki zaszedł w Polsce wiosną 1989 roku, odnowa szkoły miała dokonać się – zgodnie z *Ustawą o systemie oświaty* z 1991 roku – dzięki częściowym reformom „wewnętrznym", tzn. treściowo-programowym. Całościowa reforma strukturalno-organizacyjna, jak i treściowo-programowa odłożona została z przyczyn finansowych „na później". Rozpoczęto ją dopiero w 1999 roku, przewidując jej wdrożenie w ciągu sześciu lat.

Jak to zwykle z reformami oświatowymi bywa, także i w tym przypadku punktem wyjścia poczynań reformatorskich była zmasowana krytyka dotychczasowego systemu kształcenia i wychowania w polskich szkołach. Krytykowano wiele, bardzo wiele – preferowanie encyklopedycznej wiedzy kosztem praktycznych umiejętności, dominację nauczania przedmiotowego i systemu lekcyjnego, zaniedbywanie wychowawczej i opiekuńczej funkcji szkoły, niedostateczną współpracę między rodzicami i nauczycielami, a także między szkołami zawodowymi i zakładami pracy, izolowanie się szkoły od lokalnego środowiska, ale przede wszystkim niski poziom kształcenia – co prowadzi do szerzenia się w polskim społeczeństwie analfabetyzmu funkcjonalnego, do niepokojącego obniżania się poziomu potrzeb kulturalnych, zaniku nawyków uczenia się permanentnego czy przez całe życie.

Podejmując prace nad przygotowaniem reformy systemu oświaty, przedstawiciele władz bardzo silnie akcentowali konieczność sprostania przez Polskę wyzwaniom cywilizacyjnym i kulturowym związanym z integracją Polski z UE, wskazywali na konieczność wprowadzenia zasadniczych zmian w oświacie wynikającą z reformy administracyjnej kraju, podkreślali fakt zbliżania się niżu demograficznego – okoliczności sprzyjającej wszelkim zmianom strukturalnym w oświacie.

Obecna, stopniowo wdrażana całościowa reforma oświaty – która pod względem strukturalnym przypomina do złudzenia tzw. reformę Jędrzejowiczowską z 1932 roku – dotyczy wszystkich szczebli systemu edukacji narodowej (od przedszkola po studia doktoranckie) i obejmuje: administrację i nadzór szkolny ze szczególnym uwzględnieniem podziału kompetencji w tym zakresie pomiędzy władzami wojewódzkimi, powiatowymi i gminnymi – i tak np. szkoły podstawowe i gimnazja podlegają władzom gminnym, natomiast licea i szkoły zawodowe mają podlegać władzom powiatowym; programy kształcenia - generalnie rzecz biorąc, dążyć się ma do zastąpienia „nauczania informującego" nauczaniem wdrażającym do samodzielności i własnej aktywności poprzez wprowadzenie tzw. interdyscyplinarnych ścieżek kształcenia. Projekt reformy przewidywał opracowanie podstaw programowych poszczególnych przedmiotów ogólnokształcących; ustalenie standardów kształcenia, które mają być punktem wyjścia przy opracowywaniu planów nauczania poszczególnych przedmiotów; dopuszczenie tzw. autorskich planów nauczania; przyjęcie wewnętrznych i zewnętrznych kryteriów oceniania i egzaminowania uczniów – absolutną nowością ma być wprowadzenie standardowej „nowej matury" organizowanej przez centralną i regionalną komisję egzaminacyjną, co zapewnić ma m.in. porównywalność polskich świadectw dojrzałości ze świadectwami maturalnymi wydawanymi prze kraje UE; zmianę zasad finansowania działalności szkół – włącznie z wprowadzeniem bonów edukacyjnych; precyzyjne określenie wymagań kwalifikacyjnych dla nauczycieli, a także opracowanie systemu ich oceniania i wynagradzania – planuje się wprowadzenie aż czterech kategorii nauczycieli: od nauczyciela stażysty poprzez nauczyciela kontraktowego i nauczyciela mianowanego po profesora oświaty.

Zrąb nowej struktury polskiego systemu oświaty tworzą (bądź też tworzyć będą):

1) obowiązkowa sześcioletnia szkoła podstawowa dla dzieci w wieku od 7 do 13 lat obejmująca dwa szczeble: klasy od I do III z nauczaniem zintegrowanym, oraz klasy od IV do VI z nauczaniem blokowym;

2) obowiązkowe trzyletnie gimnazjum dla młodych ludzi w wieku od 13 do 16 lat;

3) trzyletnie liceum o różnych profilach (humanistycznym, klasycznym, ekonomicznym oraz technicznym), umożliwiające zdobycie matury;

4) dwuletnie szkoły zawodowe o szerokich profilach kształcenia, umożliwiające zdobycie dyplomu robotnika wykwalifikowanego.

Po ukończeniu gimnazjum (pierwszy rocznik ukończył je w roku 2002) drogi jego absolwentów mają się rozdzielać. Jako że obowiązek szkolny przedłużony został do 18 roku życia, każdy uczeń musi dokonać wyboru między liceum a szkołą zawodową. Niemniej w pierwszym roku nauki możliwa jest zmiana typu szkoły. Ten, kto wybierze drugi wariant, nie odbiera sobie jednak szansy na zdobycie matury, a tym samym podjęcia studiów wyższych. Cel ten osiągnąć może wszakże rok później – po ukończeniu dwuletniego liceum uzupełniającego. A zatem nowy system oświaty umożliwiać ma zarówno dużą drożność horyzontalną, jak i wertykalną, w założeniu przynajmniej nie ma w nim „ślepych uliczek".

Jeśli zaś chodzi o nową misję edukacyjną i wychowawczą szkoły, to określona ona została na podstawie *Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej*, która powołuje się na ważne porozumienia międzynarodowe zawarte w *Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, Międzynarodowym Pakcie Praw Obywatelskich i Politycznych* oraz *Międzynarodowej Konwencji o Prawach Dziecka*. Polska szkoła ma się orientować w swojej działalności na takie wartości podstawowe, jak demokracja, solidarność, sprawiedliwość, tolerancję, pluralizm, wolność, indywidualność, przy czym w *Ustawie o systemie oświaty* podkreśla się, że nauczanie i wychowanie przebiegać ma „respektując chrześcijański system wartości".

I właśnie owo dążenie do tego, aby do programu kształcenia włączyć system wartości chrześcijańskich, które są w istocie tradycyjnymi wartościami katolickimi, stało się źródłem ostrych kontrowersji polityczno-oświatowych, dotyczących wprowadzenia do szkoły nauczania religii czy też – jak niedawno – wychowania seksualnego. Obydwa te przykłady świadczą o tym, że oświata w Polsce nie stała się bynajmniej neutralna światopoglądowo, lecz, tak dawniej, jak i dzisiaj, jest miejscem ścierania się ze sobą różnych sił, przede wszystkim konserwatywno-narodowych, katolickich – z jednej strony – i oświeceniowo-liberalnych, laickich – z drugiej.

Co się tyczy zmian systemu oświaty, to istnieje społeczny i ponadpartyjny konsensus, że są one niezbędne. Pojawiają się jednak coraz większe wątpliwości, czy reforma została odpowiednio przygotowana i czy rozpoczęto ją we właściwym momencie. Nie przeznaczono na nią bowiem wystarczających środków finansowych, nie zadbano o pozyskanie dla niej wsparcia szerokich rzesz nauczycielstwa, nie przeprowadzono też rzetelnych badań pilotażowych w środowisku lokalnym. Naukowe monitorowanie wprowadzania reformy systemu oświaty ma niewielki zasięg, w niewielkim stopniu uwzględniono wyniki polskich i zagranicznych badań oświatowych, i w końcu zignorowano wiele krytycznych uwag, jakie pojawiły się publicznych debatach. Co więcej, od 1999 roku jednocześnie wprowadza się w Polsce cztery wielkie reformy: struktury administracji, służby zdrowia, systemu emerytalnego oraz systemu oświaty. Doświadczenia związane z realizacją pierwszych trzech reform nie napawają szerokich kręgów społeczeństwa zbyt dużym optymizmem, co rzutuje oczywiście – jak dowodzą tego liczne badania sondażowe – na stosunek do czwartej reformy. Poszczególne elementy programu reformy systemu oświaty są poddawane ostrej krytyce. I tak np.: jak wdrażać reformę, jeżeli w budżecie na rok 2000 na oświatę przewidziano zaledwie 3,2% produktu krajowego brutto (PKB), a na szkolnictwo wyższe 0,8%, podczas gdy polscy eksperci oświatowi zalecali odpowiednio 6% i 2%? Dlaczego reformie systemu oświaty poświęca się tak mało uwagi, skoro wiadomo, że to od niej w końcu zależą uzdrowienie rynku pracy i powodzenie reform gospodarczych? Jakże mówić – mimo umiarkowanych postępów w realizacji programu *Internet w każdym gimnazjum* – o tworzeniu społeczeństwa informacyjnego, kiedy tak dawniej, jak i dzisiaj daleko Polsce w tym zakresie do krajów UE, czego dowodzi liczba uczniów przypadających na jeden komputer, a także liczba nauczycieli informatyków, których brakuje ponad 30%? A co z przygotowaniem nauczycieli do nauczania zintegrowanego i bloko-

wego? Dlaczego nauczanie pierwszego języka obcego rozpoczyna się dopiero w IV klasie szkoły podstawowej i dlaczego nauka drugiego języka obcego rozpoczynać się ma dopiero w liceum, skoro znajomość języków obcych uznaje się powszechnie za warunek „otwarcia się" Polski na Europę. Dlaczego kształceniu uczniów z różnymi deficytami poświęca się więcej uwagi niż kształceniu uczniów wysoce uzdolnionych? Dlaczego szkoła podstawowa i gimnazjum zostały instytucjonalnie rozdzielone, skoro wiadomo, że doprowadzi to do wzrostu administracji i kosztów? Jak rozwiązać problem dowozu uczniów do gimnazjów?

System kształcenia nauczycieli

Sprostanie nowym wyzwaniom cywilizacyjnym i kulturowym – i tym globalnym, w skali świata, i tym lokalnym, w skali Polski – zależeć będzie w dużej mierze od jakości oświaty. A jak wiadomo – co najmniej od czasów Adolfa Diesterwega, który zwykł powiadać, że „szkoła warta jest tyle, co nauczyciel" – „... jakość oświaty zależy w decydującym stopniu od osobowości nauczyciela, który jest tylko wtedy zdolny do wypełniania swoich obowiązków pedagogicznych, kiedy jest dobrze przygotowany do zawodu i ma motywację do udziału w dokształcaniu i doskonaleniu wiedzy i umiejętności zawodowych w ciągu całego życia" (Pachociński, 1994, s. 113).

Z powyższych dwóch zdań wynika, że skoro od osobowości nauczyciela zależy jakość oświaty, a z kolei od jakości oświaty zależy sprostanie nowym wyzwaniom cywilizacyjnym i kulturowym, to za dalsze losy ludzkości odpowiedzialny, czy też przynajmniej w dużej mierze współodpowiedzialny jest nauczyciel. Nie miejsce tu, by rozpatrywać to – fascynujące skądinąd – zagadnienie. Poniżej zajmijmy się jedynie kwestią kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli w Polsce w kontekście reformy systemu oświaty. Nie należy jednak zapominać, że reforma ta z założenia przecież ma być odpowiedzią na nowe wyzwania cywilizacyjne i kulturowe – tak globalne, jak i lokalne. To w końcu od nauczycieli – od ich kwalifikacji, przekonań, nastawienia, zaangażowania, wrażliwości społecznej, ogólnej kultury – zależy powodzenie tej reformy; czyż w projekcie reformy systemu oświaty nie czytamy: „tak naprawdę twórcami wychowania i kształcenia szkolnego są poszczególni nauczyciele" (Ministerstwo..., 1998, s. 4). A trzeba wiedzieć, że prestiż zawodowy i zarobki nauczycieli w Polsce są bodaj najniższe w Europie, a feminizacja osiąga ponad 90%, co bynajmniej nie sprzyja pozytywnej selekcji do zawodu.

Powiada się, że charakterystycznym rysem polskich doświadczeń w zakresie kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli w minionej dekadzie transformacji jest „ich niemal postmodernistyczna wielość" (Czerepaniak-Walczak, 2000, s.32; zob. także: Czerepaniak-Walczak, 1997). Uwaga ta odnosi się zarówno do koncepcji kształcenia, jak doskonalenia zawodowego nauczycieli. Tych dwóch rzeczy nie sposób oddzielić od siebie, dlatego poniżej muszą być potraktowane łącznie.

Wprawdzie nadzór nad systemem kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli sprawuje Ministerstwo Edukacji Narodowej (od 2001 roku i Sportu),

jednak biorąc pod uwagę autonomię wyższych uczelni, decentralizację zarządzania oświatą, a nade wszystko dynamiczny (i często żywiołowy) rozwój niepaństwowych szkół wyższych (które w większości prowadzą głównie studia pedagogiczne), możemy powiedzieć, że kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli dokonuje się w odrębnych instytucjach, często niepowiązanych ze sobą ani pod względem programowym, ani pod względem metodycznym. Tak więc obecnie w Polsce do zawodu nauczycielskiego przygotowują trzy rodzaje takich instytucji.

1. Trzyletnie kolegia nauczycielskie, które pod względem organizacyjnym i merytorycznym podlegają kuratorium (czyli wojewódzkim władzom oświatowym) i najczęściej w tradycyjny sposób przygotowują przyszłych nauczycieli do pracy w szkole. Wiele kolegiów nauczycielskich nie ma stałych kontaktów ze szkołami wyższymi, wielu pracowników kolegiów nauczycielskich – mających co najwyżej stopień naukowy doktora – nie ma odpowiednich kwalifikacji zawodowych do nauczania wykładanych przez siebie przedmiotów – np. nierzadko zwykli nauczyciele języka polskiego po studiach polonistycznych i kilku latach pracy w szkole prowadzą zajęcia z psychologii, dydaktyki ogólnej teorii wychowania czy historii myśli pedagogicznej.

2. Trzyletnie państwowe i (ponad dziesięciokrotnie liczniejsze) niepaństwowe wyższe szkoły zawodowe, które kształcą zarówno w systemie dziennych studiów stacjonarnych, jak i zaocznych, odbywających się w czasie zjazdów weekendowych, przy czym ta ostatnia forma studiów cieszy się dużą popularnością zwłaszcza wśród studentów pracujących. Absolwenci tych studiów otrzymują dyplom licencjata, świadczący o osiągnięciu pierwszego stopnia wykształcenia wyższego. Poziom kształcenia w wyższych szkołach zawodowych jest bardzo zróżnicowany. Trzon kadry stanowią najczęściej emerytowani profesorowie, którzy nierzadko mają wprawdzie pewne zasługi w rozwijaniu systemu oświaty i nauk o wychowaniu w minionej epoce, ale dzisiaj niekiedy nie bardzo już orientują się w nowej rzeczywistości społeczno-ekonomiczno-politycznej.

3. Uniwersytety, wyższe szkoły pedagogiczne, akademie pedagogiczne oraz politechniki, w których w systemie studiów dziennych lub zaocznych, po uzyskaniu stopnia licencjata lub nie, można uzyskać tytuł magistra. W tych szkołach wyższych, a zwłaszcza na uniwersytetach wyróżnić można przynajmniej trzy formy organizacyjne kształcenia nauczycieli: studia nauczycielskie dokonują się równolegle i w tym samym czasie, co studia przedmiotowe; istnieją tzw. ścieżki nauczycielskie, polegające na tym, że w planie studiów przedmiotowych przewidziane są zajęcia przygotowujące do zawodu nauczycielskiego (z metodyki, pedagogiki, psychologii); kształcenie odbywa się w uniwersyteckich kolegiach nauczycielskich, które – w odróżnieniu od kolegiów nauczycielskich – zapewniają zdobycie wiedzy z danej dyscypliny naukowej i przygotowują do nauczania przedmiotu odpowiadającego tej dyscyplinie – ale tylko w szkole podstawowej, przy czym w polskim środowisku akademickim utrzymuje się od lat przekonanie, że studia nauczycielskie w zakresie danej dyscypliny naukowej są jakościowo gorsze od studiów nienauczycielskich.

Poza tymi rodzajami instytucji kształcących nauczycieli w polskich uniwersytetach i szkołach wyższych prowadzone są – cieszące się bardzo dużym za-

interesowaniem (odpłatne, jakkolwiek niekiedy dofinansowywane przez Ministerstwo) studia podyplomowe. Ich uczestnicy muszą legitymować się dyplomem ukończenia studiów licencjackich lub magisterskich; najczęściej od kilku już lat pracują w szkole lub innych instytucjach oświatowych. Podejmując studia podyplomowe, pragną podnieść swoje kwalifikacje, żywiąc nadzieję, że – przy nadmiarze nauczycieli na rynku pracy – uda im się zachować posadę, a być może nawet awansować w oświatowej hierarchii. Zależna przede wszystkim od możliwości kadrowych danej szkoły wyższej oferta edukacyjna studiów podyplomowych jest zwykle bogata i zróżnicowana tematycznie – począwszy od zarządzania szkołą poprzez wychowanie seksualne i wychowanie estetyczne, a skończywszy na pedagogice alternatywnej i pedagogice wielokulturowej. I tak np. w roku akademickim 2001/02 na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego prowadzonych było aż dziesięć studiów podyplomowych: „Polityki i zarządzania oświatą", „Kształcenia zintegrowanego", „Kierowania instytucjami samorządowymi i organizacjami pozarządowymi", „Wspomagania dzieci z problemami rozwojowymi" „Wychowania seksualnego", „Edukacji początkowej i reedukacji", „Dla nauczycieli bez przygotowania pedagogicznego", „Nauczyciel XXI wieku", „Sztuka (plastyka i muzyka) w szkole podstawowej", „Pomocy dziecku i rodzinie dla kadr instytucji społeczno-wychowawczych" (zob.: *Informator...*, 2002, s. 63–64).

Poza wspomnianą już „odrębną paralelnością" (Niemcy powiedzieliby *Nebeneinadersein*) funkcjonowania instytucji kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli, krytykuje się je najczęściej za: brak integracji i korelacji między studiami przedmiotowymi a studiami metodycznymi, pedagogicznymi i psychologicznymi; „zachodzenie na siebie"– częściowe pokrywanie się programów studiów licencjackich i magisterskich; niewystarczającą liczbę godzin przeznaczanych w planie studiów na – powszechnie niedoceniane – praktyki szkolne; profile kształcenia przygotowującego do nauczania jednego tylko przedmiotu, brak programów przygotowujących do nauczania zintegrowanego (w klasach od I do III szkoły podstawowej) oraz do nauczania blokowego (w klasach od IV do VI szkoły podstawowej).

W projektach reformy systemu oświaty brakuje wreszcie jednoznacznej odpowiedzi na zasadnicze pytanie: czy kształcić nauczycieli do reformowania oświaty, czy też raczej kształcić nauczycieli do pracy w zreformowanej szkole? (por.: Czerepaniak-Walczak, 2000, s.31).

Dominuje opinia, że system kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli w Polsce jest skostniały i przestarzały, że za jego zmianami ilościowymi (gwałtowny wzrost liczby szkół wyższych – głównie niepaństwowych – kształcących nauczycieli i pedagogów, a także radykalny przyrost liczby studentów) nie nastąpiły zmiany jakościowe (modernizacja systemu dydaktycznego – celów, treści, metod i środków kształcenia). Powszechnie powiada się, że system kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli jest najsłabszym ogniwem w reformie polskiego systemu oświaty, należy je tedy koniecznie jak najszybciej wzmocnić, albowiem powodzenie reformy polskiego systemu oświaty nie jest możliwe bez zmiany systemu kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli.

Propozycje i inicjatywy w kształceniu i doskonaleniu zawodowym nauczycieli

Propozycji – a i konkretnych inicjatyw – dotyczących zreformowania kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli nie brakuje. Wysuwają je zarówno Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, jak i środowisko pedagogiczne. Jak wiemy, współistnieją obok siebie różne strategie i orientacje. Można zaryzykować tezę, że pedeutologia w Polsce kwitnie, co z tego jednak, skoro jej osiągnięcia z reguły nie znajdują przełożenia na praktykę edukacyjną.

Jeśli chodzi o ministerstwo, to wiele propozycji dotyczących kompleksowej reformy systemu kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli, postrzeganej jako podstawowy warunek powodzenia reformy całego systemu oświaty w Polsce, wysuniętych zostało w podstawowych dokumentach polityczno-oświatowych, jak *Reforma systemu edukacji* (1998, 1999, 2000) czy *O doskonaleniu nauczycieli* (1999). W dokumentach tych zapowiedziano – co na razie nie znajduje pokrycia w rzeczywistości – podjęcie prac nad standardami przygotowania pedagogicznego nauczycieli, standardami kształcenia dwukierunkowego, przygotowaniem planów kształcenia kandydatów na nauczycieli w kolegiach. Obiecano – dotrzymując tym razem słowa – rozbudowanie kursów dokształcania zawodowego oraz studiów podyplomowych, finansowanych przez granty edukacyjne przyznawane szkołom wyższym, fundacjom i stowarzyszeniom. Ministerstwo podjęło też ścisłą współpracę z instytucjami doskonalącymi zawodowo nauczycieli, w tym zwłaszcza z podlegającym mu – Centralnym Ośrodkiem Doskonalenia Nauczycieli (CODN), do którego należą głównie takie zadania, jak: koordynacja doskonalenia zawodowego specjalistów zajmujących się dokształcaniem nauczycieli; badanie potrzeb i prognozowanie sytuacji kadrowej w oświacie; ewaluacja kluczowych przedsięwzięć w zakresie dokształcenia nauczycieli opracowywania i promocja standardów w doskonaleniu zawodowym nauczycieli; wspieranie innowacji pedagogicznych. To właśnie CODN realizował w ostatnich kilku latach takie programy, jak: *Kreator* – chodzi o doskonalenie zawodowe nauczycieli w zakresie kompetencji kluczowych; *Nowa Szkoła* – chodzi o przygotowanie nauczycieli do tworzenia programów kształcenia i ich ewaluacji; *Gimnazjum 2000* – chodzi o przygotowanie nauczycieli i dyrektorów do pracy w nowym typie szkoły; *INSETT* – chodzi o doskonalenie zawodowe nauczycieli języka angielskiego; czy wreszcie *Partnerzy* – chodzi o rozwijanie w oświacie stosunków polsko-niemieckich.

Co się tyczy z kolei *środowiska pedagogicznego*, to najintensywniej bodaj (w pozytywnym sensie propagandowym) problematyką nauczycielską w kontekście reformy systemu oświaty w Polsce zajmuje się były wiceminister oświaty (w latach osiemdziesiątych), obecny członek Komitetu Prognoz *Polska 2000 plus* przy Prezydium Polskiej Akademii Nauk – Czesław Banach (zob. zwłaszcza: Banach, 1994, 1997, 1998, 2001a, 2001b). Już w 1997 roku sformułował on „14 podstawowych idei i zasad kształcenia nauczycieli" (zob.: Banach, 1997, s.137) – powielanych w literaturze pedeutologicznej. Wszystkie te zasady można sprowadzić do pięciu.

1. Humanizacja, otwartość, innowacyjność, wielostronność, ustawiczność oraz prospektywność czy antycypacyjność w kształceniu nauczycieli przy zachowaniu ściśle określonego kanonu wiedzy i umiejętności obowiązującego wszystkie szkoły wyższe.

2. Zwiększenie instytucjonalnej i programowej dywersyfikacji kształcenia nauczycieli (nie wiadomo po co?), które ma być wielopoziomowe i szerokoprofilowe, przy zachowaniu horyzontalnej i wertykalnej drożności oraz współpracy pomiędzy poszczególnymi szkołami wyższymi.

3. Harmonijne przygotowanie do wszystkich funkcji nauczyciela, z których w polskiej literaturze przedmiotu powszechnie wymienia się: nauczanie, wychowywanie, opieka nad dziećmi i młodzieżą, wspomaganie osób uczących się w kształtowaniu ich planów edukacyjnych i życiowych, współpracę z rodziną i środowiskiem lokalnym, sprawdzanie i ocenianie osiągnięć szkolnych, działalność nowatorską i badawczą.

4. Naukowość, interdyscyplinarność, zaznajamianie z najważniejszymi wyzwaniami cywilizacyjnymi i kulturowymi współczesnej doby, opanowanie znajomości języków obcych i utrzymywanie bezpośrednich kontaktów zagranicznych, zwłaszcza z krajami Europy Zachodniej.

5. Zapewnienie integracji i korelacji między studiami przedmiotowymi a studiami metodycznymi, pedagogicznymi i psychologicznymi, a także umożliwienie zdobycia kwalifikacji do nauczania dwóch przedmiotów.

Wraz z tymi – słusznymi skądinąd, acz górnolotnymi – postulatami, propaguje i popularyzuje się w polskiej literaturze pedeutologicznej znane i sprawdzone na Zachodzie koncepcje kształcenia i dokształcania nauczycieli. Służą temu zarówno rzetelne tłumaczenia, jak i szczegółowe omówienia.

I tak, w ostatniej dekadzie przetłumaczone zostały trzy znaczące, dobrze znane w świecie anglojęzycznym i często cytowane w polskiej literaturze przedmiotu prace poświęcone kształceniu nauczycieli: Allan T. Pearson: *The Teacher. Theory and Practice in Theacher Education* (z roku 1989; polskie wydanie w roku 1994); Richard I. Arends: *Learnig to teach* (1991; polskie wydanie w roku 1994); Elizabeth Perrott: *Effektive Teaching. A practical guide to improving your teaching* (1982; polskie wydanie w roku 1995).

Głównie – choć nie tylko – z analitycznych omówień (zob. zwłaszcza: Kwiatkowska, 1997, s.141-229) znane są też dość dobrze takie koncepcje kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli, jak koncepcja „refleksyjnej praktyki" Donalda Schöna oparta na dokonanym przez Johna Deweya rozróżnieniu dwóch rodzajów działania – rutynowego (*rutine action*) i refleksyjnego (*reflective action*) właśnie, które odznaczać się ma otwartością, odpowiedzialnością i szczerością; koncepcja „kształcenia przez praktykę" Delli Fisch, rewidująca dotychczasowe założenia o związku teorii z praktyką w kształceniu nauczycieli; oparta na psychologii humanistycznej głównie w wydaniu Abrahama Maslowa i Cara Rogersa tzw. „humanistyczna koncepcja kształcenia nauczycieli"; i wreszcie oparta na dokonanym przez Jürgena Habermasa rozróżnieniu trzech interesów poznawczych (*Erkenntnisinteressen*): instrumentalnego, praktycznego i emancypacyjnego – jakkolwiek importowana ze Stanów Zjednoczo-

nych – koncepcja *Handlungsforschung* (*action resarch*). Ta ostatnia koncepcja ma w Polsce bodaj najbardziej żarliwych wyznawców wśród pedeutologów (zob. np.: Świrko-Pilipczuk, 1999).

Cechą znamienną sytuacji w kształceniu i doskonaleniu zawodowym nauczycieli w Polsce jest to, że chociaż propozycje ministerstwa – z jednej strony – i środowiska pedagogicznego – z drugiej – są w wielu punktach zbieżne czy zgodne, to obydwie strony ignorują się nawzajem, co uniemożliwia uzyskanie konsensusu w strategicznych przynajmniej sprawach, nie mówiąc już o konstruktywnej długofalowej współpracy.

Nauczyciele a integracja Polski z Unią Europejską

Najogólniejszym wyzwaniem – warunkującym czy pociągającym za sobą większość innych – jakie stoi dzisiaj przed Polską, jest jej *integracja z EU*. Aby społeczeństwo mogło sprostać temu wyzwaniu, trzeba je dokładnie i rzetelnie informować o szansach – ale i zagrożeniach – jakie niesie dla narodu polskiego postępujący proces integracji europejskiej. Jest to powinność nie tylko środków masowego przekazu, ale i nauczycieli. Tak więc „... trzeba będzie w sferze edukacji nauczycieli dążyć do usuwania ze świadomości wielu uprzedzeń, mitów, pobożnych życzeń, iluzji obrażania się na innych – obcych, nieuzasadnionych oczekiwań. Zastąpić je rzetelną wiedzą o tym, jakie są możliwości rozwojowe Polski i jakie miejsce może zająć Polska w jednoczącej się, choć także podzielonej Europie" (Banach, 1994, s. 30). W związku z tym, że nauczyciele mają znaczący wpływ na kształtowania poglądów młodego pokolenia – zwłaszcza w środowisku wiejskim i małomiasteczkowym – a więc i na stosunek młodych ludzi – a nierzadko i ich rodziców – do integracji Polski z UE, nie od rzeczy będzie poinformować o wynikach badań empirycznych dotyczących kwestii *Nauczyciele wobec integracji Polski z Unią Europejską* (Pyszna, 1999).

Badania takie wykonane zostały w 1999 roku – w przeddzień wprowadzenia reformy systemu oświaty – na ogólnopolskiej losowej reprezentatywnej próbie 1000 nauczycieli. Ich wyniki dowodzą m.in., że: 70% nauczycieli deklaruje wysokie zainteresowanie integracją europejską; 65% nauczycieli popiera przystąpienie Polski do UE, ale jest to popracie niższe niż wśród ogółu osób z wyższym wykształceniem; jedynie 43% nauczycieli chciałoby, aby Polska przystąpiła do UE nie później niż w 2003 roku; tylko 14% nauczycieli sądzi, że integracja Polski z UE wpłynie znacząco na ich życie; jedynie 38% sądzi, że przystąpienie Polski do UE przyniesie pozytywne efekty dla kraju, a 36% – dla polskiej oświaty; blisko 40% nauczycieli nie potrafi stwierdzić, czy przystąpienie Polski do UE będzie miało pozytywny czy negatywny wpływ na ich sytuację życiową. Co się tyczy zagrożeń, to nauczyciele wymieniają przede wszystkim niekorzystny wpływ integracji na trwałość polskiej rodziny (28%) oraz religijność Polaków (27%), jakkolwiek większość nie sądzi, aby integracja miała istotny wpływ. Wśród aż 55% nauczycieli panuje przekonanie, że Polska będzie członkiem drugiej kategorii UE. Tylko 66% nauczycieli jest zdania, że do programów kształcenia szkol-

nego należy wprowadzić informacje dotyczące integracji z UE. Podobne wyniki uzyskano
i w innych badaniach (zob. np.: Pituła, 1999).

Dane te nie napawają zbytnim optymizmem. Skłaniają do wniosku, że wśród nauczycieli należy podjąć intensywną akcję informacyjną, dotyczącą konsekwencji integracji Polski z UE. We wnioskach z raportu ze wspomnianych wyżej badań postuluje się m.in. intensyfikację wymiany nauczycieli, uczniów i programów kształcenia z Polski i krajów członkowskich UE, ożywienie dyskusji na temat szkoły w zjednoczonej Europie, ukazywanie korzyści z wzajemnego uznawania dyplomów, stwierdzając na koniec z goryczą, że „obecnie problematyka ta jest niestety jeszcze zupełnie obca polskim nauczycielom, którzy w bliskiej przyszłości staną się obywatelami rozszerzonej Unii" (Pyszna, 1999, s. 24).

No cóż, nawet i dzisiaj, w trzy lata po sformułowania tego sądu nie sposób zakwestionować jego słuszności.

* * *

W roku akademickim 2001/2002 liczba studentów na kierunkach pedagogicznych i nauczycielskich przekroczyła 100 tys. osób. Wobec nadciągającego głębokiego niżu demograficznego wśród dzieci w wieku szkolnym i co za tym idzie gwałtownie kurczącego się rynku pracy w obszarze oświaty, szacuje się, że w najbliższych latach nie więcej niż 5000 nauczycieli kończących szkoły wyższe znajdzie corocznie zatrudnienie w szkolnictwie.

Co zrobić z resztą? Oto pytanie ważniejsze chyba od kwestii, jak kształcić i doskonalić zawodowo nauczycieli w Polsce wobec nowych wyzwań cywilizacyjnych i kulturowych.

Bibliografia

Arends R. I.: *Uczymy się nauczać*. Tłum. K.Kruszewski. WSiP, Warszawa 1994.

Banach Cz.: *Wyzwania rozwojowe Polski a edukacja nauczycieli*. W: B. Ratuś (red.): *Kształcenie i dokształcanie nauczycieli (teraźniejszość i przyszłość)*. WSP im. Tadeusza Kotarbińskiego, Zielona Góra 1994.

Banach Cz.: *Polska szkoła i system edukacji – przemiany i perspektywy*. Wyd. Adam Marszałek, Toruń 1997.

Banach Cz.: *Orientacje – koncepcje edukacji nauczycielskiej (wybór cytatów)*. Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 1998.

Banach Cz.: *Koncepcje edukacji nauczycieli*. W: T.Aleksander (red.): *Myśl pedagogiczna przełomu wieków*. Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2001a.

Banach Cz.: *Problemy kompetencji zawodowych nauczycieli akademickich a reforma systemu edukacji*. W: E.Sałata (red.): *Kompetencje zawodowe nauczycieli a problemy reformy edukacyjnej*. Politechnika Radomska im. Kazimierza Puławskiego, Wydział Nauczycielski; Akademia Świętokrzyska, Filia w Piotrkowie Trybunalskim; Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu, Radom 2001b.

Biała księga kształcenia i doskonalenia – nauczanie i uczenie się na drodze do uczącego się społeczeństwa. WSP TWP, Warszawa 1997.

Czerepaniak-Walczak M.: *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Wyd. Edytor, Toruń 1997.

Czerepaniak-Walczak M.: *Kształcenie nauczycieli w kontekście reformowania systemu edukacji w Polsce. Nauczyciel jako podmiot reformy*. W: H.Marburger, N.H. Weber (wyd.): *Reformy oświaty w Niemczech i w Polsce. Piąte niemiecko-polskie sympozjum Uniwersytetu Technicznego w Berlinie i Uniwersytetu Szczecińskiego*. TUB-Dokumentation. Berlin 2000; Albo (chodzi o tę samą dwujęzyczną publikację): M.Czerepaniak-Walczak: *Die Lehrerbildung im Kontext der Reform des Erziehungssystems in Polen. Der Lehrer als Subjekt der Reform*. W: H.Marburger, N. H.Weber (Hrsg.): *Bildungsreformen in Deutschland und Polen. Fünftes deutsch-polnisches Symposium der Technischen Universität Berlin und der Universität Szczecin/Stettin*. TUB-Dokumentation. Berlin 2000.

Informator Wydziału Pedagogicznego UW. Studia stacjonarne. Rok akademicki 2002/2003. Opr. R. Godoń, R. Nowakowska, J. Rutkowski, A. Wiłkomirska. Wyd. DIDASKO, Warszawa 2002.

Kwiatkowska H.: *Edukacja nauczycieli. Konteksty – kategorie – praktyki*. IBE, Warszawa 1997.

Ministerstwo Edukacji Narodowej: *Reforma systemu edukacji. Projekt*. Warszawa 1998.

Ministerstwo Edukacji Narodowej: *O doskonaleniu nauczycieli*. Warszawa 1999.

Ministerstwo Edukacji Narodowej: *Reforma systemu edukacji. Projekt*. Warszawa 1999.

Ministerstwo Edukacji Narodowej: *Reforma systemu edukacji. Projekt*. Warszawa 2000.

Pachociński R.: *Edukacja nauczycieli w krajach Unii Europejskiej*. IBE, Warszawa 1994.

Pearson A.T.: *Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*. Tłum. A. Janowski, M. Janowski. WSiP, Warszawa 1994.

Perott E.: *Efektywne nauczanie. Praktyczny przewodnik doskonalenia nauczyciela*. Tłum. A. Janowski. WSiP, Warszawa 1995.

Pituła B.: *Udział nauczycieli w przemianach edukacji XXI wieku na tle idei europeizacji kształcenia*. „Toruńskie Studia Dydaktyczne" 1999, nr 13-14 (rocznik VIII).

Pyszna D.: *Nauczyciele wobec integracji Polski z Unią Europejską. Raport z badań*. Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 1999.

Świrko-Pilipczuk J.: *Badania w działaniu a teoria i praktyka w kształceniu i dokształcaniu nauczycieli*. „Toruńskie Studia Dydaktyczne" 1999, nr 13-14 (rocznik VIII).

Summary

In the presented text, the author covers the reform of the Polish education system implemented in the year 1999, taking as a basis the most significant reports on European education. He discusses important issues of the teachers' training system. He describes proposals made and initiatives taken with regard to the reform of vocational education and training of teachers. He also presents the results of research on the state of preparation of Polish teachers to the integration with the European Union.

Ewa Magier
Uniwersytet w Zielonej Górze

WIEDZA MILCZĄCA W KSZTAŁCENIU I PRACY PEDAGOGA

Wiemy więcej niż potrafimy powiedzieć, utrzymywał filozof M. Polanyi. Nie zgadzał się również z ogólnie przyjętą zasadą, że nauka powinna spełniać warunek pełnej eksplikacji w postaci sformalizowanych twierdzeń. Według Polanyiego warunek ten przekreśla wzrost nauki i jakiekolwiek odkrycia na jej gruncie, dlatego należy uznać, że każdy rodzaj wiedzy ma swój nieeliminowalny, subiektywny wymiar (Polanyi, 1966). W naukowych przedsięwzięciach, zarówno w odkryciach jak i w weryfikacji hipotez, kluczową rolę odgrywa doświadczenie, nabyte umiejętności, mistrzostwo, których znaczna część ma charakter ukryty i niemożliwy do sformalizowania (*Routledge Encyklopedia of Philosophy*, 1998). Celem niniejszego artykułu jest prezentacja stanowisk odnoszących się do tego rodzaju wiedzy, którą Polanyi podniósł do rangi naukotwórczej. Artykuł składa się z trzech części, w pierwszej zostanie skrótowo omówiony stan badań nad niesformalizowaną wiedzą, druga część to przytoczenie przykładów badań nad zasadnością wprowadzania konstruktu wiedzy milczącej w podnoszeniu jakości kształcenia studentów (między innymi pedagogiki), w części trzeciej zasygnalizowany zostanie problem istotności wiedzy milczącej w pracy pedagoga.

Rozważania Polanyiego zainspirowały psychologów, co zaowocowało w ostatnich kilku dekadach nowym nurtem badań w psychologii poznawczej. Intensywne próby opracowania podstaw teoretycznych i operacjonalizacji zmiennej, jaką jest wiedza milcząca, wyłoniły dwie odmienne tradycje podejmowania problemu: eksperymentalną i pragmatyczną[1].

Tradycja eksperymentalna. Na określenie wiedzy milczącej częściej używa się pojęcia *implicit knowledge* (wiedza *implicite*). Jest to nurt badań laboratoryjnych, skoncentrowanych na analizowaniu procesów pamięciowych (Schacter, 1992; Tulving, Schacter, 1990), procesów uczenia się (Dienes, Berry, 1997). W tym nurcie wiedzą *implicite* nazywa się ten rodzaj wiedzy, którą badany nabywa podczas treningu, jest w stanie stosować w wykonywanych zadaniach, ale o której jednocześnie nie wie, że ją posiada i nie potrafi podać zasad, którymi się kieruje w trakcie wykonywania zadania. Często tego rodzaju eksperymenty dotyczą schematów, które nie nawiązują do sytuacji z życia codziennego (np.

zadania uczenia się sztucznych gramatyk, zob. Dienes, Fahey, 1998) lub też pewnych symulacji komputerowych (np. zarządzanie produkcją w fikcyjnej fabryce, zob. Dienes, Fahey, 1998) – jest więc to rodzaj wiedzy, która nie wymaga żadnego kontekstu.

Pamięć implicite. Badania nad pamięcią *implicite* wykazują, że ludzie potrafią ujawniać pamięć doświadczeń, których nie są w stanie przywołać świadomie (Anderson, 1998). Jest to rodzaj pamięci, który ujawnia się w zadaniach nie wymagających rozważania przeszłych zdarzeń, nawet jeśli te zdarzenia wpływają na poprawność wykonania zadania (Dienes, Fahey, 1998).

Typowe zadanie badające pamięć *implicite* polega na tym, że badany studiuje listę „słów" z zakresu sztucznej gramatyki (zazwyczaj są to sekwencje liter bez żadnego znaczenia w jakimkolwiek języku np. AARDVARK). Następnie prezentuje się badanemu fragmenty „słów" (np. --AR-VA--) z poleceniem skompletowania tego fragmentu pierwszym słowem, jakie badanemu przyjdzie do głowy. Zauważono wzrastającą tendencję do kompletowania ciągu słowem, które wcześniej było prezentowane.

Eksperymenty dotyczące pamięci *implicite,* występujące w różnych odmianach, mają swoje źródło w dobrze opisanym w literaturze psychologicznej zjawisku, jakim jest torowanie (ang. *priming*), (Anderson, 1998; Mikołajska, Nęcka, 1999; Tulving, Schacter, 1990; Hänze, Meyer, 1998). Gdy badani uczą się danego słowa, a potem proszeni są o uzupełnienie rdzeni pewnych słów, to generują słowo, które widzieli wcześniej o wiele częściej niż wtedy, gdy wcześniej słowo nie było prezentowane. Zarówno wtedy, gdy badanym pozwalano podawać słowo wcześniej prezentowane, jak i w sytuacji, gdy instrukcja wprost zabraniała tego, następowało torowanie, czyli ułatwienie w wydobywaniu bodźca.

Uczenie się implicite. Proces uczenia się *implicite* uwidocznia się w zadaniach, podczas których badany uczy się dokonywać właściwych decyzji, ale jednocześnie nie potrafi tych decyzji ocenić (Dienes, Fahey, 1998). Istnieje wiele odmian eksperymentów, których celem jest wykazanie, że ludzie mogą wykonywać poprawnie pewien typ zadań bez świadomości, że kierują się jakąś zasadą i że w dodatku jest ona adekwatna. Tak jak w przypadku pamięci *implicite,* tak i w procesach uczenia się *implicite* wykorzystywane są zadania związane ze sztucznymi gramatykami. W typowych badaniach w początkowej fazie zadaniem badanych jest zapamiętywanie pewnych sekwencji liter (np. HXTRR, BMQBH itp.) generowanych według ustalonej „gramatyki". Następnie w fazie testowej badani są informowani o istnieniu reguł, które narzucają sposób zestawiania liter (przy czym nie są informowani, jakiego rodzaju są to reguły) i proszeni są o samodzielne rozróżnianie zestawów gramatycznych od niegramatycznych. Większość badanych z reguły twierdzi, że dokonują podziałów na chybił trafił i deklarują się, że nie kierują się żadną zasadą i po prostu zgadują, gdy tymczasem ilość poprawnych odpowiedzi jest zwykle ponadprzypadowa i wskazuje na ukryty sposób uczenia się (Dienes, Fahey, 1998).

Wiele potwierdzeń aktywności procesów *implicite* w ludzkim poznaniu płynie z neuropsychologii i badań klinicznych (Backman i in., 2000; Roediger,

1990; Schacter, 1992). Jednoznacznie wykazuje się w tych badaniach, że zaburzenia procesów pamięciowych u ludzi z amnezją (np. w przypadku choroby Alzheimera) dotyczą pamięci *explicite*, podczas gdy właściwości pamięci *implicite* pozostają na poziomie normy.

Badania procesów *implicite* to domena lat dziewięćdziesiątych. Wciąż trwa żywa dyskusja nad naturą tych procesów, nad relacją do omawianego wcześniej w literaturze zagadnienia nieświadomego przetwarzania informacji (Greenwald, 1992) i nad związkiem procesów *implicite* z metapoznaniem (Reder, 1996).

Tradycja pragmatyczna. Badacze tego nurtu, definiują wiedzę milczącą poprzez podanie pewnych charakterystyk:

– ma ona charakter proceduralny, jest ściśle związana z działaniem;

– istnieje w powiązaniu z indywidualnymi celami jednostki, która tę wiedzę nabywa;

– jest nabywana z małą lub żadną pomocą innych osób, tzn. jest zdobywana dzięki osobistym doświadczeniom, a nie dzięki instrukcjom otrzymywanym od innych.

Nazwana jest wiedzą *tacit*, tzn. ukrytą, gdyż jest trudna do wyartykułowania, nie poddaje się świadomej introspekcji i najczęściej jest dana nie wprost, lecz wnioskowana z działania. Uogólniając można powiedzieć, że jest to rodzaj wiedzy praktycznej, dotyczącej sytuacji codziennych, związanej np. z wykonywaną pracą zawodową lub też relacjami społecznymi (Sternberg, 1999; Lewicki, Czyżewska, 1997). Wiedza ta jest nierozerwalnie związana z kontekstem i w zasadzie bez kontekstu nie istnieje, jest pomocna m.in. w interpretacji tych kontekstów, ujawnia się w działaniu i w sposobach interpretacji zjawisk.

Badania w tym nurcie koncentrują się na próbie zdefiniowania i określenia natury wiedzy milczącej w tak odmiennych dziedzinach, jak: prawo (Marchant, 1999; Speath, 1999), militarystyka (Horvath iin, 1999; Ulmer, 1999), medycyna (Patel, 1999; Cimino, 1999; Chambers, 1998; Jha, 1998; Mattingly,1991; Goldman, 1990), opieka pielęgniarska (Fox, 1997), zarządzanie (Argyris, 1999; Hatsopoulos, 1999), sprzedaż (Wagner i in., 1999; Gregory, 1999), pedagogika i nauczanie (Torff, 1999; Minstrell, 1999).

Na pierwszy plan w powyższych opracowaniach wysuwa się próba odpowiedzi na pytanie, co stanowi główny zrąb wiedzy eksperckiej, czy wszystkie cechy wiedzy eksperta mają charakter eksplikowalny i są możliwe do jednoznacznego wyodrębnienia. Większość autorów twierdzi, że istotnym czynnikiem kształtującym wysoki poziom specjalizacji i efektywności w zawodzie jest właśnie wiedza milcząca, którą osoba nabywa już po okresie formalnego kształcenia, podczas praktyki zawodowej.

Dla Sternberga (1995) podstawą do wyróżnienia wiedzy milczącej jest wprowadzenie rozróżnienia między wiedzą akademicką a wiedzą zdroworozsądkową. Zadania o charakterze akademickim opierają się na następujących kryteriach: są formułowane przez innych, leżą w niewielkim interesie osobistym osoby podejmującej się rozwiązania tego typu zadania, wszystkie informacje potrzebne w rozwiązaniu są osiągalne od samego początku, nie są zwią-

zane z osobistym, codziennym doświadczeniem osoby rozwiązującej problem, z reguły są dobrze zdefiniowane, najczęściej posiadają tylko jedno poprawne rozwiązanie, często posiadają jedną ustaloną metodę właściwego rozwiązania. Większość problemów, z jakimi ludzie spotykają się zarówno w pracy, jak i w życiu codziennym, ma zgoła odmienny charakter, gdyż najczęściej nie są sformułowane lub wymagają ponownego sformułowania, leżą w osobistym interesie osoby rozwiązującej problem, brak informacji istotnych w rozwiązaniu, są związane z codziennym doświadczeniem, są słabo zdefiniowane, charakteryzują się wielością właściwych rozwiązań, nie ma jednej ustalonej metody rozwiązania, występuje w nich wielość metod podejmowania problemu.

Mimo że intensywne badania problemu wiedzy milczącej w zasadzie zamykają się w ostatnich dwóch dekadach, to włączenie konstruktu tego rodzaju wiedzy do rozbudowywania teorii pedagogicznych i do zwiększenia efektywności pracy nauczyciela już zaowocowały może wciąż skromną, ale wysoce fachową literaturą i programami edukacyjnymi (Sternberg, 1998). Osiągnięcia badaczy zarówno z tradycji pragmatycznej, jak i eksperymentalnej mogą z powodzeniem być wykorzystywane w pedagogice. Niniejsze opracowanie jest prezentacją stanowisk związanych z nurtem pragmatycznym i ma na celu wykazanie, że wiedza milcząca jest istotnym czynnikiem w kształceniu i pracy pedagoga.

Sternberg (1998), twórca triarchicznej koncepcji inteligencji, podnosi wiedzę milczącą do rangi jednego z głównych czynników determinujących osiągnięcia w szkole, na studiach i w pracy. Wyróżnia się trzy aspekty tej wiedzy: zarządzanie sobą, zarządzanie zadaniem, współpraca z innymi. Zarządzanie sobą odnosi się do wiedzy o swojej własnej motywacji, umiejętności samoorganizacji w związku z wykonywanym zadaniem. W sytuacji szkolnej ten aspekt wiedzy przejawia się w poziomie adaptacji do szkolnych warunków, tzn. w rozumieniu nowych informacji, prezentacji wyuczonego materiału, wykorzystywaniu tego, co już się wie. Umiejętność postępowania z przełożonymi i podwładnymi, to rodzaj wiedzy dotyczącej współpracy z innymi. W przypadku studentów czy uczniów przejawia się w umiejętności uczestnictwa w grupowych dyskusjach, w rozumieniu, co i kiedy może być powiedziane, w umiejętności stawiania się w położenie drugiej osoby i rozwiązywania problemów komunikowania się. Ostatni aspekt, zarządzanie zadaniem, jest związany z wiedzą o strategiach rozwiązywania problemu, z przełamywaniem złych nawyków (np. odraczaniem i zwlekaniem), z poszukiwaniem pomocy i właściwym zarządzaniem czasem. Odmienne rozumienie tych trzech aspektów (czyli odmienny charakter wiedzy milczącej) może obniżyć efektywność działania i spowodować nieadekwatne zachowania, najczęściej dzieje się tak, gdy osoba znajdzie się w środowisku o odmiennych ukrytych oczekiwaniach w stosunku do tego, jakie ma ukryte wyobrażenie o nich.

Przeglądając literaturę można wykazać, że wiedza milcząca najczęściej jest analizowana w kontekście osiągnięć zawodowych, ale w żadnej z opisanych tu tradycji nie znajduje się badań na temat pracy pedagoga, jako osoby świadomie

rozważającej pytanie: jakiego człowieka, w jaki sposób należy wychować i w jaki sposób ten proces usprawnić (Śliwerski, 1998). Rozpowszechnione są badania w pokrewnych dziedzinach, jak: nauczanie, uczenie się w szkole, szkolne osiągnięcia, jednak żadne z nich nie odnoszą się bezpośrednio do typowych działań pedagogicznych[2]. Tego rodzaju badania, włączenie konstruktu wiedzy milczącej w teorię pedagogii ma szansę ją rozbudować. Jednoznaczny konstrukt wiedzy milczącej, być może, pozwoliłby na odróżnienie wiedzy naiwnej o wychowaniu, w którą każdy z nas z racji doświadczeń jest wyposażony i z którą każdy student pedagogiki rozpoczyna studia. Istotną wydawać by się mogła dystynkcja na polu nauk pedagogicznych między trzema rodzajami teorii o różnych implikacjach w praktyce: naiwnymi, potocznymi teoriami „pedagogów z obowiązku", ukrytymi teoriami pozwalającymi na pełny profesjonalizm oraz teorii w pełni wyeksplikowanych, które każdy student ma za zadanie poznać w trakcie swego akademickiego kształcenia.

Pedagogika potoczna daje każdej osobie w społeczeństwie intuicyjną podstawę, dzięki której może podejmować decyzje o nauczaniu i uczeniu (Torff, 1999). Pamiętać jednak należy, że te subiektywne teorie mogą mieć błędny charakter i być nieefektywne (Tomlinson, 1999) przy jednoczesnej dużej sile oddziaływania i niezwykłej odporności na zmiany (Torff, 1999).

W literaturze polskiej problem milczącej podstawy budowania wiedzy został zauważony przez R. Kwaśnicę (1992). Odwołując się do krytyki filozoficznej, podejmuje się odpowiedzi na pytanie o przedrozumienie (tak nazywa to, co można uznać za wiedzę milczącą, aprioryczną, przedwiedzę). Przedrozumienie to „wiedza, którą dysponujemy, a która umożliwia spotkanie z nowym, umożliwia konstytuowanie sensu tego, co napotykamy, wyznacza horyzont możliwego sensu, ustanawia dostęp do świata, bez niego nie byłoby możliwe żadne poczucie zrozumiałości" (Kwaśnica, 1992, s. 90), inaczej – to także zasób kulturowych oczywistości, z których czerpiemy wzorce interpretacji. Kwaśnica zauważa, że choć pytanie o przedrozumienie obecne jest w pedagogice akademickiej, to jednak nie jest traktowane jako istotne, gdyż często nie jest uświadamiane przez pedagogów. Być może jest tak dlatego, że ten „rodzaj uprzedniej wiedzy jest tak naturalny, że gdy z niej korzystamy pozostaje w zapomnieniu, jesteśmy w niej tak zadomowieni, że nie pytamy o nią i nie problematyzujemy jej" (Kwaśnica, 1992, s.91).

O kulturowych oczywistościach, przezroczystych i często niedostępnych świadomej refleksji właśnie ze względu na tę oczywistość, wspomina też Sternberg (1998). Można rozważyć przykład różnic międzykulturowych. W kolektywnych społeczeństwach ludzie mogą spostrzegać siebie przez pryzmat roli, jaką w tym społeczeństwie pełnią. W społeczeństwach indywidualistycznych zasada wspólnoty może wydawać się drugoplanowa. Dziecko wychowywane w społeczeństwie kolektywnym, rozpoczynające naukę w szkole kładącej nacisk na wartości indywidualne, narażone jest co najmniej na ogólną dezorientację, gdy, na przykład, podczas sprawdzianów nie wolno mu konsultować odpowiedzi z innymi uczniami, co nie jest naganne w społeczeństwie jego wczesnego

rozwoju (Greenfield, 1997). Kolejnym przykładem może być odmienne rozumienie czasu. W niektórych społeczeństwach czas jest czymś bardzo precyzyjnym i ludzie przejawiają postawy, w których czas jest dużą wartością, z drugiej strony w niektórych kulturach kładzie się zdecydowanie mniejszy nacisk na kierowanie się zegarkiem, a pomiar czasu jest bardziej płynny (Sternberg, 1998). Pracownik, uczeń posiadający milczącą wiedzę o czasie jako czymś nieistotnym może być spostrzegany jako leniwy i o mniejszych zdolnościach, gdy znajdzie się w środowisku o odmiennej wiedzy milczącej czasu[3].

Wiedza milcząca w kształceniu pedagoga. Badania oparte na konstrukcie opracowanym przez Sternberga przeprowadzone zostały przez A. Somecha i R.Boglera (1999). Autorzy zadali pytanie: jaką moc wyjaśniającą w określaniu determinantów osiągnięć akademickich ma zmienna wiedzy milczącej. Znane są analizy osiągnięć w zależności od możliwości intelektualnych mierzonych standardowymi, psychometrycznymi testami inteligencji (Seligman, 1995). Pamiętać jednak należy, że wiedza milcząca, analogiczna do koncepcji inteligencji praktycznej, nie koreluje z inteligencją akademicką (Sternberg, 1995). Uznając zatem wiedzę milczącą jako istotny czynnik warunkujący poziom studiowania, można postawić tezę, że nie każdy student o wysokich zdolnościach intelektualnych osiągnie wysoki wynik w zajęciach akademickich. Podobnie jak konwencjonalne testy inteligencji nie stanowią wystarczającej miary w przewidywaniu skuteczności wykonywania zadań w pracy.

Należy wyjaśnić, że wiedza milcząca nie jest zmienną, która miałaby zastąpić w ogóle inteligencję akademicką, ale w optymistycznej wersji tradycyjne testy zdolności wyjaśniają co najwyżej 25% wariancji w przewidywaniu sukcesu w pracy (Sternberg, 1995), ich status w wyjaśnianiu jest już ustalony. Pytaniem pozostaje, jakie zmienne wyjaśniają resztę zmienności. Muszą istnieć inne predykaty i, być może, jednym z nich jest wiedza milcząca. Somech i Bogler przebadali studentów studiów humanistycznych (w tym studentów prawa i filozofii) oraz studentów nauk społecznych, tj. edukacji i pracy socjalnej. Zadaniem badanych było wypełnienie kwestionariusza mierzącego wiedzę milczącą, składającego się z dziesięciu itemów, każdy o sześciopunktowej skali odpowiedzi. Itemy dotyczyły zachowań związanych m.in. z osiąganiem wysokich wyników (zarządzanie zadaniem), z wypełnianiem roli studenta (zarządzanie sobą), ze sposobami udzielania informacji początkującym o właściwych zachowaniach na uniwersytecie (współpraca z innymi i zarządzanie innymi). Studentów traktowano jako jednorodną grupę, gdyż wstępna analiza statystyczna nie wykazała istotnie statystycznych różnic między studentami z różnych kierunków. W dziewięciu skalach na dziesięć nie zanotowano różnic między kobietami i mężczyznami. Testowano hipotezę o różnicach w wiedzy milczącej między studentami o niskim i wysokim statusie socjoekonomicznym. Różnice potwierdzono w dziewięciu skalach.

Analiza danych pokazała, że osoby o niskim statusie charakteryzują się wyższym poziomem wiedzy milczącej, wynika więc, że osoby o niższym statusie potrafią z większą efektywnością stosować tę wiedzę. Autorzy sugerują, że,

być może, należałoby w takiej sytuacji ponownie przeanalizować zasady teorii procesu socjalizacji i jego implikacje w uczeniu się. Powstaje bowiem pytanie, czy jest może tak, że osoby o niskim statusie socjoekonomicznym przechodzą przez taki proces socjalizacji, który wyposaża je w zdolność lepszego wykorzystywania wiedzy zdroworozsądkowej od osób o wyższym statusie. Istotność różnic między osobami o różnym poziomie wiedzy milczącej w poziomie osiągnięć akademickich to kolejna hipoteza testowana w prezentowanych badaniach. Tak jak przewidywano, osoby o wyższym poziomie badanej wiedzy uzyskiwały również istotnie statystycznie wyższe wyniki na studiach w stosunku do osób o niskim poziomie wiedzy ukrytej.

Badania potwierdzają tezę, że należałoby studentom zwiększać zasób wiedzy milczącej i trenować ich w sposobach jej wykorzystywania.

Często odnajdywane są podobieństwa między wiedzą milczącą a procesem przypadkowego uczenia się, ale mimo to większość badaczy zgadza się, że ten rodzaj praktycznej wiedzy można rozwijać nie przypadkowo, lecz poprzez różnego rodzaju programy. Spostrzeżenie, że studentom często brak wiedzy o tym, jak odnieść sukces w środowisku akademickim, jest źródłem powstawania programów takich, jak np. Program Wspomagania Procesu Uczenia (Smith, Commander, 1997), który umożliwiał eksplorowanie pewnych komponentów zwiększających szanse studentów w osiąganiu zadowalających wyników podczas studiów.

Wiedza milcząca i jej wpływ na wykonywanie zawodu pedagoga. Badania o podobnym charakterze do przeprowadzonych przez Somech i Bogler rozwijał wcześniej R.K.Wagner (1987), stały współpracownik Sternberga. Do pomiaru wiedzy milczącej użył dwunastu opisanych sytuacji związanych z pracą psychologa-badacza akademickiego. Porównań dokonano między studentami początkującymi, studentami studiów podyplomowych[4] oraz pracowników akademickich. Zakres wiedzy milczącej badano poprzez analizowanie:

a) treści sytuacji (trzy aspekty wcześniej wspomniane: zarządzanie sobą, innymi i zadaniem);

b) kontekstu (wyróżniono kontekst lokalny odnoszący się do krótkoterminowego planowania zadań specyficznych i kontekst globalny związany z długoterminowymi celami i koncentracją na sytuacjach o szerszej perspektywie);

c) orientacji (pragmatycznej, która wyraża się koncentrowaniem na tym, na ile potencjalne rozwiązanie jest wykonalne, realne i możliwe do przeprowadzenia oraz orientacji idealnej, w której najistotniejsze jest idealne rozwiązywanie zadania, bez rozważania, czy jest ono praktyczne.

Poproszono kilkunastu ekspertów, z wysokimi kwalifikacjami i kompetencjami zawodowymi, o wypełnienie kwestionariusza i w ten sposób stworzono prototypowego eksperta. Wiedzę milczącą u badanych mierzono poprzez porównywanie wyników z prototypowymi odpowiedziami (im wyższy wynik, tym większa różnica między „ekspertem" a badanym, tym samym większe odchylenie od eksperta i niższy poziom badanej zmiennej).

Wyniki wskazywały, że w ten sposób mierzona wiedza milcząca negatywnie koreluje z następującymi zmiennymi: liczba publikacji, liczba cytowań, czas spędzony na realizowaniu programów badawczych, liczba prezentacji na konferencjach. Oznacza to, że im wyższe wyniki osoba uzyskiwała w wymienionych zmiennych (cytowania, publikacje itd.), tym niższe odchylenie wiedzy milczącej od prototypowego eksperta, czyli posiadała głębszą wiedzę. Pozytywnie wyniki korelowały z czasem spędzonym na nauczaniu i wypełnianiu obowiązków administracyjnych. Wagner przy takich wynikach daleki jest jednak od stanowiska ujmującego wiedzę milczącą jako zwykłą umiejętność robienia kariery. Są przesłanki, aby ten rodzaj wiedzy łączyć również z twórczością (Sternberg, Lubart, 1996) i mądrością (Sternberg, 1998).

W swoich badaniach Wagner wykazał również, że wiedza milcząca jest półtora do dwóch i pół razy mocniej związana z kryteriami mierzącymi właściwe wykonanie zadań w pracy niż typowe testy zdolności. Ponadto wykazał, że zwykle osoby, które mają łatwość w zarządzaniu sobą, charakteryzują się również wysokimi umiejętnościami w zarządzaniu innymi i zadaniem. Można od nich oczekiwać podobnego poziomu wykonania zadań zarówno długo-, jak i krótkoterminowych z taką samą umiejętnością oceniania rozwiązań idealnych i praktycznych[5].

Kolejnym zagadnieniem, które może przyczynić się do konstytuowania statusu wiedzy milczącej w zagadnieniach pedagogicznych, są różnice międzykulturowe. Każda osoba z danego kręgu kulturowego posiada zasób wiedzy specyficznej dla tego kręgu. Sytuacje bazujące na tej specyficznej wiedzy mogą być powodem nieporozumień, gdy: a) osoby z odmiennych kultur kontaktują się ze sobą, b) jedna kultura oczekuje, aby inne osoby (np. imigranci) posiadali ten rodzaj wiedzy, którego posiadać przecież nie mogą, c) gdy są osoby w danej kulturze pozbawione pewnych dóbr tylko dlatego, że brak im tej specyficznej wiedzy (Sternberg, 1998).

Mamy do czynienia z tym, co Kwaśnica nazywał kulturowymi oczywistościami (Kwaśnica, 1992), a Hall, w swojej już klasycznej pracy – ukrytą kulturą (Hall, 1984). Hall wykazał, jak bardzo odbiegają od siebie w różnych kulturach zachowania (np. kłótnia), w których można wyróżnić łańcuchy działań, a u podstaw których leżą milcząco przyjęte założenia. Właśnie ten rodzaj milczących założeń chciał poddać analizom, aby ujrzeć interakcje ludzkie w nowym świetle. Hall uznaje, że nie może być nic bardziej praktycznego np. w pracy, niż świadomość znaczenia różnic kulturowych, o którą jednak trudno właśnie ze względu na zakotwiczenie w swojej własnej kulturze, bardzo skutecznie utrudniającej rozpoznanie kulturowej nieświadomości zarówno swojej, jak i innej. Nieświadomość kulturowa wg Halla to „systemy kulturowe będące poza świadomością, które nie zostały jeszcze wyrażone bezpośrednio, najprawdopodobniej znacznie przekraczają pod względem liczebności systemy jasno i wyraźnie sprecyzowane. Systemy takie mają wiele różnorodnych cech i wymiarów, które podlegają zasadom porządku, selekcji i zgodności. Reguły te mają zastosowanie (...) do konkretnych działań, (...) dyskursów, postrzegania, kontaktów

międzyludzkich, a także łańcuchów działań, dzięki którym ludzie osiągają różne cele życiowe" (Hall, 1984, s212). Definicja nieświadomości kulturowej Halla jest zaskakująco bliska charakterystyce wiedzy milczącej Sternberga (1995).

Można zadać sobie pytanie, czy praca z dzieckiem, pochodzącym ze środowiska (np. rodziny), które często wypracowuje przez lata swój własny ukryty wymiar, nie traci na efektywności, gdy brak jest świadomości, że taki wymiar istnieje i częściowo determinuje zachowanie. Na ile część nieadekwatnych zachowań można by wyjaśnić brakiem umiejętności odczytywania ukrytych, niejasno zasygnalizowanych oczekiwań wychowawcy i kierowaniem się milcząco nabytymi zasadami budowanymi w trakcie codziennego życia rodzinnego? Zasadność tych pytań niech zostanie potwierdzona następującym przykładem (Sternberg, 1998): w większej części Afryki i w wielu krajach świata kara cielesna w szkole jest wymierzana rutynowo. Dzieci z takich krajów mają świadomość, że za drobne wykroczenia udziela się im słownej reprymendy, a w przypadku poważniejszej niesubordynacji czeka je kara cielesna. W sytuacji, gdy dziecko z taką milczącą zasadą rozpocznie naukę w szkole, gdzie fizyczne karanie jest zabronione, a za każdy rodzaj przewinienia będzie tylko upominane słownie, kojarząc ten rodzaj upomnienia z przewinieniem o niezbyt poważnym charakterze, bez szczególnej złośliwości może nadal zachowywać się w niepożądany sposób, nie zdając sobie sprawy, że działanie wychowawcy w zamiarze było surowe. Dziecko wówczas spostrzegane jest jako sprawiające wyjątkowe problemy wychowawcze. Próba przeprowadzenia analogicznego rozumowania, nie odwołując się do różnic kulturowych, ale do środowiskowych i podjęcie w tym kierunku badań empirycznych, mogłaby dać odpowiedź na pytanie o status wiedzy milczącej w wyjaśnianiu np. trudności wychowawczych czy też niepowodzeń pedagogicznych.

Celem niniejszego artykułu było zasygnalizowanie istoty problemu, jakim jest wiedza milcząca. Przegląd literatury daje podstawy do uznania tego rodzaju wiedzy jako źródła wysoce efektywnych działań w każdym rodzaju pracy, również pedagoga. Użytkowanie tej wiedzy, jej natura i sposoby nabywania to wciąż otwarty obszar badawczy, domagający się dalszych analiz eksperymentalnych, jak i zintensyfikowanych prób aplikacji do różnych rodzajów aktywności człowieka. Doniesienia zarówno z terenu psychologii, zarządzania, filozofii, jak i antropologii kulturowej sugerują zasadność podejmowania problemu wiedzy milczącej także w obrębie pedagogiki. Dzisiejszy stan badań nie pozwala na jednoznaczne określenie wkładu tego rodzaju wiedzy w zwiększaniu, ale i ograniczaniu efektów pedagogizacji, dlatego jest to zadanie najbliższych lat zarówno dla pedagogów akademickich, jak i pedagogów praktyków.

Przypisy

[1] Podział, wprowadzony przez autorkę, jest raczej konkluzją wynikającą ze studiowania literatury przedmiotu, a nie powszechnie wyrażanym przekonaniem przez

badaczy. Istnieją pewne argumenty zarówno na rzecz utrzymania podziału, jak i rezygnacji z niego (zob. Magier, 2000).

[2] Przegląd literatury anglojęzycznej, informatorów i programów studiów w krajach anglojęzycznych nasuwa myśl, że nawet szeroko rozumiany termin *education* odnosi się raczej do nauczania, a nie do praktyki pedagogicznej. Być może, nasza wiedza milcząca, wynikająca z polskiej tradycji pedagogicznej, pozwala na w miarę jednoznaczne odróżnienie działań pedagogicznych od dydaktyki i nauczania. W przypadku wyżej wspomnianych artykułów, nawet jeśli pojawiał się termin *pedagogy*, to dotyczył jednak zasad dydaktyki, a nie wychowania.

[3] Ciekawa wydaje się w tym kontekście próba wyjaśnienia fenomenu, jakim była niezwykła pracowitość Polaków wyjeżdżających za granicę w czasach PRL do pracy „na czarno". Być może, osoby te miały niezwykłą umiejętność odczytywania ukrytych schematów pracy odmiennych od tych, które nabyły w swoim kraju.

[4] W polskiej rzeczywistości grupa ta odpowiada studentom IV i V roku pięcioletnich studiów magisterskich.

[5] Zastanawia czy dalsze badania nie ujawniłyby jednak większej zmienności w tych trzech aspektach wiedzy milczącej. Tak jak badania nad inteligencją wykazały, że można charakteryzować się wysoką inteligencją werbalną przy niższym poziomie zdolności przestrzennych lub odwrotnie.

Bibliografia

Anderson J.R.: *Uczenie się i pamięć. Integracja zagadnień*. WSiP, Warszawa 1998.

Backman L., Almkvist O., Nyberg L., Andersson J.: *Functional changes in brain activity during priming in Alzheimer's disease*. „Journal of Cognitive Neuroscience" 2000, 12

Cimino J.J.: *Development of expertise in medical practice*. W: R.J.Sternberg, J.A. Horvath (red.): *Tacit knowledge in professional practice. Researcher and practitioner perspectives*. Erlbaum, London.

Dienes Z., Berry D.C.: *Implicit learning: Below the subjective threshold*. „Psychonomic Bulletin & Review" 1997, 4.

Dienes Z., Fahey R.: *The role of implicit memory in controlling a dynamic system*. „The Quarterly Journal of Experimental Psychology" 1998, 3.

Greenfield P.M.: *You can't take it with you. Why ability assessments don't cross cultures*. „American Psychologist" 1997, 52.

Greenwald A.G.: *New Look 3. Unconscious cognition reclaimed*. „American Psychologist" 1992, 47.

Hall E.T.: *Poza kulturą*. PWN, Warszawa 1984.

Hänze M., Meyer H.A.: *Mood influences on automatic and controlled semantic priming*. „American Journal of Psychology" 1998, 111.

Hatsopoulos N.G., Hatsopoulos G.N.: *The role of tacit knowledge in management*. W: R.J.Sternberg, J.A.Horvath (red.): *Tacit knowledge in professional practice. Researcher and practitioner perspectives*. Erlbaum, London 1999.

Horvath J.A.: *Tacit knowledge in the Profession*. W: R.J.Sternberg, J.A.Horvath (red.): *Tacit knowledge in professional practice. Researcher and practitioner perspectives*. Erlbaum, London 1999.

Horvath J.A., Forsythe G.B., Bullis R.C., Sweeney P.J., Wiliams W.M., Mcnally J.A., Wattendorf J.A., Sternberg R.J.: *Experience, knowledge, and military leadership*. W: R.J.Sternberg, J.A. Horvath (red.): *Tacit knowledge in professional practice. Researcher and practitioner perspectives*. Erlbaum. London 1999.

Jha S.R.: *The tacit-explicit connection: Polanyian integrative philosophy and a Neo-Polanyian medical epistemology*. „Theory of Medical Bioethic" 1998, 19.

Lewicki P., Czyżewska M., Hill T.: *Nonconcious information processing and personality*. W: D.C.Berry (red.): *How implicit is implicit learning?* Oxford University Press, New York 1997.

Magier E.: *Wiedza milcząca - stanowiska teoretyczne i empiryczne*. „Kwartalnik Myśli Społeczno-Pedagogicznej: Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja" 2000, 12.

Marchant G., Robinson J.: *Is knowing the tax code all takes to be a tax expert? On the development of legal expertise*. W: R.J.Sternberg, J.A.Horvath (red.): *Tacit knowledge in professional practice. Researcher and practitioner perspectives*. Erlbaum, London 1999.

Mikołajska A., Nęcka E.: *The influences of priming on the process of categorization*. „Polish Psychological Bulletin" 1999, 30.

Minstrell J.: *Expertise in teaching*. W: R.J.Sternberg, J.A.Horvath (red.): *Tacit knowledge in professional practice. Researcher and practitioner perspectives*. Erlbaum, London 1999

Polanyi M.: *The tacit dimension*. Routledge & Kegan, London 1966.

Reder M.L. (red.): *Implicit memory and metacognition*. Mahwah. Erlbaum, New Jersey 1996.

Roediger H.L.III.: *Implicit memory. Retention without remembering*. „American Psychologist" 1990, 45.

Routledge Encyklopedia of Philosophy. Routledge, London 1998.

Schacter D.L.: *Understanding implicit memory. A cognitive neuroscience approach*. „American Psychologist" 1992, 47.

Seligman D.: *O inteligencji prawie wszystko. Kontrowersje wokół ilorazu inteligencji*. PWN, Warszawa 1995.

Somech A., Bogler R.: *Tacit knowledge in Academia: Its effects on student learning and achievement*. „Journal of Psychology Interdisciplinary & Applied" 1999, 133.

Sternberg R.J.: *A balance theory of wisdom*. „Review of General Psychology" 1998, 2

Sternberg R.J.: *Enhancing education for immigrants: The role of tacit knowledge*. „Educational Policy" 1998, 12.

Sternberg R.J., Horvath J.A. (red.): *Tacit knowledge in proffesional practice. Researcher and practitioner perspectives*. Erlbaum, London 1999.

Sternberg R.J., Lubart T.I.: *Investing in creativity*. „American Psychologist" 1996, 51

Sternberg R.J., Okagaki L.: *Practical inteligence for success in school*. „Educational Leadership" 1990, 48.

Sternberg R.J., Wagner R.K., Wiliams W.M., Horvath J.A.: *Testing common sense*. „American Psychologist" 1995, 50.

Śliwerski B.: *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Impuls, Kraków 1998.

Tirosh D. (red.): *Implicit and explicit knowledge: An educational approach*. Series: Human Development, vol. 6. Ablex Publ. Corp., New Jersey 1994.

Tomlinson P.: *Conscious reflection and implicit learning in teacher preparation. Part II: Implications for a balanced approach*. „Oxford Review of Education" 1999, 25.

Torff B.: *Tacit knowledge in teaching: Folk pedagogy and teacher education*. W: R.J.Sternberg, J.A.Horvath (red.): *Tacit knowledge in proffesional practice. Researcher and practitioner perspectives*. Erlbaum, London 1999.

Tulving E., Schacter D.L.: *Priming and human memory system*. „Science" 1990, 247

Wagner R.K.: *Tacit knowledge in everyday intelligent behavior*. „Journal of Personality and Social Psychology" 1987, 52.

Summary

The aim of the article is to indicate the core issues of "the tacit knowledge". Literature review gives grounds for regarding this kind of knowledge as a source of highly effective activities in any type of work, including educators' work. Use of this knowledge, its nature and methods of acquiring are still an open research field requiring further experimental analyses and intensive attempts of its application to different types of human activities. Reports concerning different domains such as psychology, management, philosophy and cultural anthropology suggest that it is advisable to take up the issue of the tacit knowledge also in pedagogy.

Brian Hudson
Sheffield Hallam University

ZACHOWUJĄC ZŁOŻONOŚĆ I POSZUKUJĄC ZNACZENIA: NAUCZANIE JAKO DZIAŁANIE REFLEKSYJNE

Niniejszy artykuł jest wynikiem mojego uczestnictwa w *Tematycznej Sieci Edukacji Nauczycielskiej w Europie* (*Thematic Network for Teacher Education in Europe*, TNTEE)[1]. Od 1996 roku jedna z podgrup tej Sieci skoncentrowała swoje badania na problemach *Didaktik* (dydaktyki), *Fachdidaktik* (dydaktyki przedmiotu) oraz *Bereichsdidaktik* (dydaktyki różnorodnych obszarów uczenia się) i ich możliwości podwyższania jakości procesów nauczania/studiowania/uczenia się zarówno w szkołach, jak i w edukacji nauczycielskiej. Razem z przedstawicielami instytucji reprezentowanych w tej podsieci, biorę także udział w projekcie promującym rozwój europejskiego modułu dotyczącego *Didaktik*, który jest wspierany przez Komisję Europejską w ramach działań programu SOCRATES. Celem tego modułu jest zapewnienie dostępu do urządzeń elektronicznych studentom uczelni pedagogicznych pierwszego stopnia w całej Europie[2].

Próbując odnieść się do różnic pomiędzy tradycjami nauczania i uczenia się, należy zaznaczyć, iż terminy takie jak *curriculum* (program nauczania) oraz *Didaktik* są silnie powiązane kulturowo. Co więcej, konieczne jest uznanie, iż lingwistyczne porównanie znaczeń tych pojęć niesie różnorodne problemy, co uwypuklił Kansanen (1995a, 1995b). Na moje rozumienie pojęć zawartych w tym artykule miał wpływ kierunek nadany przez Seela (1999). Argumentuje on, że *Didaktik* można sobie wyobrażać jako ludzką lub społeczną naukę, której przedmiotem jest planowanie (zinstytucjonalizowane i zorganizowane) wsparcia procesu uczenia się, mającego na celu zdobycie *Bildung*[3]. Z kolei *Bildung* można postrzegać jako stan bycia charakteryzujący się zespołem atrybutów opisanych takimi terminami, jak „wykształcony", „posiadający wiedzę", „uczony", „oczytany", „filozoficzny", „naukowy" i „mądry". *Algemeinbildung* jest dalszym rozwinięciem tego pojęcia i traktuje o ogólnej zdolności radzenia sobie w życiu, koncentrując się na współistnieniu i przetrwaniu, włączając w to życie w społeczeństwie oraz podstawowe umiejętności i wartości komunikacyjne i techniczne (Friehs i Seel, 2000).

W swej dyskusji o naturze *Didaktik*, Seel (1999) podkreśla, że istota ludzka rodzi się w jakiejś kulturze i jakimś kulturowym środowisku, włączając w to

system społeczny. Nabycie zdolności radzenia sobie z problemami kulturowymi może być uważane za główną część procesu nabywania *Bildung*. Ten nacisk na kontekst społeczny i cele społeczne wyraźnie charakteryzuje tradycję *Didaktik*, dlatego właśnie Klafki (1995, 1998) podkreśla trzy główne elementy współczesnego *Bildung*. Po pierwsze, *self-determination* (samookreślenie), przez co rozumiane jest to, że każdy członek społeczeństwa ma mieć umożliwione podejmowanie niezależnych, odpowiedzialnych decyzji dotyczących jego własnych relacji i interpretacji natury interpersonalnej, zawodowej, etycznej lub religijnej. Po drugie, *co-determination* (współokreślenie), które odnosi się zarówno do praw, jak i obowiązków każdego członka społeczeństwa związanych z przyczynianiem się, wraz z innymi, do rozwoju kulturalnego, gospodarczego, społecznego i politycznego społeczeństwa. Po trzecie, *solidarity* (solidarność), co oznacza, że indywidualne prawa do samookreślenia i szanse na współokreślenie mogą się pojawić i być uzasadnione, tylko, jeżeli są związane z działaniami mającymi pomóc innym. Z tego wynika nie tylko uznanie równych praw, ale także aktywne wsparcie tych, których szanse na samookreślenie i współokreślenie są ograniczone lub nieistniejące z powodów takich jak, na przykład, warunki społeczne, brak przywilejów, polityczne ograniczenia lub prześladowania. Rozważając nauczanie i uczenie się w szkole z takiej perspektywy, są one postrzegane jako złożona sieć interakcji, społecznego uczenia się i związanego z potrzebami nabywania wiedzy i umiejętności[4].

Badając różnice między *Didaktik* i *curriculum*

Celem tej części artykułu jest uwydatnienie najważniejszych różnic pomiędzy tradycjami *Didaktik* i *curriculum*. Warto odnotować, iż *Didaktik* jest tradycją badania i myślenia o nauczaniu i uczeniu się praktycznie nieznaną w świecie anglojęzycznym (Kansanen, 1995b, 1999; Hopman i Riquarts, 2000; Westbury 2000). W sprawie jej adekwatności i potencjału, za Westburym (2000a) podkreślam, iż *Didaktik* dostarcza sposobów myślenia, uwypuklających niektóre ważne i uniwersalne problemy edukacyjne, które nie są dobrze wyartykułowane w angielskiej tradycji *curriculum*.

Rozważając te różnice, Westbury (2000a) wskazuje, że w amerykańskiej tradycji główna koncepcja programu nauczania ma charakter *organizacyjny*, co pociąga za sobą położenie nacisku na zadania związane z budowaniem *systemów szkół*, mających podręcznikowe programy nauczania jako podstawową część swoich ogólnych ram organizacyjnych. Przywołany program nauczania zawiera przygotowane wzorce postępowania i metod, które są postrzegane jako rządzące, prowadzące lub kontrolujące pracą w klasie szkolnej lub całym systemem szkół. Takie podejście powoduje, iż nauczyciela postrzega się jako pracownika systemu oświaty, który zainteresowany jest wprowadzeniem różnorodnych programów nauczania, będących częścią systemu, w stosunkowo mechaniczny sposób.

Z drugiej strony w niemieckiej tradycji, państwowy program nauczania, tak zwany, Lehrplan (plan nauczania), nie jest postrzegany jako coś, co mogłoby lub powinno wyraźnie kierować pracą nauczyciela. Chociaż *Lehrplan* zarysowuje zalecaną zawartość nauczania, postrzegane jest jako autorytatywny wybór z kulturowych tradycji, który może stać się edukacyjnym, kiedy jest interpretowany przez nauczycieli i kiedy nadają mu oni życie. W ramach tej tradycji, nacisk jest położony na autonomię zawodową nauczycieli i na ich swobodę nauczania, bez kontroli przez program nauczania w amerykańskim sensie tego słowa. Podkreśla to także Seel (1999), który kładzie nacisk na brak równoznaczności pomiędzy pojęciem *relative pedagogical autonomy* (relatywna autonomia pedagogiczna), używanym w szkołach i przez nauczycieli w niemieckojęzycznych krajach, a węziej ujętą anglo-amerykańską koncepcją *teaching theory* (teorii nauczania). Seel zwraca także uwagę na przeprowadzoną przez Shulmana (1987) krytykę teorii opierającej się na konkretnych instrukcjach dotyczących poszczególnych lekcji, która jest postrzegana jako zbyt ograniczona, by dawać podstawy badawcze praktyki zawodowej.

W anglo-amerykańskiej tradycji, społeczny i kulturowy świat jest widziany jako struktura „obiektywna" (Reid, 1998). Zadaniem *curriculum* jest zaprezentowanie tej struktury uczniom, przy założeniu, że ta kultura i społeczeństwo mogą być sprowadzone wyłącznie do faktów, których należy się nauczyć. W przeciwieństwie do tego Reid zauważył, że w tradycji *Didaktik* społeczny i kulturowy świat jest „subiektywizowany", tzn. zauważa się, że istnieją rzeczy, których należy się nauczyć, ale uczniowie są zachęcani do odnalezienia własnej drogi. Jak wskazuje Künzli (2000), *Didaktiker* (dydaktyk uczący w tradycji *Didaktik*) nie rozpoczyna od pytania, jak uczeń się uczy lub co uczeń powinien być w stanie zrobić lub wiedzieć. Spojrzy on raczej najpierw na perspektywiczny cel uczenia się w ramach *Bildung*, by zapytać, co może i powinien on oznaczać dla ucznia i jak uczniowie sami mogą doświadczyć tego znaczenia.

Sięgając do tej tradycji, jako pojęciowych ram badań nad nauczaniem, Gudmundsdottir i inni (2000) podkreślają pięć pytań Klafki (1995, 2000) i porównują je do pedagogicznego modelu myślenia i działania przedstawionego przez Shulmana (1987). Model Shulmana proponuje ramy do analizy wiedzy nauczycieli, która rozróżnia różne kategorie wiedzy:

- znajomość przedmiotu;
- znajomość treści edukacyjnej;
- znajomość innych treści;
- znajomość programu nauczania;
- znajomość uczniów i ich charakterystyk osobowych;
- znajomość celów edukacyjnych (celów i wartości oraz ich filozoficznego i historycznego tła);
- znajomość kontekstu edukacyjnego (charakter społeczności szkolnej i kulturowej);
- ogólna wiedza pedagogiczna (szeroko rozumiane zasady i strategie organizacji i zarządzania klasą).

Gudmundsdottir i inni (2000) zaproponował modele Klafki i Schulmana jako przykłady praktyczno-teoretycznych konstrukcji i uwypuklił cztery cechy charakterystyczne dla nich obydwu: nadrzędność praktyki; osadzenie pojęć i teoretycznych modeli w praktyce; podstawowe pojęcie historyczności, które uwzględnia przeszłość, teraźniejszość i przyszłość; oraz, czwarte, silne hermeneutyczne i interpretacyjne stanowisko dotyczące badań i nauki.

Pięć pytań Klafki opiera się na wcześniejszych rozważaniach Hermana Nohla i Ericha Wenigera, którzy rozwinęli pomysł, w przeciwieństwie do obiektywizmu poprzednich myślicieli, że podwójny relatywizm stanowi podstawę treści nauczania, tzn. wartość jakiejkolwiek zawartości może być ustalona w odniesieniu do pojedynczego ucznia i z konkretną ludzką i historyczną sytuacją w zamyśle, ze związaną z nią przeszłością i przewidywaną przyszłością. Pytania Klafki oparte są na poglądzie, iż jakiekolwiek przygotowanie do nauczania nie jest technicznym, ale raczej *interpretacyjnym* zagadnieniem, to znaczy zagadnieniem, które należy rozważać w świetle sytuacji pedagogicznej. Zatem zapytuje on:

1. Jaki szerszy lub ogólny sens rzeczywistości te zawartości przedstawiają lub otwierają przed uczniem? Jakie podstawowe zjawisko lub fundamentalna zasada, jakie prawo, kryterium, metoda, technika lub podejście można zrozumieć zajmując się tą treścią jako „przykładem"?
2. Jakie znaczenie ma już rozpatrywana treść lub doświadczenie, wiedza, zdolność lub umiejętność, która ma być opanowana poprzez ten temat, w umysłach dzieci w *mojej* klasie? Jakie znaczenie powinna mieć z pedagogicznego punktu widzenia?
3. Co stanowi o ważności tematu dla dzieci w *mojej* klasie?
4. W jaką strukturę jest ujęta treść (co zostało umiejscowione w specyficznie pedagogicznej perspektywie przez pytania 1, 2 i 3)?
5. Jakie są specjalne przypadki, zjawiska, sytuacje, eksperymenty, osoby, elementy doświadczenia estetycznego, i tak dalej, w kontekście których struktura rozważanej treści może stać się interesująca, stymulująca, dostępna, zrozumiała lub żywa dla *moich* dzieci?

Refleksja i nauczanie *Didaktik*

Jak już wspomniałem, Westbury (2000a) zauważa, że w Stanach Zjednoczonych istnieje wizja silnej, jawnej kontroli nauczycieli jako *pracowników* systemu oświatowego. W tym kontekście, profesjonalizm jest aspiracją, która jest poddawana w wątpliwość, co znajduje swoje odbicie w języku związanym z amerykańską edukacją nauczycielską: nauczyciele są „szkoleni" i „uzyskują certyfikaty" nauczycieli danego *curriculum*, a następnie są „ponownie szkoleni" i „doskonaleni w praktyce". Taki pogląd ma swoje odbicie również w obecnym systemie wprowadzanym przez *Agencję Edukacji Nauczycielskiej* (*Teaching Training Agency*, TTA) w Anglii, chociaż ten pogląd znajduje się w ogniu ostrej

krytyki w kręgach nauczycielskich, a zwłaszcza na polu edukacji nauczycielskiej.

Green Paper dotyczący edukacji nauczycielskiej w Europie, *High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training* (Buchberger i inni, 2000), kwestionuje skuteczność takich modeli edukacji nauczycielskiej w przygotowywaniu i wspomaganiu nauczycieli, mającym na celu sprostanie wyzwaniom dwudziestego pierwszego wieku. Modele te postrzegane są jako skupiające się na wąsko pojętych i powierzchownych koncepcjach ról i zadań, jakie zgodnie z oczekiwaniami ma wypełnić nauczyciel. Obecnie w Anglii, to wąskie podejście do edukacji nauczycielskiej połączone jest z ostrym reżimem kontroli, przeprowadzanym pod auspicjami *Biura Standardów dla Edukacji* (*Office for Standards in Education*, OFSTED) – przy dolegliwych karach pieniężnych dla wykonawców, którym nie udało się spełnić określonych wymagań[5]. W tych systemach natura *curriculum* przekształca się w system przepisujący nauczycielom, co powinni oni *zrobić*. W tych kontekstach, tradycyjna ideologia, nauka i praktyka *curriculum* są symbolizowane poprzez skupienie się na „wprowadzaniu w życie".

W przeciwieństwie do tego w systemie niemieckim nauczyciele są „licencjonowani" jako samookreślający się *profesjonaliści*, pracujący w ogromnych instytucjonalnych ramach, które kierują, ale nie kontrolują szczegółów ich pracy. Podobnie jak w przypadku prawników i inżynierów, praca nauczycieli opiera się na autonomii działania oraz systemie samodyscypliny i porównywaniu się ze swoimi kolegami nauczycielami, nie zaś na zewnętrznej kontroli. Pojęcie *Bildungsideale*, jako głównej wartości społecznej nauczania jako zawodu, jest niezmiernie ważne. W tym kontekście pojęcia *zmiany curriculum* oraz *reformy szkolnej* nabierają zupełnie innego znaczenia niż w dzisiaj używanych w Wielkiej Brytanii i Stanach Zjednoczonych: nauczyciele muszą samodzielnie ocenić, które nowe drogi działania są lepsze od dawnych, a wszystko to w świetle *ich* własnego poczucia najwyższej społecznej wartości związanej z *Bildung*. Keitel i Hopmann (1995) zauważają, że refleksja w ramach *Didaktik* powinna być postrzegana jako sposób łączenia zamiarów nauczyciela z państwowym *curriculum* (programem nauczania). W ten sposób model Klafki odzwierciedla tradycje, które są głęboko zakorzenione w historii niemieckiej edukacji.

Co *Didaktik* oferuje nauczaniu i uczeniu się?

W tej części artykułu zarysuję odpowiedź na pytanie: co badania *Didaktik* wniosły do rozwoju mojej własnej praktyki jako stosunkowego nowicjusza w tej tradycji, pochodzącego z angielskojęzycznego świata. Czyniąc to, będę zmierzał do wskazania kilku głównych problemów, które wyłoniły się z moich poszukiwań, mających na celu odnalezienie takich elementów tradycji, które mają sens w obliczu moich doświadczeń i praktyki.

Rozpoznawanie i podtrzymywanie złożoności

Zaangażowanie się w tradycję *Didaktik* dało mi świeże spojrzenie na rozpoznawanie i złożoność, tego, co w angielskojęzycznym świecie, nazywamy „uczeniem się". Różnice między kulturami, a także sposób, w jaki język może funkcjonować albo maskuje, albo podkreśla tę złożoność. Na przykład, w rosyjskim jest tylko jedno słowo, *obuczenie*, na nauczanie oraz uczenie się i nie ma ostrego pojęciowego rozróżnienia czynionego między tymi terminami. Ta idea ma swój odpowiednik w niemieckim w słowie *Unterrichtfach*, które, jak sugeruje Kansanen (1995a), najlepiej tłumaczy się jako „nauczanie/studiowanie/uczenie się". Podobny sposób myślenia leży u podstaw pracy Lave (1996), z jej naciskiem na nauczanie – jako „uczenie się w praktyce".

Na co kierowana jest uwaga?

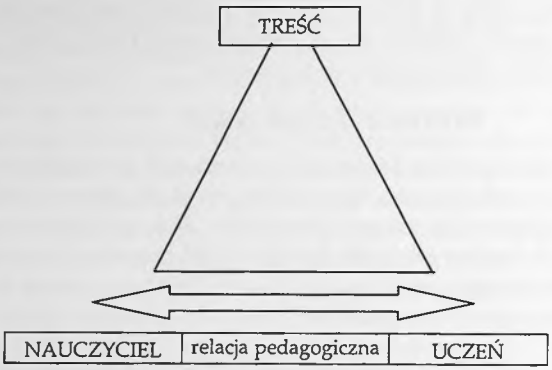
Poprzez uznanie złożoności procesu „uczenia się", szczególna uwaga kierowana jest na *badawczy* aspekt tego procesu, czyli na główne funkcje, które muszą być wypełnione, by osiągnąć *stan uczenia się* (cel owego procesu). Rozwijając tę ideę, F. Buchberger i I. Buchberger (1999) proponują praktyczny opis *Didaktik/Fachdidaktik* jako „nauk(i) nauczania, studiowania i uczenia się (...) pojmowanych jako nauka transformacyjna", która zajmuje się w sposób zintegrowany:

- aktorami zaangażowanymi w proces nauczania/studiowania/uczenia się i ich czynami;
- kontekstami nauczania, studiowania i uczenia się;
- celami i zadaniami nauczania, studiowania i uczenia się;
- zawartością nauczania, studiowania i uczenia się;
- strategiami nauczania, studiowania i uczenia się;
- mediami i pomocami do nauczania/studiowania/uczenia się, oraz
- ocenianiem nauczania/studiowania i uczenia się.

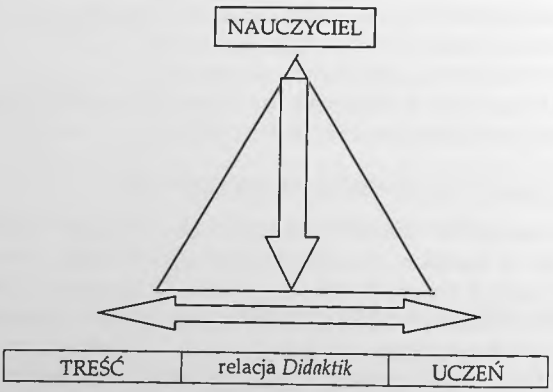
Narzędzia do podtrzymywania złożoności

Głównym narzędziem analizy złożonych relacji między nauczycielem, uczniem a treścią nauczania w procesie nauczania/studiowania/uczenia się jest trójkąt *Didaktik* (zobacz rysunki 1 i 2). Jak podkreślają Kansanen i Meri (1999), trójkąt *Didaktik* powinien być traktowany jako całość, chociaż w praktyce jest to prawie niemożliwe do wykonania. Wskazują oni, że najbardziej powszechnym podejściem jest przyjęcie *relacji pedagogicznych* pomiędzy nauczycielem i uczniem lub uczniami jako punktu wyjściowego (rysunek 1). Jednak należy, według przywołanych autorów, zwrócić uwagę także na relację pomiędzy nauczycielem a treścią nauczania, co prowadzi do zainteresowania się „kompetencjami" nauczyciela. Kansanen i Meri zauważają także, że nauczanie samo w sobie niekoniecznie implikuje uczenie się, a zatem terminem preferowanym dla czynności uczniów jest „studiowanie". To poprzez studiowanie można zaobserwować proces nauczania, podczas gdy niewidzialną częścią tej relacji może być uczenie

się. Głównym zadaniem nauczyciela jest pokierowanie pojawiającą się relacją dydaktyczną (rysunek 2). Dydaktyczna relacja jest to relacja pomiędzy uczniem a treściami nauczania. Koncentrowanie się na tej relacji jest najważniejszą częścią profesjonalizmu nauczyciela. W obliczu jej złożoności, manifestującej się w każdej sytuacji, trudno pomyśleć, że dydaktyczna relacja może być zorganizowana uniwersalnie lub zgodnie z jakimiś technicznymi zasadami. W konsekwencji, własne praktyczne teorie nauczycieli i ich myślenie pedagogiczne są postrzegane jako mające podstawowe znaczenie.



Rys. 1. Zależności pedagogiczne w trójkącie *Didaktik*



Rys. 2. Zależności dydaktyczne w trójkącie *Didaktik*

Znaczenie i celowość

Inną cechą *Didaktik* jest nacisk położony na znaczenie i celowość, lub inaczej cel, procesu przygotowywania do nauczania. Dlatego w swej dyskusji o przygotowywaniu lekcji Klafki (1995, 2000) zauważa, że to właśnie poprzez

analizę zgodną z tradycją *Didaktik* (analizę, która może zostać zainicjowana poprzez refleksję dotyczącą podjęcia próby odpowiedzi na pytania proponowane przez niego) interaktywna zależność pomiędzy teorią a praktyką oraz wzajemne oddziaływanie pomiędzy doświadczeniem a refleksją przekuwane są na konkretne decyzje dotyczące planowania szkolenia oraz uczenia się/nauczania. Warto zauważyć, iż Kafki także podkreśla „szkicowy charakter" przygotowań i potrzebę otwarcia nauczycieli na nowe sytuacje, impulsy oraz trudności mogące narodzić się w każdej chwili – ta otwartość jest głównym kryterium umiejętności pedagogicznych nauczyciela. Przygotowywanie lekcji jest niczym więcej, jak tylko przemyślanym *planem* jednej lub kilku szans danych konkretnym dzieciom na owocne zapoznanie się z konkretnymi treściami edukacji.

Klafki zwraca szczególną uwagę na błędne przekonanie, iż planowanie lekcji przede wszystkim, a nawet wyłącznie zajmuje się tym „jak", co wskazuje, iż w centrum zainteresowania nauczyciela w trakcie planowania lekcji stoją *metody*. Poszukiwanie metody musi być końcowym, choć koniecznym, krokiem na drodze ku dobremu przygotowaniu. *Pierwszy* krok jest związany z zagadnieniem w danym przedmiocie, które należy przekazać lub przyswoić w trakcie lekcji – to właśnie z tego problemu wynikają ważne pytania, które leżą w centrum procesu przygotowywania lekcji: Co składa się na to „zagadnienie"? Co jest naturą tej „treści lekcji"? Dlatego, podsumowując analizę w tradycji *Didaktik*, Klafki (1995, 2000) opisuje ją jako „zebranie całego wysiłku umysłowego skierowanego na różne aspekty treści", na to „jakie" szkolenie i edukacja (*Bildung*). Można ją odróżnić od analizy koncentrującej się na pytaniu „jak", wpisującym się w temat teorii metod nauczania, czyli *metodykę nauczania*.

Wskazana perspektywa znajduje silne odbicie w stanowisku Shulmana (1987), który kładzie nacisk na podejście, w którym profesjonalista postrzegany jest jako zajmujący się nie tylko tym „jak", ale także tym „co" oraz „kiedy". W obydwu spojrzeniach, Klafki i Shulmana, nauczyciel widziany jest nie tylko jako mający kontrolę nad procedurami, ale także nad treścią i racjonalną podstawą, czyli mogący wyjaśnić, dlaczego coś trzeba wykonać. Dla Shulmana doświadczony profesjonalny nauczyciel z łatwością może zaangażować się w refleksję prowadzącą do samowiedzy, tzn. metakognitywnej świadomości odróżniającej murarza od architekta i księgowego od audytora. Co więcej, obydwa punkty widzenia podkreślają sposób patrzenia na nauczanie, w którym jest ono działalnością moralną skoncentrowaną na poszukiwaniu *znaczenia* (Gudmundsdottir i inni, 2000).

Rola nauczyciela

Tradycje *Didaktik* i anglosaksońskiego *curriculum* (programu nauczania) prezentują bardzo różne spojrzenia na rolę nauczyciela w systemie nauczania. Westbury (2000a) wyraźnie podkreśla, iż teoria *curriculum* poszukuje ram strukturalnych dla myślenia o problemach instytucjonalnych. W rezultacie wpływu wywieranego przez to, co jest szeroko rozumiane jako główny tekst

w tej dziedzinie (Tyler, 1949), ramy zarządzające rozwojem *curriculum* i jego określeniem, a następnie także kontrolą i oceną wypełniania edukacyjnych usług, zostały rozwinięte. Technologie tworzenia *curriculum*, zapisywania celów behawioralnych, „instrukcji", tworzenia testów i oceny *curriculum* wywodzą się z tych ram. Ta struktura jest widziana jako oferująca *racjonalną podstawę* w ten sposób, iż zakłada ona, że możliwym jest sprecyzowanie zestawu uporządkowanych kroków ustalających jak optymalne *curriculum* może być tworzone dla systemów narodowego, regionalnego i szkolnego. Nauczyciele stają się niewidocznymi *agentami* takiego systemu i są postrzegani jako animowani i kierowani *przez* ten system. Nie są postrzegani jako źródła animacji *dla* systemu. Jako dalsza konsekwencja tej perspektywy, nauczyciele zaczynają być postrzegani jako główny (jeżeli nie jedyny) hamulec innowacji, zmiany i reformy, którą *system* może uważać za konieczną.

Didaktik, wręcz przeciwnie, zapewnia ramy, które umiejscawiają nauczyciela w centrum procesu nauczania/studiowania/uczenia się, zapewniając ramy dla przemyśleń nauczyciela nad podstawowymi dylematami „jak", „kto" oraz „co", dotyczącymi ich pracy. To wynika z nacisku na *analizę* w ramach *Didaktik* i stosunkową profesjonalną autonomię nauczyciela w ramach tej tradycji.

Refleksje nad rozwojem badań w edukacji matematycznej

Śledząc rozwój tradycji badań edukacyjnych, Kansanen (1995a, b) podkreśla, co spowodowało, że tradycje Stanów Zjednoczonych i Niemiec rozeszły się pod koniec dziewiętnastego wieku. Pokazuje, że w Stanach Zjednoczonych psychologia edukacji zajęła miejsce *Didaktik*, jako głównej dyscypliny naukowych badań edukacyjnych, i że psychologia w ogóle miała ogromny wpływ na myślenie o nauczaniu i uczeniu się. Tak samo dzieje się również w Wielkiej Brytanii, gdzie, na przykład, *Międzynarodowa Grupa ds. Psychologii Nauczania Matematyki* (*International Group for the Psychology of Mathematics Education*, PME) postrzegana jest jako główna instytucja forum badań nad nauczaniem matematyki w świecie anglojęzycznym. Konsekwencją tego układu staje się nadanie małego znaczenia społecznym i kulturowym aspektom narodowych badań edukacji matematycznej.

Apple (1995) prezentuje jeszcze ostrzejszą krytykę tego zjawiska. Zauważa, że większość dyskusji nad zawartością i organizacją planów nauczania w takich obszarach, jak matematyka odbywa się na forum wewnętrznym. Tam zaś gdzie badania prowadzone były na zewnętrz i w dyscyplinach innych niż matematyka, skupiano się zazwyczaj na zagadnieniach psychologicznych. Przyniosło to pewne korzyści, gdyż dyskusjach pomijano rozważania społeczne, polityczne i ekonomiczne. W konsekwencji indywidualizując proces nauczania stracono poczucie struktur społecznych, rasy, płci i relacji klasowych. F. Buchberger (2000) zwrócił zaś uwagę na tendencję do izolacji, nawet bliskich sobie dyscyplin przedmiotowych, w Niemczech, gdzie zaczęła wśród badaczy dominować

akademickość (kosztem pedagogiki). Dlatego można wątpić czy *Fachdidaktik* może wyprowadzać własne kryteria, umożliwiające uzasadnienie celów holistycznego rozwoju *Bildung*/edukacji/erudycji.

Istnienie nadrzędnej i integrującej „dziedziny" edukacji od dawna było uznawane przez niektórych w matematycznych kręgach edukacyjnych. Na przykład, jedno z takich wezwań wyszło od Gattegno (1987), który opublikował je w pracy: *The Science of Education*, Part 1: *Theoretical Consideration*. Gattegno sugeruje potrzebę poszerzenia naszego pojęcia nauki. Powinno ono objąć wszelkie *know-how* związane z produkcją żywności oraz wytwarzaniem narzędzi, tak żebyśmy mogli uznać, że nasi przodkowie byli również naukowcami (w takiej perspektywie istnieją tutaj paralele do teorii społecznego działania). Ponadto Gattegno twierdzi, że wszystkie dziedziny nauki miały swój początek wraz z jakąś nową świadomością – światła lub dźwięku albo w przypadku matematyki, zależności jako takich. Tahta (1988) kontynuuje tę argumentację, twierdząc, że edukacja jako dziedzina nauki jest związana „...ze słuchaniem, a nie z dźwiękami, z dotykaniem, a nie z tym, co jest dotykane. Ze smakowaniem, a nie z przyczyną odczuwania smaku, z wąchaniem, a nie z atomami będącymi w zasięgu nosa". Tahta kieruje 'twoją' uwagą jako czytającego jego tekst poprzez proszenie, byś pozwolił sobie być świadom 'swojego' czytania, w czasie, gdy czytasz jego słowa, pytając się: „Czy twoje oczy mrugają? Czy czytasz całe kawałki tekstu za jednym razem? Jakie obrazy w sobie wywołujesz? Czy nadążasz za czytaniem? Czy nadążasz za tą częścią siebie, która czytała?" (Tahta, 1988, s. 10). Cytuje on Gattegno, który twierdzi, że kiedy taka zdolność obserwacji stanie się drugą naturą, i kiedy jest się zdolnym do natychmiastowego przystosowywania się do subtelnych żądań świadomości, wtedy można stwierdzić, że jest się naukowcem w dziedzinie edukacji.

Odpowiednio do tego, dziedzina edukacji używa różnych aspektów *zdolności obserwacji* jako swoich narzędzi, a proces *ciągłego zbierania reakcji* jako weryfikacji. To współbrzmi z pojęciem „kręgu uczenia się", stworzonym przez Imsena (1999). Jest on zgodny z cyklem działań badawczych, składającym się z planowania, działania, obserwacji i refleksji, który jest szeroko i efektywnie wykorzystywany przez praktyków w Wielkiej Brytanii. Ważną rolę odgrywa, według Gattegno (1987), „narzucanie świadomości", które jest echem roli nauczyciela u Wygotskiego. Do tej roli wyraźnie odnosi się Tahta (1988), który cytuje Simona (1985), zauważając że ideały edukacji uniwersalnej kuleją, z tego powodu, że brakuje pedagogiki, która podkreśla, co dzieci mają wspólnego, w przeciwieństwie do ich indywidualnej wyjątkowości. Tahta (1988) także omawia sposoby posiadania wiedzy oraz podaje przykład „intuicji", który jest ilustrowany użyciem matematycznych pomocy naukowych. Utrzymuje on, że wymaga całości siebie i ta całość jest tym, co jest wymagane, kiedy napotyka się i próbuje się podtrzymać złożoność. Dalej twierdzi on, że to działa w całkowicie odwrotny sposób do *skupiania się* tradycyjnie podkreślanego w zachodnioeuropejskiej myśli i edukacji, chociaż prawdopodobnie ma on na myśli świat anglosaski, kiedy stawia tę tezę.

Przed dyskusją efektu wywieranego przez te wpływy, należy rozważyć to, co Westbury (2000a) opisuje jako „ulotne określenie, *curriculum*". Odnosząc się do Doyle'a (1992, 1993), zauważa on, że *curriculum*, a także związane z nim dyskusja i spory, można postrzegać jako występujące na dwu odrębnych poziomach nauczania: (a) *poziomie polityki edukacyjnej i programowym* oraz (b) *poziomie klasy*. *Poziom polityki edukacyjnej* obejmuje dyskusje na przecięciu pomiędzy nauczaniem, kulturą i społeczeństwem, a na *poziomie programowym* na analizie „treści" przeznaczonej dla i funkcjonującej na różnych poziomach edukacji szkolnej, oraz „przedmiotów" w ich ramach, a także na tworzeniu odpowiedniej „treści" do użytku w klasie. Jednak, na *poziomie klasy*[6], refleksja, dyskusja i spory dotyczące *curriculum* postrzegane są jako dalszy etap dopracowywania programowego *curriculum* i wiążą się z wydarzeniami w klasie i w świecie rzeczywistym uczniów. Co więcej, zauważa się, że właśnie na tym poziomie *curriculum* i pedagogika łączą się i jednocześnie najwięcej wspólnego pola można znaleźć badając wspólne cechy, które wydają się istnieć pomiędzy tradycjami *Didaktik* oraz *curriculum*.

Uwagi końcowe

W niniejszym artykule próbowałem podkreślić sposoby, w jakie tradycja *Didaktik*, wywodząca się z centralnej i północnej Europy, zaoferowała komuś z anglosaskiej tradycji *curriculum* nowy wymiar i świeże spojrzenie na pojęcie praktyki refleksyjnej. Tradycja *Didaktik* może zaproponować obraz nauczyciela jako *refleksyjnego praktyka* – pojęcie, jakiego nie było w anglosaskiej tradycji. W *Didaktik* pojęcie transformacji jest najważniejsze, a *curriculum* nie jest widziane po prostu jako treść nauczania, ale jako *teoria treści nauczania* – pociągająca za sobą świadomość znajomości treści i celu lub celów, jakie próbuje się osiągnąć ucząc tej treści.

Moje własne doświadczenia jako nowego przybysza do tradycji *Didaktik* są takie, że zaoferowała ona nowy wymiar mojemu własnemu poczuciu praktyki refleksyjnej. W szczególności dostarczyła ona holistycznych ram, w których można rozważać podstawowe „co", „dlaczego" i „jak" roli nauczyciela w ramach szerszego kontekstu społecznego. To zainteresowanie kontekstem odzwierciedla główny punkt wyjściowy *Didaktik*, wraz z promowaniem zdolności do samookreślenia, współokreślenia i solidarności poprzez koncepcję *Bildungu*. Co więcej, *Didaktik* daje racjonalną podstawę, która czyni nadawanie sensu głównym punktem wyjściowym procesu przygotowywania się. W konsekwencji nauczanie staje się moralną i refleksyjną działalnością, zainteresowaną głównie poszukiwaniem znaczenia (Gudmundsdottir i inni, 2000). Podejście *Didaktik* do nauczania/studiowania/uczenia się dostarcza sposobów odniesienia się do i podtrzymania złożoności, która z jednej strony wydaje się całkiem prosta, a z drugiej strony może być bardzo trudna do wprowadzenia w życie. Ta trudność może być częściowo rezultatem faktu, że to podejście prezentuje bardzo

różny sposób patrzenia na świat, a w konsekwencji jest łatwo błędnie je zinterpretować.

Tylko poprzez dyskusję, debatę i refleksję możemy osiągnąć szerszą i głębszą wymianę idei pomiędzy *Didaktik* i *curriculum*. Gundem (2000) kieruje uwagę na powiększającą się i coraz szerszą debatę dotyczącą tego, co nazywa ona szerszym polem europejskiej kontynentalnej dydaktyki. Uwypuklając główne procesy zachodzące na tym polu, koncentrujące się na *formowaniu* (*Bildung*), analizie dydaktycznej oraz refleksji i rozważaniu, zauważa zmianę w sytuacji, w której te procesy, do niedawna, pozostawały tradycją kontynentu europejskiego. Rosnąca świadomość anglosaksońskich badaczy edukacji, że europejska tradycja dydaktyczna może mieć zastosowanie przy podejmowaniu decyzji o treści nauczania, nauczaniu, a także w odniesieniu do profesjonalizmu nauczycielskiego, daje nadzieję, iż możemy znaleźć się na drodze do nowej ery wymiany i zrozumienia w nauczaniu i uczeniu się w ramach różnych tradycji *Didaktik* i *curriculum*.

Tłumaczenie i opracowanie naukowe: JOANNA M. MICHALAK

Przypisy

[1] Struktura, organizacja oraz działalność TNTEE i jego podsieci opisana jest pod adresem http://tntee.umu.se. Praca jednej z podsieci zaowocowała już publikacją (Hudson i inni, 1999) obejmującą zakresem pewną liczbę dyscyplin akademickich, a której współautorzy pochodzili z kilku krajów europejskich. Prezentowany artykuł jest kontynuacją pracy nad problemami zawartymi w Hudson (1999) oraz Hudson (2000).

[2] Ten projekt obejmował dyskusje na seminariach w Linzu, Lizbonie, Sheffield, Pradze, Grazu oraz Setubalu.

[3] Jest to pojęcie ulotne i trudne do oddania w języku angielskim; jak dotąd było tłumaczone na różne sposoby, na przykład jako „formowanie", „edukacja", „erudycja". Ten ostatni termin pochodzi od łacińskiego *eruditio*, w znaczeniu używanym przez J.A. Komeńskiego, i to tłumaczenie proponowane jest przez Hopmanna i Künzli (1992). Jednakże Westbury (2000a, b) sugeruje, że „formowanie" jest najlepszym angielskim tłumaczeniem oddającym niemieckie znaczenie tego terminu. Twierdzenie to opiera się na znaczeniu czasownika *bilden* (formować lub kształtować) i ma bliski związek z pojęciem religijnego lub duchowego formowania przy przygotowywaniu członków duchowieństwa.

[4] Taka perspektywa jest odzwierciedleniem niedawnej i bieżącej debaty nad edukacją matematyczną w kontekście społecznych i kulturowych aspektów nauczania i uczenia się, na przykład społeczno-kulturowa psychologia Wygotskiego (1962) i powiązane pola teorii działania, na przykład Mellin-Olsen (1987), lub teorii społecznego działania, na przykład Lave i Wenger (1991). Jednakże, w tym artykule, nacisk zostanie położony na różnice odnoszące się do szerszej i bardziej ogólnej tradycji *curriculum*.

[5] Ashcroft (1998) podkreśla, jak te regulacyjne ramy są postrzegane jako niosące zagrożenie, przytłaczające, wyczerpujące energię oraz ograniczające potencjał innowacyjny.

[6] W szerszym kontekście edukacyjnym, można zaobserwować skupienie się na poziomie klasy, kiedy rozważa się wpływ badań w działaniu nad praktyką nauczania

w klasie, które zawdzięczają swój wpływ publikacji Stenhouse'a (1975) i innych zajmujących podobne stanowisko. Jak podkreśla to Imsen (1999), badania w działaniu są postrzegane jako alternatywa racjonalnej podstawy sformułowanej przez Tylera, a jej adwokaci sądzą, że szkoły mogą się zmienić tylko poprzez formułowanie celów. Tą alternatywą jest ciągła ocena nauczycieli poprzez pryzmat ich własnej praktyki działania, refleksji nad swoimi własnymi doświadczeniami zawodowymi, oraz zdolności do uczenia się na swoich własnych błędach i sukcesach. Zwraca ona również uwagę na badania, które podkreślają rozróżnienie pomiędzy tymi, którzy badają nauczycielskie planowanie jako czysto racjonalne i logiczne zagadnienie (na przykład w powiązaniu z zarządzaniem poprzez cele i normy efektywnościowe), a tymi, którzy biorą pod uwagę uczucia i postawę opiekuńczą wobec swoich uczniów.

Bibliografia

Apple, M.: Taking power seriously: new directions in equity in mathematics education and beyond. W: W. G. Secarda, E. Fennema, L.B. Adajian (red.), *New Directions in Equity in Mathematics Education*, Cambridge: Cambridge University Press, 329–348, 1995.

Ashcroft, K.: *Implications for the Education Department within the University Sector: Summary of UCET. Response to the Government on the Dearing Report*, Londyn: University Council for the Education of Teachers, 1998.

Buchberger, F.: Searching for a missing link – towards a science of/for the teaching profession". Artykuł zaprezentowany na dorocznym spotkaniu "American Educational Research Association", Nowy Orlean 2000.

Buchberger, F., BUCHBERGER, I.: Didaktik/Fachdidaktik as integrative transformation science(-s) – a science/sciences of/for the teaching profession. W: B. Hudson, F. Buchberger, P. Kansanen, H. Seel (red.), *Didaktik/Fachdidaktik Science(-s) of the Teaching Profession?* TNTEE Publications, 2 (1), 67–83, 1999. http://tntee.umu.se/publications/publications.html

Buchberger, F., Campos, B. P., Kallos, D, Stephenson, J.: *Green Paper on Teacher Education in Europe: High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training*, Umeĺ Universitet, "Thematic Network on Teacher Education in Europe", 2000. http://tntee.umu.se/publications/grenpaper.html

Doyle, W.: Curriculum and Pedagogy" W: P. W. Jackson (red.), *Handbook of Research on Curriculum*, Nowy Jork: Macmillan, 486–516, 1992.

Doyle, W.: Curriculum theory in the preparation of teachers." Artykuł zaprzentowany na seminarium Didaktik meets Curriculum", które odbyło się w: *Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften*, Kiel, Germany, College of Education, University of Arizona, 1993.

Doyle, W., Westbury, I.: Die Rückbesinnung auf den Unterrichtsinhalt in der Curriculum- und Bildungsforschung in den USA. *Bildung und Erziehung*, 45 (2), 137–157, 1992.

Friehs, B., Seel, H.: The concept of '*Bildung*' and its impact on German pedagogy." Artykuł zaprezentowany na spotkaniu „Socrates Module Didaktik" na Uniwersytecie Karola w Pradze, Departament of Education, Karl-Franzens University, Graz, Austria, 2000.

Gattegno, C.: *The Science of Education, Part 1: Theoretical Considerations*, Reading, UK: Educational Solutions, 1987.

Gudmundsdottir, S.: Narrative research on practice. W V. Richardson (red.), *Handbook of Research and Teaching*, wydanie czwarte, Nowy Jork: Macmillan, 2001.

Gudmundsdottir, S., Reinertsen, A., Nordtřmme, N.: Klafki's Didaktik analysis as a conceptual framework for research on teaching." W: I. Westbury, S. Hopmann, K. Riquarts (red.), *Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik Tradition*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 319–334, 2000.

Gundem, B.B.: Understanding European didactics." W: R. Moon, M. Ben-Peretz, S. Brown (red.), *Routledge International Companion to Education*, London: Routledge, 235–262, 2000.

Hopmann, S., Künzli, R.: Didaktik – Rennaissance. W: *Bildung and Erziehung*, 45 (2), 117–135, 1992.

Hopmann, S., Riquarts, K.: Starting a dialogue: a beginning conversation between the Didaktik and curriculum traditions." W: I. Westbury, S. Hopmann, K. Riquarts (red.), *Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik Tradition*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 3–11, 2000.

Hudson, B.: Seeking connections between different perspectives on teacher education: in support of a science of the teaching profession. W: B. Hudson, F. Buchberger, P. Kansanen, H. Seel (red.), *Didaktik/Fachdidaktik as Science(-s) of Teaching Profession?* TNTEE Publications, 2 (1), 37–48, 1999. http://tnttee.umu.se/publications/publications.html

Hudson, B.: Seeking connections and searching for meaning: teaching as reflective practice." Artykuł prezentowany na Forum "European Curriculum Research Network (ECUNET)" – "Symposium on Didaktik: An International Perspective", European Conference on Educational Research, University of Edinburgh, 2000. http://www.leeds.ac.uk/educol/index.html

Hudson, B., Buchbberger, F., Kansanen, P., Seel, H. (red.): *Didaktik/Fachdidaktik as Science(-s) of the Teaching Profession?* TNTEE Publications, 2 (1), 1999. http://tntee.umu.se/publications/publications.html

Imsen, G.: Reflection as a bridging concept between normative and descriptive approaches to didactics." W: B. Hudson, F. Buchberger, P. Kansanen, H. Seel (red.), *Didaktik/Fachdidaktik as Science(-s) of the Teaching Profession?* TNTEE Publications, 2 (1), 95–106, 1999. http://tntee.umu.se/publications/publications.html

Kansanen, P. (red.): *Discussion on Some Educational Issues VI.* Research Report No. 145, Helsinki, Finland: Department of Teacher Education, University of Helsinki 1995a.

Kansanen, P.: The Deutsche Didaktik." *Journal of Curriculum Studies*, 27 (4), 347–352, 1995b.

Kansanen, P.: The Deutsche Didaktik and the American research on teaching. W: B. Hudson, F. Buchberger, P. Kansanen, H. Seel (red.), *Didaktik/Fachdidaktik as Science(-s) of the Teaching Profession?* TNTEE Publications, 2 (1), 21–36, 1999. http://tntee.umu.se/publications/publications.html

Kansanen, P., Meri, M.: The didactic relation in the teaching-studying-learning process." W: B. Hudson, F. Buchberger, P. Kansanen, H. Seel (red.), *Didaktik/Fachdidaktik as Science(-s) of the Teaching Profession?* TNTEE Publications, 2 (1), 107–116, 1999. http://tntee.umu.se/publications/publications.html

Keitel, C., Hopmann, S.: Editorial. *Journal of Curriculum Studies*, 27(1), 1–2, 1995.

Klafki, W.: Didactic analysis as the core of preparation for instruction. (Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung.)",. *Journal of Curriculum Studies*, 27 (1), 13–30, 1995.

Klafki, W.: Characteristics of critical-constructive Didaktik. W: B. B. Gundem, S. Hopmann (red.) *Didaktik and/or Curriculum: An International Dialogue*, Nowy Jork: Peter Lang, 307–330, 1998.

Klafki, W.: Didaktik analysis as the core of preparation for instruction. W: I. Westbury, S. Hopmann, K. Riquarts (red.) *Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik Tradition*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 197–206, 2000.

Künzli, R.: German Didaktik: models of re-presentation, of intercourse, and of experience." W: I. Westbury, S. Hopmann, K. Riquarts (red.) *Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik Tradition*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 41–54, 2000.

Lave, J.: Teaching, as learning, in practice. *Mind, Culture, and Activity*, 3 (3), 149–164, 1996.

Lave, J., Wenger, E.: *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

Mason, J.: Researching from the inside in mathematics education – locating the I-You relationship. W: J. P. Ponte, J.F. Matos (red.), *Proceedings of the Eighteenth Conference for the Psychology of Mathematical Education*, 29 July, 3 August, University of Lisbon, Portugal, 1, 176–193, 1994.

Mellin-Olsen, S.: *The Politics of Mathematics Education*, Dordrecht, The Netherlands: Reidel, 1987.

Reid, W.A.: Systems and structures or myths and fables? A cross-cultural perspective on curriculum content. W: B. B. Gundem, S. Hopmann (red.), *Didaktik and/or Curiculum: An International Dialogue*, Nowy Jork: Peter Lang, 11–27, 1998.

Seel. H: Allgemeine Didaktik' (‚General Didactics') and ‚Fachdidaktik' (‚Subject Didactics'). W: B.Hudson, F. Buchberger, P. Kansanen, H. Seel (red.), *Didaktik/Fachdidaktik as Science(-s) of the Teaching Profession?* TNTEE Publications, 2 (1), 85–93, 1999. http://tntee.umu.se/publications/publications.html

Shulman, L.S.: Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 5 (1), 1–22, 1987.

Simon, B.: *Does Education Matter?*, Londyn: Lawrence and Wishart, 1985.

Stenhouse, L.: *An Introduction to Curriculum Research and Development*, Oxford: Heinemann, 1975.

Tahta, D.: The science of education." *Mathematics in Teaching*, 125, 10–13, 1988.

Tyler, R.: *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago: University of Chicago Press, 1949.

Vygotsky, L. S.: *Thought and Language*, Cambridge, MA: MIT Press, 1962.

Westbury, I: Teaching as a reflective practice: what might Didaktik teach curriculum?" W: I. Westbury, S. Hopmann, K. Riquarts (red.), *Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik Tradition*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 15–40, 2000a.

Westbury, I.: Introduction. W: P. Menck (red.), *Looking into Classrooms: Papers on Didactics*, Norwood, NJ: Ablex, XI-XX, 2000b.

Summary

The article is a result of the author's participation in the Thematic Network for Teacher Education in Europe (TNTEE). Since 1996 a subgroup of this network has concentrated its research on the problems of teaching (Didaktik), vocational teaching (Fachdidaktik) and teaching in different subjects (Bereichdidaktik) and its possibility of improving the quality of teaching/studying/ /learning both at schools and in education of teachers. Together with representatives of different institutions which joined the network, the author also takes part in a project that promotes the development of an European module of Didaktik, which is supported by the European Commission within the framework of the Socrates Programme. The aim of this module is to ensure the access to electronic equipment for all the students of pedagogic universities around the Europe.

RELACJE Z BADAŃ

RUCH PEDAGOGICZNY 1–2/2003

Dorota Sobierańska
Uniwersytet Warszawski

PROCES WSPÓŁTWORZENIA TEKSTU NARRACYJNEGO W GRUPIE ZADANIOWEJ

W ostatnich latach na gruncie takich nauk, jak pedagogika, psychologia czy lingwistyka obserwuje się stale rosnące zainteresowanie dyskursem, przy czym terminem tym określa się strumień mówionych lub pisanych zachowań językowych oraz towarzyszących im zachowań niewerbalnych, pochodzących od jednej lub więcej osób, w określonym kontekście sytuacyjnym (Bokus, 1991, s. 11). Zachowania te tworzą zorganizowaną całość, mającą swój początek i koniec oraz wewnętrzną strukturę (Kurcz, 1992, s. 129).

Termin „dyskurs" pojawił się w literaturze dotyczącej funkcjonowania językowego człowieka w momencie, kiedy zainteresowania badaczy skupiły się na roli interakcji społecznej w procesie nabywania języka przez dziecko. Społeczny charakter języka podkreślali przede wszystkim tacy psychologowie, jak L.S. Wygotski, A.R. Łuria czy A.N. Leontiew.

Najistotniejsze i najbardziej płodne dla rozważań pedagogicznych zdają się twierdzenia zawarte w socjokulturowej teorii Wygotskiego. Zgodnie z jej podstawowym założeniem, rozwoju dziecka nie można zrozumieć w oderwaniu od jego środowiska społecznego, zarówno instytucjonalnego jak i interpersonalnego, nie można oddzielić go od świata dorosłych i rówieśników. „(...) środowisko człowieka jest środowiskiem społecznym, a dziecko stanowi jego część"– twierdzi Wygotski, a następnie dodaje: „Każda funkcja w kulturowym rozwoju dziecka pojawia się na scenie dwukrotnie, na dwu planach, najpierw na planie społecznym, a później na planie psychologicznym, najpierw pomiędzy ludźmi, jako kategoria interpsychiczna, a później wewnątrz dziecka, jako kategoria intrapsychiczna. Odnosi się to w jednakowym stopniu do uwagi dowolnej i do pamięci logicznej, do tworzenia pojęć i do rozwoju woli (Wygotski, 1971, s. 133). Wygotski, próbując wyjaśnić mechanizmy przekształcania się tego, co społeczne w to, co indywidualne, podkreśla niejednokrotnie, że właściwości procesów kulturowych nie są w prosty sposób przenoszone na jednostkę, ale przechodzą przez ogniwo pośrednie, jakim jest „narzędzie psychologiczne". Jednym z takich elementów pośredniczących są znaki, słowa zaś stanowią niewątpliwie najważniejszy ich przykład. „Wszystkie wyższe funkcje psychiczne są procesa-

mi upośrednionymi, a znaki są podstawowymi środkami używanymi do opanowywania i kierowania nimi. Znak pośredniczący jest włączany w ich strukturę jako niezbędna rzeczywiście, centralna część całego procesu. W tworzeniu się pojęcia ten znak jest słowem, które na początku odgrywa rolę środka w tworzeniu się pojęcia, a potem staje się jego symbolem". Znaczenia słów są dziecku dane w procesie werbalnego porozumiewania się z dorosłymi. Jak pisze Wygotski, „(...) dziecko nie tworzy mowy, lecz przyswaja sobie gotową mowę otaczających go ludzi dorosłych" (Wygotski, 1989, s.118). Podstawowym elementem tego procesu jest potrzeba dysponowania przez dziecko pośrednikami, umożliwiającymi kontaktowanie się z innymi ludźmi, wyrażanie za pomocą słów nie tylko znaczenia przedmiotów, ale także działań swoich czy innych oraz własnych stanów wewnętrznych. Tak więc mowa jest pierwotnie społeczna, a jej podstawową funkcją jest komunikowanie się z innymi ludźmi. Stopniowe wyłanianie się z niej funkcji reprezentowania stanowi centralny i kluczowy punkt w pracach Wygotskiego.

Twierdzenie, zgodnie z którym język jest faktem społecznym, stało się także podstawą licznych poszukiwań badawczych na gruncie socjolingwistyki. Jednocześnie, oprócz tradycyjnych już dla tej dziedziny naukowej badań nad kompetencją językową, coraz ważniejsze okazywało się podłoże pragmatyczne i funkcjonalne nabywania języka. Wraz z nim powstała koncepcja kompetencji komunikacyjnej, rozumianej jako idealna wiedza użytkowników danego języka dotycząca reguł posługiwania się nim w zależności od sytuacji i roli społecznej (Hymes). Centralnym pojęciem analiz badawczych stała się wypowiedź – konkretny akt użycia języka (teoria aktów mowy – Austin, Searl). Równocześnie poszukiwano odpowiedzi na pytanie, czemu język służy (funkcjonalno-pragmatyczna koncepcja M.A.K. Hallidaya – 1975) oraz próbowano wyjaśnić problemy edukacyjne dzieci odmiennym przebiegiem procesu socjalizacji języka w różnych grupach społecznych (B. Bernstein, 1971–1974).

Wraz z zarysowaną pokrótce zmianą podejścia w badaniach nad językiem, jednym z istotniejszych obszarów poszukiwań stały się zagadnienia zdolności dzieci do uczestniczenia w społecznych procesach dyskursywnych. Zaowocowało to pojawieniem się prac, przygotowanych z punktu widzenia takich dyscyplin naukowych, jak: psychologia, językoznawstwo, psycholingwistyka, socjolingwistyka czy antropologia.

Traktowanie języka jako instrumentu myślenia i środka komunikowania się pociągnęło za sobą również zmianę modelu nauczania. W miejsce podejścia tradycyjnego, polegającego na transmisji gotowej wiedzy, w którym korzystanie z języka ograniczano wyłącznie do jej rejestrowania i przekazu, a kształcenie językowe miało charakter formalistyczny, oderwany od kontekstu, pojawił się komunikacyjny model nauczania. W modelu tym ucznia traktować należy jako osobę zdolną do samodzielnego konstruowania i rekonstruowania wiedzy za pomocą języka. Tym samym określenie przez nauczyciela wiedzy językowej, którą posiada każdy uczeń, a również ocena poziomu rozwoju umiejętności posługiwania się mową przez dzieci, stanowić powinny punkt wyjścia wszelkich działań edukacyjnych. Dziwi więc, że wciąż dość nieliczne, zwłaszcza na

gruncie polskim, są dane empiryczne z badań nad zachowaniami językowymi dzieci w sytuacjach szkolnych – dyskurs szkolny (Putkiewicz, 1990; Kawecki, 1993; Klimowicz, 1995). Wśród nich, jedynie pojedyncze prace dotyczą procesu komunikowania się uczniów podczas wspólnego rozwiązywania problemów w małych grupach zadaniowych (Putkiewicz, 1990). Niestety, również nieliczne prace dostarczają nauczycielom narzędzi mogących służyć diagnozie funkcjonowania językowego dzieci w młodszym wieku szkolnym.

Nowsze kierunki, zajmujące się dyskursem dziecięcym, koncentrują się na określonych rodzajach dyskursu, jakimi są konwersacja i narracja. Szczególnie duże zainteresowanie skupia się wokół dyskursu narracyjnego i rozwoju tzw. „kompetencji narracyjnej". W literaturze przedmiotu podkreśla się bowiem niejednokrotnie, że konstruowanie opowiadań jest jedną z wcześniejszych i bardziej twórczych form aktywności językowej dziecka (Bokus, 1991, s. 19). Dyskurs narracyjny definiowany jest jako „środki językowe w otoczce niewerbalnych zachowań komunikatywnych, wykorzystywane przez partnerów interakcji w celu skonstruowania tekstu o charakterze narracyjnym" (Bokus, 1978, s. 20). Mianem tekstu narracyjnego zaś określa się werbalną reprezentację zmieniającej się rzeczywistości – zdarzenia lub kilku zdarzeń (Bokus, 1991, s. 59). Operacyjnie definiuje się tekst narracyjny jako „łańcuch mniej lub bardziej powiązanych ze sobą sytuacji odniesienia", a więc tych „stanów rzeczywistości, o których się mówi i w stosunku do których organizuje się dostępne środki językowe" (Bokus, 1991, s. 59).

Początkowe badania nad dyskursem narracyjnym dotyczyły elementów strukturalnych tekstów opowiadań, ich treści, dynamiczności czy organizacji funkcjonalnej. Jednocześnie w literaturze gromadzono dowody wskazujące na ograniczenie podejścia monologowego w badaniach nad mową narracyjną dzieci (Ames, Bokus, Gardner, Kemper za: Bokus, 1991). Zaczęto więc akcentować konieczność dokonywania analiz, uwzględniających interakcyjny charakter procesu tworzenia opowiadań, to znaczy włączając relacje między mówcą, słuchaczem i sytuacją mówienia.

Wśród różnorodnych analiz znacznie większą grupę stanowią badania nad współtworzeniem tekstu narracyjnego w interakcji z osobą dorosłą. Mimo iż pojawiają się coraz liczniej doniesienia z badań nad współnarracją w ramach interakcji rówieśniczych, prac tych jest jednak wciąż zdecydowanie mniej w porównaniu z danymi empirycznymi z badań nad dyskursem narracyjnym dorosły – dziecko. Tak więc tylko nieliczne prace obejmują dzieci w wieku przedszkolnym; analizowane są przy tym ich zachowania językowe i niewerbalne w sytuacji swobodnej zabawy (Keenan, Klein, Pellegrini, Shugar, Bokus, Sasch, Goldman, Chaille, Meng za: Bokus, 1991) lub opowiadania o obrazku w układach diadycznych oraz w triadach (Bokus, 1991). Większość autorów tych badań ogranicza się jedynie do stwierdzenia samego faktu współkonstruowania tekstu opowiadania przez rówieśników. Jeśli przekraczane są takie ograniczenia, badacze koncentrują się jedynie na analizie powiązań między następującymi po sobie wypowiedziami uczestników dyskursu. Tylko nieliczne dane empiryczne ogarniają proces współnarracji w całości.

Cel badań

Przedstawione w dużym skrócie założenia teoretyczne oraz świadomość luki w poszukiwaniach empirycznych w określonym kręgu zagadnień, doprowadziły do umieszczenia badań własnych w nurcie studiów nad szkolnym dyskursem dziecięcym. Ich przedmiotem uczyniono proces grupowego tworzenia tekstów o charakterze narracyjnym przez uczniów klas pierwszych i trzecich w dwóch typach szkół: państwowej i społecznej. Zgodnie z zaprezentowaną powyżej definicją dyskursu, obserwacji poddano ciągi interakcji dziecięcych, w więc relacje między ich językowymi a pozajęzykowymi zachowaniami społecznie ukierunkowanymi (Mueller za: Putkiewicz, 1990, s. 18), przebiegające podczas wykonywania zadań w stałych czteroosobowych grupach. Starano się przy tym stworzyć grupy o względnie zbliżonej strukturze układu uczestników (Shugar, 1995, ss. 35–36). Struktura ta, odnosząca się do powiązań między uczestnikami danej sytuacji komunikowania się, wyznaczana była według następujących kryteriów: wiek, płeć, status społeczny, poziom opanowania językowych i matematycznych umiejętności szkolnych, umiejętności narracyjne, pozycja w strukturze socjometrycznej i strukturze władzy klasy.

Dzięki takiej organizacji badań możliwe było uchwycenie związków pomiędzy poszczególnymi zmiennymi, charakteryzującymi partnerów interakcji, a ich zachowaniami językowymi i niewerbalnymi w czasie dyskusji. Analiza wypowiedzi współnarratorów w toku rozwiązywania kolejnych zadań umożliwiała także poznanie procesu kształtowania się struktury uczestniczenia w badanych grupach, to znaczy wyłaniania się wzorców wymiany komunikatów między ich członkami (Shugar, 1995, s. 35-36). Jednocześnie dawała szansę na wyodrębnienie w tej strukturze, a następnie opisanie pewnych stałych pozycji, zajmowanych przez partnerów interakcji wewnątrzgrupowych.

Przeprowadzenie badań w dwóch grupach wiekowych oraz w dwóch różnych rodzajach szkół pozwalało, zarówno na porównanie sposobów uczestniczenia uczniów rozpoczynających naukę w szkole i kończących etap edukacji początkowej w procesie współtworzenia opowiadań, jak również na uchwycenie pewnych różnic w przebiegu dyskursu narracyjnego w zależności od typu organizacji placówki, a przede wszystkim od stylu pracy nauczycieli.

Problemy badawcze

Podjęte problemy badawcze sformułować można następująco:

1. Jakie kategorie wypowiedzi dzieci siedmio- i dziewięcioletnich można wyodrębnić w procesie tworzenia tekstu narracyjnego w małych grupach zadaniowych?

2. Jak przebiega proces kształtowania się struktury uczestniczenia w grupach zadaniowych, składających się z dzieci siedmio- i dziewięcioletnich?

a. Jak można opisać ciągi zachowań komunikacyjnych każdego ze współnarratorów?

b. Jakie strategie podejmują partnerzy interakcji w celu wynegocjowania określonej pozycji w strukturze uczestniczenia własnej grupy zadaniowej?

c. Czy różnice w sposobie uczestniczenia każdego z partnerów mają związek z pozycją zajmowaną przez współnarratorów w strukturze układu uczestników?

3. Czy w strukturze uczestniczenia można wyodrębnić pewne stałe pozycje zajmowane przez współnarratorów? Jeśli tak; jak można opisać te pozycje i kto je zajmuje?

Metoda

Badaniami objęte zostały dzieci siedmio- i dziewięcioletnie, uczęszczające do dwóch klas pierwszych i dwóch klas trzecich czterech warszawskich szkół podstawowych. Na każdym poziomie wiekowym znaleźli się uczniowie szkoły społecznej i państwowej – ogółem 64 osoby.

Badania przeprowadzono w okresach: kwiecień – czerwiec 1998 w przypadku klas trzecich i grudzień 1998 – styczeń 1999 w klasach pierwszych. Podczas każdej z pięciu sesji zadaniowych uczniowie wspólnie tworzyli opowiadania, których tematyka nawiązywała bezpośrednio do ich doświadczeń oraz służyła wywołaniu zaangażowania poznawczego i emocjonalnego, dając jednocześnie szansę na swobodną zabawę słowną. W przypadku uczniów klas pierwszych realizacja kolejnych zadań miała charakter ustny, natomiast współnarratorzy starsi najczęściej musieli zapisywać tworzone teksty. Określając składy poszczególnych grup dążono do stworzenia zespołów o względnie zbliżonej strukturze układu uczestników: w każdej grupie znalazły się więc dwie dziewczynki i dwóch chłopców, „dobrzy" i „słabi" uczniowie, dzieci akceptowane, odrzucane i o statusie przeciętnym, zajmujące różne pozycje w strukturach władzy zespołów klasowych (w przypadku klas trzecich uwzględniono także status społeczno-ekonomiczny rodzin).

W trzeciej klasie szkoły społecznej uzyskano zgodę dyrekcji na wydłużenie okresu badań i przeprowadzenie dziesięciu spotkań poświęconych wspólnej pracy dzieci w grupach zadaniowych. Uczniowie uczestniczyli w trzech blokach zajęć – dwa pierwsze składały się z czterech sesji pracy grupowej, na blok ostatni złożyły się tylko dwie sesje. W tym przypadku pozwolono dzieciom samodzielnie dobrać się w grupy.

Niezbędne informacje o badanych dzieciach uzyskano we wstępnym etapie badań. Wykorzystano przy tym następujące narzędzia badawcze:

- Status społeczny rodzin uczniów dziewięcioletnich objętych badaniami określono na podstawie *ankiety dla rodziców*, w której podstawowym kryterium było wykształcenie ojca i matki dziecka;
- Oceny poziomu opanowania językowych i matematycznych umiejętności szkolnych uczniów siedmioletnich dokonano posługując się stworzonym do tego celu *testem*. Obejmował on zadania z techniki czytania oraz umiejętności czytania ze zrozumieniem prostych zdań, umiejętności pisania, umiejętności rozwiązywania prostych zadań tekstowych oraz umiejętności wykonywania dwóch działań matematycznych (dodawanie i odejmowanie). Na podstawie sposobu wykonania kolejnych zadań każde dziecko umieszczane było na jed-

nym z trzech poziomów opanowania wymienionych umiejętności językowych i matematycznych – poziom dobry, przeciętny i słaby;

• Wyznacznikiem statusu szkolnego uczniów dziewięcioletnich uczyniono otrzymane przez nich w połowie klasy trzeciej oceny semestralne z języka polskiego i matematyki;

• W celu oceny poziomu osiągnięć poszczególnych uczniów dziewięcioletnich posłużono się *testami osiągnięć szkolnych z języka polskiego i matematyki*. Wykorzystano zmodyfikowaną wersję testów osiągnięć szkolnych opracowanych dla absolwentów klas trzecich przez zespół w składzie: R. Dolata, B. Murawska, E. Putkiewicz i M. Żytko (zob.: Dolata, Murawska, Putkiewicz, Żytko, 1997).

• Ocenie umiejętności narracyjnych badanych dzieci służyła *analiza tworzonych* przez nie *opowiadań*. Podstawą konstruowania tekstów narracyjnych w obu grupach wiekowych była historyjka obrazkowa. Zgromadzony materiał analizowano zgodnie z procedurą zaproponowaną przez autorów książki *Monitorowanie osiągnięć szkolnych...* jako metodą doskonalenia edukacji (Dolata, Murawska, Putkiewicz, Żytko, 1997);

• Pozycję każdego z badanych dzieci siedmio- i dziewięcioletnich we wzorze atrakcyjności interpersonalnej poszczególnych klas określano na podstawie *testu socjometrycznego* (technika Moreno) z uwzględnieniem trzech kryteriów i nieograniczoną liczbą wyborów. Przy opracowywaniu danych pochodzących z testu socjometrycznego wykorzystano sposób wskaźnikowania pozycji jednostki w grupie, zaproponowany przez D. Ekiert-Grabowską (1982);

• Strukturę władzy wszystkich czterech klas objętych badaniami określano posługując się *techniką zbliżoną do socjometrii – „Zgadnij kto?"*. W teście umieszczono jedno pytanie z możliwością wyboru najwyżej dwóch osób. Otrzymane wyniki analizowano podobnie, jak dane z testu socjometrycznego, przypisując poszczególnym uczniom określone pozycje na skali wyborów pozytywnych (zob: Ekiert-Grabowska, 1982).

W badaniach uwzględniono ponadto dodatkową *zmienną interweniującą* – trening pracy grupowej – charakteryzującą całe zespoły klasowe. Do jej określenia posłużyły dane z *wywiadów* przeprowadzonych z *wychowawcami* poszczególnych grup dzieci objętych badaniami, dotyczące częstości i sposobów organizowania pracy grupowej uczniów na lekcji. Wykorzystano też kilkudniowe, swobodne obserwacje stylu pracy nauczycieli, dokonywane podczas pobytu w poszczególnych szkołach.

Na zakończenie należy dodać, iż przeprowadzone badania miały charakter jakościowy, co w znaczący sposób wpłynęło zarówno na sposób zbierania danych, jak i na zaproponowane przeze mnie metody analizy materiału empirycznego. Tym tłumaczyć można małą liczebność próby badawczej, dokonywanie obserwacji w warunkach „realnego świata", czyli w sytuacji pracy uczniów w czasie normalnej lekcji, oraz dopuszczanie nieznacznych odstępstw od przyjętego schematu badań. Analizując materiał badawczy, zastosowano podejście globalne i wnioskowanie przez indukcję, a wyniki przedstawiono w formie opisu, w którym dane liczbowe miały znaczenie jedynie drugorzędne.

Wyniki badań oraz wnioski teoretyczne i praktyczne

Głównym przedmiotem prezentowanych w niniejszej pracy badań, uczyniono przebieg procesów interakcji społecznej, zachodzących podczas tworzenia opowiadań w grupach zadaniowych w klasach pierwszych i trzecich. Tym samym, jednym z elementów poddawanych analizie badawczej były językowe zachowania społecznie ukierunkowane współnarratorów siedmio- i dziewięcioletnich. Ich obserwacja pozwoliła na stworzenie zestawu kategorii wypowiedzi, którymi posługiwali się badani uczniowie w czasie dyskursu narracyjnego.

W wyniku analizy wyodrębniono takie wypowiedzi, które związane były bezpośrednio z współtworzeniem kolejnych tekstów narracyjnych – utworzyły one podgrupę wypowiedzi z obszaru zadań. Wykorzystano, między innymi, ramy pojęciowe, zaczerpnięte z metody analizy struktury semantycznej teksów narracyjnych, zaproponowanej przez B.Bokus (1991). Objęły one takie pojęcia, jak: sytuacja odniesienia, linia narracji i pole narracji, przy czym część z zaproponowanych kategorii bezpośrednio nawiązuje do tych, które wyodrębniła w swoich badaniach autorka. Udało się również wyselekcjonować wypowiedzi służące przede wszystkim kontrolowaniu przebiegu rozmowy, czyli metakomunikaty. Na trzecią podgrupę zaś złożyły się pozostałe wypowiedzi zaobserwowane podczas dyskursu narracyjnego siedmio- i dziewięciolatków. Zestawienie wyszczególnionych kategorii wypowiedzi przedstawiono poniżej.

I. Wypowiedzi bezpośrednio związane z współtworzeniem tekstu narracyjnego:

1. Wypowiedzi kodujące treść nowych sytuacji odniesienia tekstowego rozwijające linię narracji;
2. Pytania dotyczące rozwijania linie narracji;
3. Wypowiedzi kodujące treść nowych sytuacji odniesienia tekstowego rozbudowujące pole narracji;
4. Uzupełnienia wypowiedzi partnerów lub własnej;
5. Pytania odnoszące się do uzupełnienia wypowiedzi partnerów lub własnej;
6. Modyfikacje formy wypowiedzi partnerów lub własnej;
7. Pytania pomagające modyfikować formę wypowiedzi partnerów lub własną;
8. Określenie tematu opowiadania, nadawanie tytułu;
9. Pytania ukierunkowujące temat opowiadania lub nadawania mu tytułu;
10. Wyjaśnianie sposobu zapisu danego wyrazu i zasad ortograficznych;
11. Pytania o sposób zapisu danego wyrazu i zasad ortograficznych.

II. Metakomunikaty:

1. Potwierdzenia werbalne wypowiedzi partnera;
2. Negacje werbalne wypowiedzi partnera;
3. Prośba o ocenę wypowiedzi własnej lub partnerów;
4. Uzasadnianie, argumentacja wypowiedzi;
5. Pytania o argumenty do wypowiedzi;
6. Powtórzenie całości lub części wypowiedzi poprzedniej;
7. Pytania dotyczące treści zgłoszonej wcześniej propozycji;
8. Próby równoczesnego mówienia z partnerem;
9. Uzgadnianie znaczeń;

10. Pytania umożliwiające uzgodnienie znaczeń;
11. Podtrzymywanie i ukierunkowywanie uwagi, pilnowanie tematu rozmowy, pilnowanie sposobu realizacji zadania;
12. Pytania dotyczące sposobu realizacji zadania;
13. Wypowiedzi wprowadzające zasady komunikacji;
14. Pytania związane z wprowadzaniem zasad komunikacji;
15. Zachęcanie innych do uczestnictwa;
16. Rozwiązywanie konfliktów i redukowanie napięć;
17. Dzielenie się swoimi uczuciami;
18. Wyczuwanie i wyrażanie odczuć i nastrojów grupy.

III. Inne

1. Żarty;
2. Wypowiedzi odbiegające od tematu rozmowy;
3. Rozpoczynanie wypowiedzi, wtręty językowe;
4. Obrażanie partnera, przezywanie.

Kolejnym krokiem w analizie zgromadzonego materiału było zestawienie danych liczbowych dotyczących poszczególnych kategorii wypowiedzi dla każdej z klas objętych badaniami. Zaobserwowano przy tym, iż średnie liczby wypowiedzi, zarówno z obszaru zadań jak i metakomunikatów w sesji, były zdecydowanie wyższe w klasach trzecich w porównaniu z klasami pierwszymi i w szkołach państwowych, i społecznych (należy przy tym pamiętać o odmiennych sposobach wykonywania zadań w obu grupach wiekowych). I tak, współnarratorzy starsi chętniej dzielili się wynikami własnych czynności poznawczych, formułując wypowiedzi rozwijające linię narracji oraz uzupełniając i modyfikując nawzajem swoje pomysły. Tworzyli tym samym dłuższe i bardziej złożone teksty. Wykazywali się ponadto większymi umiejętnościami prowadzenia dyskusji – często ustosunkowywali się do propozycji partnerów, argumentując swoje zdanie i chętnie dzielili się uczuciami powstającymi w toku wspólnej pracy. Stosowanie wypowiedzi wprowadzających zasady komunikacji, ukierunkowujących uwagę oraz zachęcanie mniej aktywnych członków grup do uczestnictwa w realizacji zadań wskazuje na dość duże możliwości wywierania przez dzieci dziewięcioletnie wpływu na zachowania komunikacyjne partnerów. Uzyskane wyniki świadczyć mogą ogólnie o większych umiejętnościach posługiwania się przez uczniów klas trzecich językiem w jego funkcjach: poznawczej, komunikacyjnej i regulacyjnej.

Na rozwój kompetencji komunikacyjnej dzieci w młodszym wieku szkolnym wpływają niewątpliwie różnorodne czynniki, takie jak: procesy socjalizacji języka przebiegające w domu rodzinnym, oddziaływania dydaktyczne szkoły wynikające z realizacji celów edukacji językowej w klasach I-III oraz uczestnictwo w grupach rówieśniczych. Wyniki przeprowadzonych badań zdają się potwierdzać znaczenie dwóch pierwszych czynników. Porównanie danych liczbowych, odnoszących się zwłaszcza do dzieci dziewięcioletnich, wskazuje bowiem na wyższe umiejętności językowe uczniów szkoły społecznej, a właśnie w tej grupie dzieci zaobserwowano ogólnie wysoki poziom wykształcenia ro-

dziców. Można także sądzić, że styl pracy wychowawczyni omawianej klasy wpływał na rozwój językowy uczniów. Tak więc tworzenie przez nauczycielkę sytuacji dydaktycznych, które wyzwalały u uczniów chęć do wypowiadania się na tematy dla nich interesujące, przykładanie mniejszej wagi do formalnych zasad organizowania wypowiedzi oraz docenianie indywidualnych pomysłów dzieci, prawdopodobnie zaowocowało tworzeniem przez nie dłuższych oraz bardziej oryginalnych opowiadań. Zachowania językowe nauczycielki, które, jak wynika z obserwacji, składają się na współpracujący wzorzec komunikowania się z uczniami, mogły ponadto wpływać na przyjmowanie przez członków poszczególnych grup podejścia do zadań opartego na współpracy i charakterystycznej dla niego dominacji eksploracyjnych funkcji języka. Przejawem takiego podejścia było m.in. częste posługiwanie się przez współnarratorów następującymi kategoriami wypowiedzi: uzupełnienia i modyfikacje, potwierdzenia i negacje, próby uzasadniania własnego stanowiska. Opisane zachowania mogły być także wynikiem częstego organizowania przez wychowawczynię klasy pracy w grupach i stawiania przed uczniami zadań o charakterze otwartym.

Przedstawiona w pracy kategoryzacja wypowiedzi dzieci siedmio- i dziewięcioletnich podczas współtworzenia opowiadań w małych grupach zadaniowych oraz zaproponowany sposób jej wykorzystania do analizy poziomu funkcjonowania językowego uczniów danej klasy stanowić mogą narzędzia diagnozowania własnej pracy przez nauczycieli. W tym wypadku profesjonalny osąd dotyczyłby oceny podejścia nauczyciela do kształcenia językowego dzieci, systemu porozumiewania się, który wychowawcy ustanawiają w swojej klasie oraz zależności między tym, jak zwracają się oni do swoich uczniów, a sposobami posługiwania się mową przez dzieci w trakcie uczenia się.

W tym miejscu należy podkreślić, iż zaprezentowany sposób analizy dyskursu narracyjnego dzieci wykorzystano ponadto w celu wskazania rozbieżności między wykonywaniem zadań w poszczególnych grupach. Dążono do ukazania różnic w zachowaniach społecznie ukierunkowanych poszczególnych współnarratorów, uwzględniając przy tym nie tylko aspekt werbalny tych zachowań, ale również towarzyszące im czynności niewerbalne (elementy: kinezyjny i pozajęzykowy). Szczególną uwagę zwracano na te zachowania komunikacyjne poszczególnych członków grup oraz interakcje między partnerami, które prowadziły do kształtowania się struktur uczestniczenia każdego z zespołów, a następnie wzmacniania zaistniałych układów, lub też na te, które wpływały na ich zmianę.

Interesujące wydaje się, że zarówno w grupach pierwszo-, jak i trzecioklasistów objętych badaniami, zaobserwowano szybkie wyłanianie się struktur uczestniczenia o stałych pozycjach, co oznacza, iż osoby je zajmujące na ogół nie zmieniały się, a ich zachowania komunikacyjne, przejawiane podczas pierwszej sesji zadaniowej, utrwalały się albo ulegały jedynie nieznacznym zmianom w trakcie kolejnych spotkań (15 z 18 badanych grup). Wyodrębnione pozycje opisałam według następujących wymiarów: zaangażowanie we wspólną pracę, wkład w tworzone opowiadania, przejawiane zachowania komunikacyjne oraz strategie wywierania wpływu na innych. Przedstawiają się one następująco:

kierownik zadaniowy, kierownik społeczno-emocjonalny, pomocnik, uczestnik, bierny obserwator, outsider, błazen, samodzielny wykonawca.

Obserwacje pracy zespołowej dzieci z klasy trzeciej szkoły społecznej, gdzie przedłużono okres badań, wykazały ponadto, że istnieje tendencja, aby poszczególni współnarratorzy zajmowali takie same pozycje w strukturze uczestniczenia grupy, niezależnie od jej składu osobowego (10 z 13 uczniów). Takie wyniki badań sugerują, że zróżnicowane zachowania społecznie ukierunkowane poszczególnych osób podczas współtworzenia tekstów opowiadań i, co się z tym wiąże, ich odmienne pozycje w strukturach uczestniczenia grup zadaniowych, stanowiły w pewnym stopniu wyraz posiadanej przez nich kompetencji komunikacyjnej. Interesujące mogłoby okazać się jednak zbadanie, jak daleko może sięgać generalizacja wzorów reakcji uczniów na daną sytuację i czy możliwe jest rozszerzenie strategii przystosowania na każdą aktywność w grupie, niezależnie od rodzaju wykonywanego w niej zadania.

Powyższe wnioski mogą uzasadniać wykorzystanie zaproponowanej metody badawczej w praktyce szkolnej. Umożliwia ona bowiem nauczycielowi ocenę poziomu rozwoju umiejętności posługiwania się przez każdego z uczniów językiem w jego funkcjach poznawczej, a przede wszystkim komunikacyjnej i regulacyjnej. Taki typ diagnozowania uczniów wydaje się niezbędny dla każdego nauczyciela, który pragnie samodzielnie konstruować program kształcenia dla określonego zespołu klasowego. Tylko wówczas, gdy nauczyciel uświadomi sobie zróżnicowanie w poziomie rozwoju umiejętności językowych dzieci i uwzględni zdobytą wiedzę empiryczną przy organizowaniu konkretnych sytuacji dydaktycznych, może stworzyć każdemu uczniowi warunki do dalszego rozwoju kompetencji komunikacyjnej, czy w przypadku zadań proponowanych w niniejszej pracy, również rozwoju umiejętności narracyjnych. Zagadnienie to nabiera dodatkowo szczególnego znaczenia w nowym, zreformowanym modelu szkoły.

Przedstawione dotychczas spostrzeżenia należy uzupełnić wnioskami wynikającymi z ostatniego etapu analizy badawczej. Poszukiwano wówczas odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu wiek dziecka, jego płeć, status społeczno-ekonomiczny rodziny, poziom opanowania językowych i matematycznych umiejętności szkolnych, umiejętności narracyjne oraz pozycje w strukturze socjometrycznej i w strukturze władzy klasy wpływają na zajmowanie przez daną osobę takiej, a nie innej pozycji w strukturze uczestniczenia grupy zadaniowej. Podsumowując wszystkie uzyskane wyniki, można stwierdzić, że wyższym poziomem rozwoju kompetencji komunikacyjnej charakteryzowały się dzieci dziewięcioletnie w porównaniu z siedmiolatkami oraz dziewczynki w porównaniu z chłopcami. Również uczniowie o wysokim statusie szkolnym, popularni w klasie i zajmujący dość wysokie pozycje w jej strukturze dominowania, okazali się bardziej zainteresowani wspólnym wykonywaniem zadań i bardziej aktywni w pracy grupowej. Częściej zajmowali oni pozycje kierowników zadaniowych, pomocników i uczestników. Zaobserwowano tym samym tendencję do przenoszenia się struktury klasy, określonej według wymienionych kryteriów, na struktury uczestniczenia małych grup zadaniowych tworzonych w jej

obrębie. Spostrzeżenie to wydaje się niezwykle niepokojące, jeśli uwzględni się fakt, iż różne pozycje w strukturach grupowych stwarzają osobom je zajmującym odmienne warunki rozwoju umiejętności językowych i narracyjnych. Tak więc sytuacja uczniów, którzy umiejscowili się w klasie na niższych szczeblach struktury statusu szkolnego oraz struktury atrakcyjności interpersonalnej i władzy, nie ulegała na ogół poprawie podczas wykonywania zadań w grupach. Dzieci te zajmowały najczęściej pozycje biernego obserwatora, outsidera czy błazna i stanowiły 40% wszystkich badanych. Na zakończenie można jeszcze zastanowić się, czy manipulowanie składem grupy nie mogłoby stanowić szansy na zmianę zachowań komunikacyjnych dzieci, zajmujących pozycje marginesowe i poprawy jakości ich pracy. Przeprowadzone badania zdają się potwierdzać to przypuszczenie; zaobserwowano bowiem przypadki osób, których funkcjonowanie uległo znacznej poprawie wraz ze zmianą partnerów w zespole, do którego należeli. Pozostaje tylko pytanie: Jak dobierać członków poszczególnych zespołów, aby stworzyć dla outsiderów, biernych obserwatorów i błaznów najkorzystniejsze warunki rozwoju różnych umiejętności komunikowania się, takich jak: formułowanie swoich propozycji, dopracowywanie pomysłów innych czy przeciwstawianie się partnerowi i argumentowanie swojego zdania. Przeprowadzone obserwacje nie upoważniają, niestety, do sformułowania takich wniosków. Odpowiedź na postawione pytanie mogłyby przynieść dopiero kolejne badania procesu współtworzenia tekstów narracyjnych w grupach zadaniowych.

W świetle dotychczasowych rozważań wydaje się więc, że praca w małych grupach nie jest panaceum na wszystkie dolegliwości związane z edukacją. Mniejsze korzyści z tego typu doświadczeń wynoszą prawdopodobnie chłopcy, o dość niskim poziomie językowych i matematycznych umiejętności szkolnych oraz osoby odrzucane i izolowane w klasie. Można także sądzić, że uczniowie o silnej motywacji egocentrycznej, preferujący samodzielną pracę i indywidualne osiągnięcia, niechętnie i z małym zaangażowaniem przystępować będą do wspólnej pracy zespołowej.

Mimo iż przeprowadzone badania nie pozwalają na sformułowanie wniosków dotyczących zależności między sposobami komunikowania się uczniów w grupie a ich statusem społecznym, można przypuszczać, że także ten czynnik miał znaczenie dla przebiegu dyskursu narracyjnego w poszczególnych zespołach. Uzasadnieniem takiego przypuszczenia może być teoretyczna koncepcja „ramy", zarysowana przez B. Bernsteina. W świetle powyższych rozważań można więc zastanawiać się, czy bardziej „bierne" pozycje w strukturach uczestniczenia badanych grup zadaniowych zajmowały rzeczywiście dzieci o niskim statusie społecznym. Spostrzeżenie takie wymaga jednak potwierdzenia empirycznego.

Przedstawiony opis rezultatów badań nie aspiruje do generalizacji. Zarysowane tendencje mogą jednak stanowić przyczynek do szczegółowych analiz problematyki dyskursu narracyjnego dzieci. Wnioski wynikające z tego typu badań, mogłyby także wskazać na sposoby poprawy pracy szkoły poprzez zwrócenie uwagi na ukryty program procesu komunikowania się nauczyciela z uczniami oraz wyodrębnienie i objęcie szczególną opieką tych dzieci, które

z dużym prawdopodobieństwem nie będą czerpać korzyści, zarówno w zakresie rozwoju intelektualnego, jak i społecznego z pracy w grupach zadaniowych.

Bibliografia

Bokus B.: *Proces konstruowania tekstu przez małe dziecko w toku interakcji werbalnej z dorosłym*. „Psychologia Wychowawcza", 1978, 21, 4.

Bokus B.: *Nawiązywanie interakcji społecznych przez małe dziecko*. Ossolineum, Wrocław 1984.

Bokus B.: *Tworzenie opowiadań przez dzieci. O linii i polu narracji*. Wydawnictwo Energeia, Kielce 1991.

Dolata R., Murawska B., Putkiewicz E., Żytko M.: *Monitorowanie osiągnięć szkolnych jako metoda doskonalenia edukacji*. Wydawnictwo „Żak", Warszawa 1997.

Ekiert-Grabowska D.: *Dzieci nieakceptowane w klasie szkolnej*. WSiP, Warszawa 1982

Kawecki I.: *Etnografia a szkoła*. Państwowa Wyższa Szkoła Sztuk Plastycznych, Łódź 1993.

Klimowicz G.: *Po dzwonku na lekcję. Interakcyjne spojrzenie na klasę szkolną*. IBE, Warszawa 1995.

Kurcz I.: *Język a psychologia*. WSiP, Warszawa 1992.

Putkiewicz E.: *Proces komunikowania się na lekcji*. WSiP, Warszawa 1990.

Shugar G.W.: *Interakcja, koordynacja linii działania i funkcjonowanie językowe*. Ossolineum, Wrocław 1982.

Shugar G.W., Bokus B.: *Twórczość językowa dziecka w sytuacji zabawowo-zadaniowej*. Ossolineum, Wrocław 1988.

Shugar G.W.: *Dyskurs dziecięcy. Rozwój w ramach struktur społecznych*. Wydawnictwo Energeia, Warszawa 1995.

Wygotski L.S.: *Wybrane prace psychologiczne*. PWN, Warszawa 1971.

Wygotski L.S.: *Myślenie i mowa*. PWN, Warszawa 1989.

Summary

The subject of the article concers communication processes occurring while creating group narrative texts by first and third class pupils in state and private types of schools. Such defining of the research subject places the discussed thesis in the current of consideration connected with the school childish discourse. The problems it touches on one side fill the gap in redearches of this subject scope, on the other – show effective ways of organizing group work of pupils by a teacher as well as widen knowledge concerning functioning of smali task groups. For as a result of the conducted research a categorization of seven- and nine-year-old children's utterances in the process of co-narration has been created, relations between verbal and non-verbal socially oriented behaviours of members of particular groups have been presented, position of partners in the structure of participation of task groups have been separated and described, as well as dependencies between a position of a pupil in the participant structure and his or her way of participating in the common work have been pointed out.

Joanna Różańska-Kowal
Uniwersytet Śląski

WPŁYW WIEDZY PSYCHOLOGICZNEJ I PEDAGOGICZNEJ NA SPOSTRZEGANIE SYTUACJI PRZEMOCY SZKOLNEJ I SPOSOBÓW JEJ PRZECIWDZIAŁANIA

Przedmiotem badań były wspomnienia na temat przemocy z okresu szkoły podstawowej i średniej studentów psychologii i pedagogiki resocjalizacyjnej. Za pomocą ankiety zbierano dane świadczące o formach przemocy szkolnej i sposobach jej zapobiegania. Pytano także o wpływ doświadczanej przemocy na późniejsze relacje interpersonalne.

Autorka badań sformułowała dwa następujące założenia badawcze:

1) studenci pedagogiki z racji specyfiki swoich studiów będą dokładniej odtwarzać sytuacje przemocy w szkole (zwłaszcza pod względem form i konsekwencji przemocy),

2) nastąpi istotne zróżnicowanie propozycji przeciwdziałania przemocy w obu badanych grupach: pedagogowie – będą kłaść nacisk na oddziaływania wychowawcze w stosunku do uczniów i na zmianę systemu edukacji, psychologowie – na dokształcanie indywidualne nauczycieli i pomoc psychologiczną dla uczniów-ofiar i sprawców.

Grupę badawczą stanowiło 34 studentów III i IV roku psychologii (29 kobiet i 5 mężczyzn) oraz 30 studentów IV roku pedagogiki resocjalizacyjnej (29 kobiet i 1 mężczyzna).

Wyniki badań

32 studentów psychologii i 26 studentów pedagogiki pamięta z okresu swojej kariery szkolnej sytuacje przemocy.

Przemoc w relacji nauczyciel – uczeń przypomina sobie 25 studentów psychologii i 16 studentów pedagogiki, natomiast przemoc w relacji uczeń – uczeń wspomina 29 studentów psychologii i 22 studentów pedagogiki.

Studenci psychologii dokładniej więc pamiętają fakty przemocy w szkole: zwłaszcza w relacji nauczyciel – uczeń. Jak wytłumaczyć to zjawisko? Istnieją

dwie możliwe interpretacje. Po pierwsze – różnice mogą wynikać z odmiennego rozumienia pojęcia przemocy. Można bowiem przypuszczać, że studenci psychologii będą utożsamiać przemoc z agresją (czyli z każdym zachowaniem mającym na celu wyrządzenie komuś krzywdy) zarówno w formie instrumentalnej (zdyscyplinowanie ucznia, wymuszenie posłuszeństwa), jak i emocjonalnej (odreagowanie na uczniu złych nastrojów). Studenci pedagogiki będą zaś prawdopodobnie rozumieć jako przemoc drastyczne lub powtarzające się w czasie formy znęcania się nad uczniem. Takie zróżnicowane podejście wynika z charakteru przyswajanej wiedzy na studiach oraz praktyk zawodowych; pedagog spostrzega jednostki na tle grupy, psycholog ma bardziej indywidualne podejście. Hipotezę o odmiennym podejściu do przemocy będzie można potwierdzić lub poddać w wątpliwość analizując wspomnienia na temat form przemocy. Po drugie – studenci pedagogiki bardziej utożsamiają się z rolą nauczyciela i wychowawcy, którą w przyszłości będą pełnić. Z tego punktu widzenia pewne formy agresji społecznej mogą traktować jako niezbędne sposoby utrzymania dyscypliny i porządku w klasie.

Zarówno zbyt szerokie, jak i zbyt wąskie pojmowanie przemocy ma swoje zalety i wady. Podejście indywidualne umożliwia pomoc ofierze, ale często powoduje zbytnią koncentrację na jej osobie z pominięciem sytuacji sprawcy i relacji ofiara – sprawca – osoby postronne. Wówczas jest to pomoc doraźna i krótkotrwała. Natomiast spojrzenie na przemoc z perspektywy grupy uczniów umożliwia bardziej obiektywną ocenę sytuacji, ale w niektórych przypadkach może prowadzić do zatarcia się granic między ofiarą a sprawcą oraz do ujednolicenia sankcji na zasadzie „odpowiedzialności zbiorowej" lub ignorowania „dla świętego spokoju" mniej drastycznych przypadków przemocy.

W odpowiedzi na pytanie o formy przemocy w relacji nauczyciel–uczeń studenci psychologii wymieniają 8 rodzajów przemocy psychicznej (głównie werbalnej) i 11 rodzajów przemocy fizycznej. Studenci pedagogiki opisują 6 form przemocy psychicznej i 13 – przemocy fizycznej. W tabelach zgrupowane zostały formy przemocy stosowane przez nauczycieli wobec uczniów.

Analizując dane zawarte w tabeli 1 można zauważyć, że przemoc fizyczna pozostaje w pamięci uczniów jednakowo wyraźnie, niezależnie od ich późniejszych zainteresowań i kierunku kształcenia. Studenci psychologii bardziej zwracają uwagę na osoby doznające przemocy (stąd dokładniejsze wspomnienia częstotliwości przemocy i mniej dostrzegalnych jej form w postaci szarpania za ubranie, uszy, włosy). Indywidualne podejście do przemocy może się wiązać z dokładniejszym rejestrowaniem tych form przemocy, które wywoływały negatywne przeżycia sprawcy. Natomiast studenci pedagogiki dokładniej przypominają sobie różnorodne formy przemocy (prawdopodobnie wspomnienia te są aktualizowane w czasie studiów pod wpływem czytanej literatury na temat przemocy szkolnej).

Z danych tabeli 2 wynika, że studenci psychologii są nieco bardziej wrażliwi na stosowanie przemocy psychicznej (głównie w formie agresji słownej) niż studenci pedagogiki (bardziej ją pamiętają – łącznie z najczęstszymi wyzwiskami typu analfabeta, debil).

Tabela 1. Przemoc fizyczna nauczycieli wobec uczniów

Formy przemocy	Częstotliwość występowania		
	Studenci psychologii	Studenci pedagogiki	Ogółem
1) bicie			
a) linijką po rękach	8	7	15
b) przyrządami geometrycznymi,	2	1	3
wskaźnikiem	1	1	2
c) ręką w twarz	1	1	2
d) pięścią		1	1
e) kijem	1		1
f) pasem		1	1
g) laską ebonitową w głowę		1	1
h) fletem po głowie		1	1
i) dziennikiem po głowie	1		1
j) zeszytem w twarz		1	1
k) głową o tablicę			
Ogółem	14	15	29
2) ciągnięcie (szarpanie)			
a) za uszy	4	3	7
b) za włosy	4		4
c) za ubranie	3	1	4
Ogółem	11	4	15
3) rzucanie w uczniów różnymi przedmiotami (zeszyty, dziennik, kreda, kłucze, doniczka, krzesło)	2	7	9
4) wyrzucenie za drzwi		2	2
5) postawienie w kącie		1	1
6) przemoc fizyczna bez podania form	3	3	6
Ogółem	30	32	62

Tabela 2. Przemoc psychiczna w relacji nauczyciel–uczeń

Przemoc psychiczna	Częstotliwość występowania		
	Studenci psychologii	Studenci pedagogiki	Ogółem
1) wyzwiska, przezwiska, epitety	6	6	12
2) ośmieszanie	5	4	9
3) poniżanie	3	2	5
4) wulgaryzmy	1		1
5) krzyk, podniesiony głos	2	1	3
6) terror psychiczny	1		1
7) obrażanie się na uczniów		1	1
8) przemoc psychiczna bez podania formy	5	3	8
Ogółem	23	17	40

Jedna ze studentek pedagogiki zasygnalizowała, że epitet typu „słoń ci na mózg nadepł" usłyszała na studiach. Fakt ten świadczy, że agresja słowna występuje także wśród nauczycieli akademickich. W przyszłości należałoby podjąć badania nad tym problemem.

Przemoc fizyczną w relacji uczeń–uczeń wspomina 24 studentów psychologii i 21 studentów pedagogiki, przemoc psychiczną – 9 studentów psychologii i 9 studentów pedagogiki. Częstotliwość występowania różnych form przemocy wśród uczniów przedstawiają tabele 3 i 4.

Tabela 3. Formy przemocy fizycznej w relacji uczeń–uczeń

Formy przemocy	Częstotliwość występowania		
	Studenci psychologii	Studenci pedagogiki	Ogółem
1) bicie, pobicie	6	6	12
2) bójka (bicie się nawzajem)	13	11	24
3) popychanie, poszturchiwanie	4	9	13
4) kopanie	5	3	8
5) rozbieranie (publiczne)		2	2
6) topienie w ustępie		1	1
7) publiczne dotykanie genitaliów		1	1
8) szczypanie	1		1
9) wykręcanie kończyn	1		1
10) szarpanie za ubranie	3		3
11) przemoc fizyczna bez podania formy	1		1
Ogółem	34	33	67

Tabela 4. Formy przemocy psychicznej między uczniami

Formy przemocy	Częstotliwość występowania		
	Studenci psychologii	Studenci pedagogiki	Ogółem
1) przezwiska, wyzwiska	6	5	11
2) ośmieszanie, wyśmiewanie	3	6	9
3) krzyk	2		2
4) groźby		1	1
5) zastraszanie		1	1
6) izolacja		1	1
7) agresja werbalna bez podania formy	1		1
Ogółem	12	14	26

Oprócz wymienionych w tabelach form przemocy studenci przytaczali przemoc, której na podstawie zbyt ogólnego opisu nie dało się zakwalifikować jako fizyczna bądź psychiczna. Były to następujące formy: dręczenie „kotów", szykanowanie i prześladowanie uczniów. Studenci podkreślali, że wyśmiewani

byli najczęściej uczniowie słabsi, spokojniejsi, natomiast izolowani i szykanowani uczniowie chorzy, z rodzin biednych i patologicznych.

Podobnie jak w relacji nauczyciel–uczeń, studenci lepiej pamiętają przejawy przemocy fizycznej niż psychicznej. W odniesieniu do przemocy psychicznej – wyraźniej zapadła im w pamięć przemoc w relacji nauczyciel–uczeń (prawdopodobnie wyśmiewanie i wyzwiska są traktowane przez uczniów jako naturalne zjawisko – przejaw konfliktów interpersonalnych między rówieśnikami, które są w ten sposób rozwiązywane i zapominane). Jednak złośliwe uwagi nauczyciela wywołują głębszy, czasem wieloletni uraz psychiczny. Studenci pedagogiki pamiętają więcej form przemocy psychicznej doświadczanych od kolegów, co jest pozytywnym predyktorem dostrzegania jej w przyszłej praktyce pedagogicznej.

W ankiecie pytano również, na jakim etapie edukacji przemoc miała miejsce. Odpowiedzi studentów przedstawione zostały w tabeli 5.

Tabela 5. Typ szkoły a przejawy przemocy

Studenci	Szkoła podstawowa		Szkoła średnia		Oba typy szkół	
	nauczyciel–uczeń	uczeń–uczeń	Nauczyciel–uczeń	uczeń–uczeń	Nauczyciel–uczeń	uczeń–uczeń
psychologii	14	19	11		10	7
pedagogiki	11	19	3	1	2	2

Studenci pedagogiki pamiętają głównie przemoc w okresie szkoły podstawowej. Duża grupa studentów psychologii twierdzi, że przemoc odczuwali zarówno w szkole podstawowej, jak i średniej. Ta różnica może być spowodowana opisanym już wcześniej większym uwrażliwieniem studentów psychologii na przejawy przemocy psychicznej (zwłaszcza w relacjach nauczyciel–uczeń). Studenci psychologii dodają, że w szkole średniej przemoc występowała w mniejszym natężeniu i raczej w formie psychicznej (agresja słowna).

Kolejne pytanie dotyczyło konsekwencji przemocy dla ofiary. Wymienione przez studentów skutki przemocy można podzielić na doraźne i długotrwałe.

Tabela 6. Doraźne konsekwencje przemocy w relacji nauczyciel–uczeń

Konsekwencje przemocy	Studenci psychologii	Studenci pedagogiki
Obolałe dłonie (po uderzeniu kijem)		1
Zaczerwienienie twarzy (po uderzeniu ręką)		1
Zaprószone kredą oko (konieczność wizyty u okulisty)		1
Siniaki, ból	5	

Ośmiu studentów pedagogiki i 4 studentów psychologii stwierdziło, iż przemoc w relacji nauczyciel–uczeń nie miała żadnych konsekwencji. Jednak większość skutków przemocy, które pamiętają studenci, miała dla nich charakter długotrwały. Jako najbardziej dotkliwe ankietowani studenci psychologii

odbierali wstyd i poniżenie na forum klasy, a wszyscy studenci – obniżanie ocen. Ponadto studenci psychologii zwrócili także uwagę na konsekwencje w postaci lęku i obniżonej samooceny, która wpływa negatywnie na motywację do nauki i zdolność do dłuższego wysiłku, jakim jest proces uczenia się.

Tabela 7. Długotrwałe konsekwencje przemocy w relacji nauczyciel–uczeń

Konsekwencje przemocy	Studenci psychologii	Studenci pedagogiki
Wstyd i poniżenie na forum klasy	9	
Poczucie krzywdy, załamanie	1	
Lęk, strach przed nauczycielem	4	2
Złość, gniew, negatywny obraz nauczyciela	2	
Wycofanie się z aktywności	1	
Zniechęcenie do przedmiotu	1	
Traktowanie ucznia jak nieobecnego	1	
Obniżenie ocen, oceny niedostateczne	4	3
Poczucie niższości, zamknięcie się w sobie	3	1
Obniżenie zachowania	1	1
Przeniesienie do innej klasy, szkoły	1	
Wyrzucenie ze szkoły		1
Skończenie edukacji		1
Wagary	1	1
Spóźnianie się		1
Ogółem	29	11

Tabela 8. Doraźne skutki przemocy w relacji uczeń–uczeń

Skutki przemocy	Studenci psychologii	Studenci pedagogiki
Urazy ciała (siniaki, krew z nosa, strzaskany nos, złamana noga, podbite oczy, zadrapania)	9	10
Ból		1
Płacz	1	
Rozmowa z dyrektorem		2
Wpis do dziennika		1
Wpis do dzienniczka ucznia		1
Nagana	1	1
Ogółem	11	16

Dwóch studentów pedagogiki i 4 studentów psychologii stwierdziło, iż nie odczuli jakichkolwiek skutków przemocy ze strony uczniów. Studenci psychologii dostrzegli w relacjach nauczyciel–uczeń jak oraz uczeń–uczeń więcej długotrwałych skutków przemocy. W przypadku przemocy występującej między

uczniami obserwowali przede wszystkim zawstydzanie, ośmieszanie i wyzwiska oraz lęk, strach i ucieczka przed starszymi i silniejszymi uczniami.

Tabela 9. Długotrwałe skutki przemocy między uczniami

Skutki przemocy	Studenci psychologii	Studenci pedagogiki
Odrzucenie klasy	3	3
Wstyd przed klasą, ośmieszenie, wyzwiska	3	
Lęk, strach, ucieczka przed silniejszymi, starszymi (nawet wagary)	4	
Strach przed odpowiedzią	1	
Agresja, chęć zemsty, odwet	1	3
Zawieszenie w czynnościach ucznia	1	
Obniżenie oceny ze sprawowania	1	
Skarżenie i związane z tym przezwiska	1	1
Konsekwencje „po szkole"	1	
Ogółem	16	7

Następne pytanie dotyczyło interwencji innych osób w sytuacji przemocy nauczyciela wobec ucznia. Szesnastu studentów psychologii i 8 studentów pedagogiki stwierdziło, że nikt nie próbował interweniować. Trzech studentów pedagogiki i 5 studentów psychologii napisało, że interweniowali głównie koledzy i rodzice (poprzez rozmowy z nauczycielem szykanującym dziecko, wychowawcą, dyrektorem). Inną, rzadziej stosowaną formą była rozmowa ucznia z innym nauczycielem lub wychowawcą oraz odwołania do ministerstwa oświaty.

Jakie były skutki tych interwencji?

Czterech studentów psychologii i 4 studentów pedagogiki stwierdza, że nic one nie zmieniły. Trzech studentów psychologii wspomina o zakończeniu lub ograniczeniu przemocy po interwencji rodziców lub wychowawcy (jeden z nich dodaje, że nastąpiło to z zachowaniem pozorów, że nic się nie stało). Student pedagogiki napisał, że poprawiła się sytuacja ucznia u nauczyciela, który wysłuchał skarg. Czterech studentów psychologii i student pedagogiki powiedzieli o pogorszeniu się sytuacji uczniów (nauczyciel był obrażony i buntował się nie prowadząc lekcji, były docinki i aluzje w stosunku do uczniów; nauczyciel się mścił; uczniowie, którzy wnieśli skargę do ministra oświaty, zostali zastraszeni przez grono pedagogiczne i dyrektora.

Z badań wynika więc, że większość interwencji w sytuacji przemocy nauczyciela w stosunku do ucznia nie odnosi pożądanych skutków (w wielu takich sytuacjach uczniowie w ogóle nie interweniują, przekonani o bezskuteczności działań). Z czym wiąże się to zjawisko? Z pewnością z lękiem przed negatywnymi konsekwencjami (zemstą ze strony nauczyciela) i opisanym powyżej przeświadczeniem o braku wpływu na sytuację. Na bezskuteczność inter-

wencji może wpływać źle pojmowana solidarność zawodowa nauczycieli, a także – o czym piszą studenci – etykietka „zasłużonego pedagoga" z wieloletnim stażem. Jeżeli zdaniem dyrekcji szkoły nauczyciel był dobrym pedagogiem, to rodzice nie byli wysłuchiwani. Czasem na takiego nauczyciela nikt nawet nie próbował się skarżyć, nawet jeśli stosował przemoc fizyczną (tak było w przypadku bicia pasem).

Pytałam także o rodzaje interwencji i ich skutki w sytuacji przemocy między uczniami. Dwu studentów psychologii i 10 studentów pedagogiki powiedziało, że nikt nie interweniował. Zarówno studenci psychologii, jak i pedagogiki stwierdzili, że najczęściej interweniowali nauczyciele, rzadziej rodzice, najrzadziej – koledzy.

Interwencje kolegów były na ogół ignorowane, rodziców – pogarszały sytuację (ofiara stawała się „kapusiem"). Najpoważniejsze w skutkach były interwencje nauczycieli. Polegały one na: rozdzieleniu bijących się, naganie, uwadze do dziennika i dzienniczka ucznia, wzywaniu rodziców, obniżaniu oceny z zachowania, wyrzuceniu z klasy, wizycie u dyrektora sprawcy lub jego rodziców. Student pedagogiki wspomniał, że w przypadku „tępienia kotów" ukarano winnych i zorganizowano legalne „przywitanie kotów". Studenci pisali, że rzadko sytuacja ofiary poprawiała się na skutek tych interwencji. Najczęściej nie ulegała zmianie lub pogarszała się (uczeń był prześladowany poza szkołą).

Najskuteczniejsze okazywały się negocjacje nauczyciela ze skłóconymi uczniami i rozstrzyganie sporów w szerszym gronie koleżeńskim – wówczas zdarzało się, że konflikt został rozwiązany lub złagodzony, a czasem nawet przeradzał się w przyjaźń.

Kolejne pytanie dotyczyło propozycji zapobiegania przemocy. Na temat zapobiegania przemocy nauczycieli wobec uczniów wypowiedziało się 23 studentów psychologii i 18 studentów pedagogiki. Ich wypowiedzi zawarto w tabeli 10.

Wszyscy badani studenci jako główną formę zapobiegania przemocy w relacji nauczyciel–uczeń podają zmniejszenie poczucia bezkarności nauczyciela, przy czym studenci pedagogiki wymieniają dokładniejszy katalog sankcji i mechanizmów kontroli nauczycieli. Studenci psychologii podkreślają, że sankcje muszą być konsekwentnie egzekwowane, grono pedagogiczne i dyrekcja nie może zawsze stać po stronie nauczyciela, a uczniowie powinni być świadomi swoich praw i nie bać się oskarżać nauczycieli. Drugim ważnym czynnikiem zapobiegającym przemocy w opinii studentów jest zmiana nastawienia nauczycieli wobec uczniów. Zmiana ta ma polegać przede wszystkim na postawie szacunku, tolerancji, zrozumieniu problemów ucznia i pomocy w trudnych sytuacjach, a także na umiejętności opanowywania złości i nieodreagowywania własnych negatywnych przeżyć na uczniu. Jest to raczej ważny cel, a środkami do jego realizacji są kolejne propozycje, czyli poprawa warunków pracy nauczycieli, odpowiednie przygotowanie i dobór do zawodu oraz szkolenie nauczycieli. Studenci pedagogiki bardziej zwracają uwagę na lepsze warunki pracy, podając rodzaj zmian (studenci psychologii wspominają o wyższych płacach

jako czynniku zapobiegającemu niezadowoleniu, frustracji i agresji). Studenci psychologii większą wagę przywiązują do podyplomowego szkolenia nauczycieli, a nawet proponują okresowe badania psychologiczne sprawdzające ich przydatność do zawodu.

Tabela 10. Propozycje zapobiegania przemocy w relacji nauczyciel–uczeń

Sposoby zapobiegania przemocy	Studenci psychologii	Studenci pedagogiki
1. Zmiana nastawienia nauczycieli wobec uczniów: – rozmowa i tłumaczenie zamiast wyzwisk – wyrozumiałość, życzliwość, tolerancja – otwartość na problemy, chęć pomocy – respektowanie praw ucznia, szacunek – indywidualne podejście do ucznia – opanowanie złości, nie odreagowywanie na uczniu swoich złych nastrojów, problemów	7	6
2. Zmniejszenie poczucia bezkarności nauczycieli: – kontrola ze strony władz szkoły i grona pedagogicznego – kontrola „z góry" – bezstronna instytucja, do której uczeń mógłby się zgłosić (zaufany psycholog lub pedagog) – dokładne określenie systemu kar za stosowanie przemocy i ich konsekwentne egzekwowanie (kary materialne za pobicie ucznia, ostrzeżenie, usunięcie z pracy bez możliwości zatrudnienia w tym zawodzie) – określenie dopuszczalnych środków perswazji – kontrola samorządu uczniowskiego lub interwencje większej grupy uczniów – interwencje rodziców – nadzór nad prowadzeniem zajęć	11	12
3. Poprawa warunków pracy nauczycieli: – mniejsze klasy, więcej czasu podczas zajęć szkolnych na spontaniczny kontakt z uczniami – lepsze płace	1	1
4. Dokładniejszy dobór nauczycieli do zawodu – predyspozycje zawodowe – dobre przygotowanie do zawodu – etos nauczyciela	2	2
5. Szkolenie nauczycieli od strony psychologicznej i pedagogicznej	3	
6. Okresowe badania psychologiczne przydatności do zawodu	1	

W odpowiedzi na pytanie o propozycje zapobiegania przemocy w relacji uczeń–uczeń student pedagogiki i 3 studentów psychologii powiedziało, że nie wie jak się przeciwstawiać przemocy (student psychologii stwierdził, że przemocy między uczniami nie da się powstrzymać – była i zawsze będzie). Osiemnastu studentów psychologii i 14 studentów pedagogiki podało propozycje zapobiegania przemocy w relacji uczeń–uczeń (tab. 11).

Tabela 11. Propozycje zapobiegania przemocy między uczniami

Sposoby zapobiegania przemocy	Studenci psychologii	Studenci pedagogiki
1. Autorytet wychowawcy: – mediacje, rozwiązywanie konfliktów – otwartość, możliwość dzielenia się problemem	1	1
2. Zajęcia edukacyjne i terapeutyczne: – nauka tolerancji, akceptacji i współdziałania z innymi – szukanie innych rozwiązań problemów, modelowanie zachowania – rozmowy na temat przemocy (konsekwencji, ofiar) – zajęcia polepszające kontakty, poprawiające komunikację między uczniami – psychodrama na temat przemocy	9	3
3. Większy nadzór nauczycieli, interwencje rodziców. Środki wychowawcze i karne	3	5
4. Wychowanie w domu rodzinnym	1	2
5. Eliminacja złych wzorów zachowania (niewyróżnianie przez nauczycieli niektórych dzieci, niewyśmiewanie gorzej uczących się lub biedniejszych)	1	
6. Organizowanie obozów wyjazdowych, twórcze wypełnianie wolnego czasu	2	1
7. Przełamanie milczenia w przypadkach przemocy, sygnalizowanie jej nauczycielom		1
8. Traktowanie siebie na równi, nieszukanie „kozła ofiarnego"	1	

Studenci psychologii antidotum na przemoc między uczniami upatrują więc w zajęciach edukacyjnych i terapeutycznych, studenci pedagogiki – w większym nadzorze rodziców i nauczycieli, ich interwencjach oraz konsekwentnym stosowaniu sankcji wychowawczych. Przyszli pedagogowie zwracają też uwagę na przełamanie źle pojętej solidarności między uczniami i reakcji rówieśników na przemoc.

Ostatnie trzy pytania ankiety dotyczyły wspomnień na temat osobistych doświadczeń przemocy, pomocy ze strony innych oraz wpływu tych sytuacji na dalsze życie (głównie relacje interpersonalne).

Szesnastu studentów psychologii i 6 studentów pedagogiki pamięta własne przeżycia z sytuacji przemocy nauczyciela wobec nich. Ich relacje zawarto w tabeli 12.

Tabela 12. Osobiste doświadczenia przemocy w sytuacji nauczyciel–uczeń

Wspomnienia studentów psychologii		
Forma przemocy	**Pomoc innych osób (własna)**	**Wpływ na dalsze życie**
– przemoc werbalna (ośmieszanie, poniżanie, wyzwiska) – 13 osób – bicie linijką – 2 osoby – bicie kijem po plecach – 1 osoba – szarpanie za włosy – 1 osoba – bicie po głowie dziennikiem – 1 osoba	– brak – 3 osoby – interwencje rodziców – 3 osoby – wsparcie, wysłuchanie, dodanie otuchy przez rodziców i przyjaciół – 2 osoby – pójście do psychologa – 1 osoba – leki uspokajające – 1 osoba – interwencje klasy, wychowawcy – 1 osoba – uległość i pokora – 1 osoba – pozytywne myślenie – 1 osoba – odwet – 1 osoba	– pozytywny – 3 osoby (wzmocnienie wiary w siebie, mobilizacja do pracy, poprawa wyników w nauce – 2 osoby; większa pewność siebie – 1 osoba) – negatywny – 5 osób (niechęć do szkoły, obniżenie ocen, przygnębienie, utrata wiary w siebie – 1 osoba; koszmary senne – 1 osoba; niechęć do przedmiotu – 1 osoba; nienawiść do nauczyciela – 1 osoba; – zmiana szkoły – 1 osoba)
Wspomnienia studentów pedagogiki		
Forma przemocy	**Pomoc innych osób (własna)**	Wpływ na dalsze życie
– ośmieszanie, wyzwiska, poniżanie – 3 osoby – uderzenie kluczami (przy posądzeniu o podrobienie podpisu) – 1 osoba – uderzenie kijem w rękę – 1 osoba – obniżenie ocen (za szczere wyrażenie poglądów w wypracowaniu) – 1 osoba	– własny upór – 1 osoba – interwencje rodziców – 2 osoby	– pozytywny – 1 osoba (obrona własnej godności w takich sytuacjach) – negatywny – 3 osoby (lękliwość i nieśmiałość w kontaktach z ludźmi – 2 osoby; niechęć do przedmiotu – 1 osoba)

Studenci psychologii pamiętają więcej sytuacji przemocy w relacji nauczyciel–uczeń niż studenci pedagogiki, ale jednocześnie wspominają więcej form pomocy w tych sytuacjach. Być może potrafili oni bardziej aktywnie poszukiwać i korzystać ze wsparcia ze strony innych.

Studenci pedagogiki opisują głównie sytuacje przemocy, które wywarły wpływ na ich dalsze życie, studenci psychologii – nie tylko takie sytuacje. Można to wyjaśnić w dwojaki sposób:

a) przyszli pedagogowie uważają sytuacje przemocy ze strony nauczyciela, które nie miały bardziej długofalowych skutków za naturalną konsekwencję procesu dydaktycznego,

b) przyszli psychologowie częściej poszukiwali i doświadczali pomocy w tych sytuacjach ze strony innych osób, dlatego też nie wywarły one zdecydowanego wpływu na ich późniejsze życie i relacje interpersonalne.

Na podstawie przeprowadzonych badań druga teza wydaje się bardziej prawdopodobna.

Studenci pedagogiki wspominają także przyczyny przemocy, co może w przyszłości przyczynić się do bardziej obiektywnej oceny przez nich podobnej sytuacji z pozycji nauczyciela.

Niezależnie od kierunku studiów, studenci wymienili więcej negatywnych niż pozytywnych konsekwencji przemocy. Niechęć, nieśmiałość, lękliwość, utrata wiary w siebie, zmiana szkoły i niechęć do przedmiotu prowadząca nawet do zmiany kierunku studiów – to poważne negatywne konsekwencje przemocy ze strony nauczycieli. Tylko nielicznym udało się przełamać niechęć i lęk, bronić swą godność, udowodnić wartość i kompetencję w danej dziedzinie.

Ważna jest także właściwa i skuteczna pomoc innych. Studenci korzystali głównie z pomocy rodziców i przyjaciół. Tylko 1 osoba udała się do psychologa, który, jak określiła, „średnio jej pomógł". We wcześniejszych pytaniach studenci podkreślali, że pedagogowie i psychologowie szkolni muszą być osobami zaangażowanymi w problemy uczniów i godnymi zaufania, bo inaczej nie są w stanie pomóc, a nawet szkodzą (student psychologii na seminarium kursowym wspominał o psychologu szkolnym, który „donosił" nauczycielom na uczniów przychodzących do jego gabinetu. Tylko późniejsze pozytywne doświadczenia z innym psychologiem spowodowały, że osoba ta wybrała ten kierunek studiów).

Dziesięciu psychologów i 6 pedagogów wspomina przemoc ze strony swoich rówieśników szkolnych. Relacje zaprezentowano w tabeli 13.

Więcej studentów wspomina przemoc psychiczną ze strony rówieśników niż fizyczną – prawdopodobnie miała ona miejsce częściej. Wiąże się to również z faktem, że większość osób badanych stanowiły kobiety, które na ogół nie stosują i nie doświadczają przemocy fizycznej w szkole.

Studenci psychologii otrzymali więcej pomocy ze strony innych osób, a także starali sami sobie radzić w takich sytuacjach.

Studenci pedagogiki deklarowali brak wpływu przemocy ze strony rówieśników na ich dalsze życie – 2 osoby, które mówiły o takim wpływie, doświadczyły przemocy także ze strony nauczycieli, co może świadczyć o bardziej ogólnym odrzuceniu i niedowartościowaniu.

Pięciu studentów psychologii mówiło o wpływie przemocy doznanej ze strony rówieśników na dalsze życie, przy czym u 2 nie wykraczał on poza szkołę średnią. U 1 osoby wiązał się z nieśmiałością, a u 2 był pozytywny – w postaci uwrażliwienia na przemoc i umiejętności samodzielnego rozwiązywania problemów bez użycia siły.

Tabela 13. Osobiste doświadczenia przemocy w sytuacji uczeń–uczeń

Wspomnienia studentów psychologii		
Forma przemocy	**Pomoc ze strony innych (własna)**	**Wpływ na dalsze życie**
– kłótnie, wyzwiska, złośliwe uwagi – 6 osób – bójki (pokazanie, kto jest silniejszy w grupie) – 3 mężczyzn – odrzucenie – 1 osoba	– pomoc zaprzyjaźnionych kolegów i koleżanek – 3 osoby – interwencje rodziców – 2 osoby – interwencje nauczyciela – 1 osoba – ucieczka, unik – 2 osoby – śmianie się z siebie – 1 osoba – odwet – 1 osoba – przewaga fizyczna – 1 osoba	– nieśmialość – 1 osoba – odcięcie od kolegów w szkole podstawowej – 1 osoba – „nie wychylanie się" w pierwszych klasach szkoły średniej pod względem nauki i udziału w życiu szkoły – 1 osoba – uczulenie na przemoc w szkolach – 1 osoba – nieskarżenie, rozwiązywanie problemów samodzielnie, nieużywanie siły jako argumentu – 1 osoba
Wspomnienia studentów pedagogiki		
Forma przemocy	**Pomoc innych osób (własna)**	Wpływ na dalsze życie
– wyśmiewanie, wyzwiska, przezwiska – 5 osób – bicie, izolacja – 1osoba	– brak – 5 osób – niereagowanie na zaczepki – 1 osoba	– brak – 4 osoby – nieśmialość i lękliwość w kontaktach z innymi – 2 osoby

Podsumowując uzyskane od studentów relacje na temat osobistych doświadczeń przemocy szkolnej, można zauważyć, że dokładniej pamiętają oni przemoc ze strony swoich byłych nauczycieli niż rówieśników. Przemoc nauczycieli dzięki pozytywnym doświadczeniom pomocy ze strony innych nie wywarła zasadniczego wpływu na ich dalszym życiu. Jeżeli jednak sytuacja taka nie zostanie pozytywnie rozwiązana, jej wpływ może być daleko idący. Negatywne konsekwencje przemocy ze strony nauczycieli mogą powodować zmiany osobowości (obniżona samoocena), stanu psychicznego (przygnębienie), relacji interpersonalnych (lękliwość i nieśmiałość w kontaktach z ludźmi) oraz niechęć do nauki w ogóle lub nauki konkretnego przedmiotu, prowadzącą nawet do zmiany kierunku kształcenia (zmiana kierunku studiów).

Wspomnieniom przemocy ze strony rówieśników rzadziej towarzyszyły relacje o pomocy od innych – była to pomoc raczej doraźna. Pomimo udzielonej pomocy sytuacje te wpływały na dalsze życie, co świadczy, jak ważną grupę odniesienia stanowią rówieśnicy w wieku dojrzewania. O większym wpływie konfliktów

z rówieśnikami na dalsze życie pisali studenci psychologii, co może świadczyć o ich silniejszym nastawieniu na głębsze i trwalsze kontakty indywidualne.

Wpływ przemocy ze strony rówieśników nie jest jednak tak odległy w czasie i poważny w skutkach, jak przemoc ze strony nauczycieli. Nieśmiałość jest bowiem po części uwarunkowana osobowościowo, bierność w życiu społecznym i odcięcie od kolegów mogą zaniknąć pod wpływem pozytywnych korygujących doświadczeń interpersonalnych na następnych etapach edukacji i w pracy zawodowej. Natomiast wyniesiona z konfliktów z rówieśnikami umiejętność samodzielnego rozwiązywania problemów bez skarżenia (później – donosów) i bez używania siły jako argumentu z pewnością umożliwia nawiązywanie wielu życzliwych, przyjaznych i trwałych relacji z innymi ludźmi.

Wnioski

1. Studenci psychologii częściej wspominali przemoc w relacji nauczyciel–uczeń (zwłaszcza przemoc psychiczną). Studenci pedagogiki podawali więcej form przemocy fizycznej w tych sytuacjach. W relacjach uczeń–uczeń studenci pedagogiki wymieniali więcej form przemocy psychicznej oraz przemocy o nieokreślonym charakterze typu „tępienie kotów".

2. Studenci psychologii dostrzegali zarówno w relacji nauczyciel–uczeń, jak i uczeń–uczeń więcej długotrwałych skutków przemocy. Do najbardziej dotkliwych konsekwencji przemocy ze strony nauczycieli zaliczali wstyd i poniżenie na forum klasy oraz lęk i obniżoną samoocenę. Natomiast w relacji uczeń–uczeń wśród takich skutków wymieniali ośmieszanie i wyzwiska, a także strach i ucieczkę przed starszymi i silniejszymi kolegami.

3. Za najbardziej krzywdzącą konsekwencję konfliktów z nauczycielami wszyscy studenci uznali obniżanie ocen.

4. Interwencje innych osób w sytuacji przemocy ze strony nauczyciela na ogół nie odnosiły żadnych skutków, a często nawet powodowały pogorszenie sytuacji ofiary. W opinii studentów wiązało się to głównie ze źle pojmowaną solidarnością zawodową nauczycieli oraz faktem, że agresorami byli „zasłużeni pedagodzy z długoletnim stażem".

5. Pomoc innych osób w sytuacji przemocy między uczniami też rzadko przynosiła poprawę sytuacji ofiary (często taki uczeń był prześladowany poza szkołą). Najskuteczniejszymi interwencjami w tych sytuacjach były negocjacje nauczyciela ze skłóconymi uczniami lub rozstrzyganie sporów w szerszym gronie koleżeńskim.

6. Formułując propozycje zapobiegania przemocy nauczycieli wobec uczniów, studenci pedagogiki skoncentrowali się na szczegółowych sposobach zapobiegania bezkarności nauczycieli, natomiast studenci psychologii zwrócili uwagę na podyplomowe szkolenie psychologiczne i pedagogiczne nauczycieli.

7. Głównymi sposobami na ograniczenie przemocy między uczniami są – według studentów psychologii – zajęcia edukacyjne i terapeutyczne. Przyszli pedagogowie kładą zaś nacisk na większy nadzór rodziców i nauczycieli, konsekwentne stosowanie sankcji wychowawczych oraz reakcje rówieśników na przemoc.

8. Skutki osobistych doświadczeń przemocy ze strony nauczycieli są według studentów bardziej dotkliwe oraz długotrwałe i wywierają poważniejszy wpływ na dalsze życie niż przemoc ze strony rówieśników. W przypadku przemocy w sytuacji nauczyciel–uczeń skutkom tym zapobiega szybka i skuteczna pomoc ze strony innych, natomiast w przypadku przemocy ze strony rówieśników przyszle pozytywne doświadczenia interpersonalne.

Podsumowując przeprowadzone badania, można stwierdzić, że tylko częściowo potwierdziły one postawione na początku hipotezy.

Studenci pedagogiki dostrzegają dokładniej formy przemocy w relacji uczeń–uczeń, a w odniesieniu do nauczycieli pozostaje im w pamięci przemoc fizyczna.

Studenci psychologii dostrzegają bardziej wyraziście długotrwałe konsekwencje przemocy, a studenci pedagogiki – doraźne.

W przypadku propozycji zapobiegania przemocy studenci psychologii rzeczywiście zwracają uwagę na dokształcanie nauczycieli i pomoc psychologiczną dla uczniów (ale nie w formie indywidualnej, tylko zajęć edukacyjnych i terapeutycznych), natomiast studenci pedagogiki na oddziaływania wychowawcze (jednak w sensie skutecznych interwencji i sankcji w sytuacji przemocy). Zamiast zmian w systemie edukacji studenci pedagogiki apelują o zmiany w świadomości uczniów, przełamanie ich fałszywej solidarności i reakcje na przemoc w gronie rówieśniczym.

Oprócz więc pewnych tradycyjnych tendencji – podejścia indywidualnego przyszłych psychologów i spojrzenia na przemoc z perspektywy grupy przyszłych pedagogów obserwujemy także wzajemne przenikanie się obu dyscyplin naukowych. Dlatego, aby skutecznie przeciwdziałać przemocy, konieczne jest wzajemne dokształcanie się i współpraca specjalistów z tych dziedzin wiedzy.

Summary

The subject of the research were recollections of students of psychology and rehabilitation pedagogy connected with violence they suffered during their years at primary and secondary school. It was concluded from the research that students of pedagogy better remembered forms of violence in student-student relations. With regard to teachers they remembered only physical violence. Students of psychology more often recalled violence in teacher- student relations (especially physical violence). Psychology students perceive more clearly long-term consequences of violence, whereas pedagogy students short-term consequences.

According to the students, violence should be prevented through education of teachers and psychological aid for students (psychologists) as well as through educational influence (educators).

SPOŁECZNO-KULTUROWE KONTEKSTY EDUKACJI NAUCZYCIELI I PEDAGOGÓW

Redaktorzy naukowi: Henryka Kwiatkowska i Tadeusz Lewowicki

W prezentowanym tomie pomieszczone zostały referaty z sekcji pedeutologicznej IV Zjazdu Pedagogicznego Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Teksty przydatne będą w pracy zarówno nauczycielom szkolnym, jak i nauczycielom akademickim, którzy kształcą nowe kadry dla oświaty.

Książkę można zamówić w Wyższej Szkole Pedagogicznej ZNP,
ul. Smulikowskiego 6/8, 00-389 Warszawa
tel./fax (0-22) 828 99 10

Warszawa 2003

cena 17 zł

MATERIAŁY DYSKUSYJNE – POGLĄDY, OPINIE

RUCH PEDAGOGICZNY 1–2/2003

Elżbieta Górnikowska-Zwolak
Uniwersytet Śląski

DOKĄD ZMIERZA WYCHOWANIE? ROZWAŻANIA O POLSKIM SPOŁECZEŃSTWIE, PAŃSTWIE I WARTOŚCIACH JEDNOCZĄCYCH NARÓD

Pedagogiczna wizja świata – „wielki nieobecny"

Nestor polskiej socjologii – Jan Szczepański (1995, s. 187) – w książce, zatytułowanej *Wizje naszego życia*, zwraca uwagę na znamienny fakt. Otóż, jeżeli przejrzymy raporty poświęcone wychowaniu i kształceniu, ukazujące się w różnych krajach w Europie i poza nią, to stwierdzimy, że zajmują się one przede wszystkim technicznymi zagadnieniami nauczania, treścią nauczania, organizacją szkół, klas, lekcji, relacjami szkoła-środowisko itp., a znacznie mniej (lub wcale) kształtowaniem osobowości wychowanków, przekazywaniem wartości, problemem wyboru celów życiowych. Tak jak gdyby bolesne doświadczenia XX wieku wywoływały u pedagogów lęk przed podejmowaniem wielkich zagadnień wychowawczych, bo są one zarezerwowane dla polityki, jej propagandy i dla jej celów. W Polsce i innych krajach, odbudowujących ustroje demokratyczne i gospodarkę rynkową po upadku socjalizmu, sytuacja jest podwójnie skomplikowana. Kłopoty wychowawcze wynikają także z obawy przed nowym eksperymentem wychowania ideologicznego. Może z tego powodu społeczeństwa w tych krajach obawiają się podjęcia jeszcze jednej próby formułowania ideału wychowawczego i jego lansowania (tamże).

Zagadnienie wychowania nowego człowieka było podejmowane przez różne kierunki ideologiczne, estetyczne, teologiczne, filozoficzne i pedagogiczne w każdej epoce kulturowej. Powstawały pedagogiczne wizje przyszłości świata i człowieka. Obecnie, jak zauważa J.Szczepański, pozostały tylko niektóre elementy pedagogicznej wizji świata, mianowicie obraz świata ludzkiego, który czeka na uszlachetniającą działalność wychowawców. Ale sama wizja zaginęła

gdzieś w wojnach, rewolucjach, kryzysach moralnych i ideologicznych wraz z nadzieją, że wychowanie dokona wielkiej transformacji świata i człowieka, że stworzy nową cywilizację i nowego człowieka. Rozwiał się mit wychowania jako najlepszej drogi do świata lepszego, rządzonego przez lepszych ludzi[1].

Wielu współczesnych badaczy, wśród nich Kazimierz Denek (2000, s. 19, 2002, s. 12-20), dostrzega jednak i jako pilną traktuje, potrzebę podjęcia wspólnych działań zmierzających do określenia przewodnich idei edukacyjnych. Również Tadeusz Frąckowiak (1998, s. 13-37) wskazuje na konieczność głębokiej reorientacji kształtu aspiracji edukacyjnych oraz towarzyszących im wartości.

Potrzebujemy wizji pedagogicznych bardziej niż teorii pedagogicznych, albowiem przemawiają one do ludzi w sposób bardziej przekonujący. Funkcją wizji jest stymulowanie myślenia i mobilizacja do działania poszczególnych ludzi i grup, pobudzanie dążenia do realizacji celów. W tym sensie pojęcie wizji bliskie jest pojęciu *ideologii edukacyjnej*, o której Kazimierz Przyszczypkowski (1999, s. 16; por. Denek, Przyszczypkowski, Urbański-Korż, 2001; Denek, 2002, s. 33-67) powiada, że jej głównym celem jest nie tyle wyjaśnianie i porządkowanie wiedzy, ile aktywizowanie ludzi do różnorodnych działań.

Potrzebę stworzenia pedagogicznej wizji wychowania ludzkości wyraża J.Szczepański (1995, s. 177) słowami: „trzeba w tej wizji określić sylwetki nauczycieli-wychowawców, trzeba stworzyć koncepcję ideału wychowawczego akceptowalnego dla wszystkich mieszkańców Ziemi". A jednocześnie nie kryje obawy: „Czy takie zadanie jest wykonalne? Czy trzeba je podejmować w tak szerokim zakresie? (...) A może trzeba rozpoczynać od tworzenia pedagogicznej wizji poszczególnych państw i poszczególnych narodów, żeby na tym poziomie opanować zagrożenia wynikające z egoizmów grupowych, etnicznych, z tradycji historycznych itp.".

Wizje transformacji świata i człowieka – przykłady z nieodległej przeszłości

W historii polskiej myśli społecznej odnajdujemy wizje przebudowy świata, które urzekają do dzisiaj, a nakreślone w nich ideały człowieka – twórcy zmian i przeobrażonego społeczeństwa zachowywały moc oddziaływania wychowawczego przez długie lata, nie tracąc na aktualności. Znakomitym przykładem tworzenia pedagogicznej wizji nowego społeczeństwa po odzyskaniu niepodległości jest pisarstwo **Stefana Żeromskiego** – wielkiego społecznego romantyka Polski międzywojennej. W swej ostatniej powieści dokonał on efektownej konfrontacji niebotycznego marzenia polskiego z niską pospolitością. Porywająca wizja Polski, kreślona przez Seweryna Barykę synowi Cezaremu, nowej cywilizacji szklanych domów, przeznaczonych dla każdego, robotnika, chłopa, inteligenta; szklanych szpitali, szkół i kościołów, nie znalazła potwierdzenia po powrocie do kraju (*Przedwiośnie*, s. 79–93, 118–120, 239). Wizję rewolucyjnej przebudowy społecznej, na wzór rosyjski, ukazuje w *Przedwiośniu* jako zagrożenie i przestrogę, ale i pośrednio jako wyzwanie, apel o stworzenie nowego wzoru życia społecznego, koniecznego dla Polski nadrabiającej wiekowe zacofanie i niewolę. Żeromski związany ze środowiskami postępowymi wyrażał ich idee; wraz z E. Abramowskim, St.Brzozowskim, J.Korczakiem i wieloma

innymi, których uznawano za „mędrców", był przekonany, że społeczeństwo należy wychowywać. Swoją twórczością pragnął zmieniać ludzi, wzbudzać w nich refleksję moralną, historyczną, polityczną. I jakkolwiek wizja szklanych domów z dzisiejszej perspektywy brzmi dość naiwnie, to Żeromski miał koncepcję polskiej tradycji demokratycznej, z której należało czerpać (a która jego zdaniem zaczynała się od insurekcji Kościuszki i Legionów Dąbrowskiego) – (Orliński, 2000; *Gdzie są nasze szklane domy?*, 2001). Niezwykłe eksperymenty społeczne, tworzone przez pokolenia jego miłośników w okresie międzywojennym, takie jak: Warszawska Spółdzielnia Mieszkaniowa na Żoliborzu, zwana Szklanymi Domami (sąsiedzka wspólnota, złożona z robotników i artystów, która tworzyła nowy wzór życia), czy też Spółdzielnia Spożywców „Społem", były materializacją idei Żeromskiego – wspólnego rozumnego działania w celu przezwyciężenia wspólnych problemów. Jego idee i inicjatywy miały charakter lokalny, nie były to wielkie ideologie i nie skupiały mas, jak bolszewizm czy faszyzm. Ale, jak zauważa Wojciech Orliński, profesor historii i antropologii kultury, dziś – gdy znamy koszty realizacji wielkich ideologii, powinniśmy bardziej cenić udane przedsięwzięcia lokalne. Odwołanie do idei Żeromskiego, traktowanych przez wielu jako nieaktualne, a zadziwiająco i zarazem boleśnie aktualnych, prowokuje do zadania istotnych pytań o współczesność, m.in. o to, jakie idee – my pedagodzy, wychowawcy, edukatorzy – uznajemy dzisiaj za najważniejsze, do realizacji których warto i należy podjąć pracę wychowawczą?

W okresie Drugiej Rzeczpospolitej zagadnienia wychowania jako działania ulepszającego rzeczywistość podejmowało liczne grono pedagogów. Należał do nich m.in. **Bogdan Suchodolski**, który od połowy lat 30. XX wieku stawał się jednym z czołowych twórców demokracji i zarazem rzeczników jej ideałów społeczno-oświatowych. Oryginalną cechą refleksji pedagogicznej B. Suchodolskiego w schyłkowym okresie II RP, wówczas jeszcze w stadium zalążkowym, było wywodzenie celów wychowania z realiów życia i perspektyw cywilizacji. Wizje pedagogiki przekształcającej świat przez *Wychowanie dla przyszłości*[2], modyfikowane później na *Kształcenie dla rozwoju*, tworzył i rozwijał B.Suchodolski zwłaszcza po II wojnie światowej. Syntezę swoich dociekań, badań, swoich teorii i wizji opublikował w wielu książkach, z których szczególnie interesująca, w omawianym kontekście, jest *Oświata i człowiek przyszłości*[3]. Punktem wyjścia i centralnym zagadnieniem było „wychowanie nowego człowieka".

Niemal równocześnie z B.Suchodolskim głos w sprawach wychowania zabrał czołowy przedstawiciel socjologii humanistycznej – **Florian Znaniecki**. W swojej książce *Ludzie teraźniejsi a cywilizacja przyszłości*[4] występuje w roli „normodawcy", tj. pedagoga ustalającego ideały wychowawcze i metody wychowania. Podejmuje próbę określenia pożądanych cech rozwijającej się cywilizacji technicznej, a także cech ludzi, którzy taką pożądaną cywilizację mogą ukształtować (Szczepański,1994, s. 15). Pisze on: „kwestia pokierowania prądem zmienności staje się coraz bardziej paląca i wychowawcy wszystkich krajów (...) żywo zdają sobie sprawę z tego, że następne pokolenia muszą być zdolne do świadomego kierowania ewolucją społeczną, jeżeli cywilizacja nasza ma unik-

nąć tragicznych katastrof" (s. 7). Jak trafnie zauważa J. Szczepański, cytat ten moglibyśmy dzisiaj uznać za fragment któregoś z raportów dla Klubu Rzymskiego, uderzający aktualnością i zasadniczą postawą, tendencją do planowego kształtowania globalnych problemów. Wychodząc poza zadania obiektywnego badacza istniejącej rzeczywistości, F. Znaniecki kreśli wizję przyszłej cywilizacji wszechludzkiej (tamże, s. 16). „Będzie ona cywilizacją humanistyczną, z przewagą kultury duchowej, społecznie harmonijną, wolną od konfliktów i antagonizmów. Będzie to cywilizacja płynna, o równowadze dynamicznej, w której swobodna twórczość będzie normalną funkcją kulturalną jednostek i grup ludzkich" (s. 24–25). Przygotowanie twórców nowej cywilizacji postrzega jako naczelne zadanie wychowania. Koncepcja ludzi mądrych, a dobrych, którzy mieliby zapoczątkować prąd dziejowy doprowadzający do nowej cywilizacji, została sformułowana przez F.Znanieckiego tylko w zarysie. Podobnie jak rola młodzieży jako twórcy nowej cywilizacji. Tymczasem – jak zauważa Jan Szczepański – i z czym trudno się nie zgodzić – jest to koncepcja bardzo interesująca dla analizy współczesnego procesu transformacji społeczeństwa polskiego. W procesie tym wyraźnie odczuwa się brak ludzi mądrych, a dobrych, którzy mogliby pełnić rolę przodowników dla pokolenia młodych, wskazywać cele, metody i drogi dokonywania tych wielkich zmian (tamże, s. 21).

Teleologia wychowawcza okresu Polski międzywojennej

Dokąd wychowanie zmierza? – to pytanie, na które odpowiedzi poszukuje teleologia pedagogiczna[5]. Ów dział pedagogiki ogólnej był szczególnie intensywnie rozwijany w Polsce międzywojennej, zwłaszcza od końca lat 20., gdy nastąpił rozwój teorii pedagogicznej. Jak świadczą dzieje ówczesnej myśli pedagogicznej ideami, które przesądzały o charakterze ideału wychowawczego, były kolejno: naród, państwo, państwo i naród traktowane równoprawnie. Jedynym względnie stałym składnikiem ideału wychowawczego na przestrzeni tego okresu była religia. W pierwszym okresie istnienia Drugiej Rzeczypospolitej (1918-1926), tj. do przewrotu majowego, główne miejsce w ideale wychowawczym zajmowała **idea narodu**. Odwoływanie się do uczuć narodowych, budzenie patriotyzmu, wyczulenie na dobro narodu jako całości służyło integracji społeczeństwa i przezwyciężeniu ujemnych wpływów polityki narodowościowej państw zaborczych. W okresie rządów sanacji do około 1935 roku pierwsze miejsce wśród konstytutywnych składników ideału wychowawczego przyznano **idei państwa**. W świetle faktów historycznych nie ulega wątpliwości, że znaczna część społeczeństwa polskiego po odzyskaniu niepodległości nie żywiła nadmiaru pozytywnych uczuć w stosunku do własnego państwa i władzy państwowej. Dopiero po przezwyciężeniu historycznie ukształtowanej antynomii między postawami – najpierw narodową i państwową, następnie państwową (obywatelską) i narodową – można było oprzeć ideał wychowawczy na równoprawnym traktowaniu **idei państwa i narodu**. W tym kierunku zmierzała za-

równo działalność państwowych władz oświatowych, jak i rozwój propaństwowej teleologii wychowawczej po 1935 roku. Nurty, które nadmiernie eksponowały jedną z tych idei, prowadziły bądź do nacjonalizmu, bądź do totalizmu. Spór o nadrzędność idei narodu czy państwa, widoczny bardziej w teorii pedagogicznej i publicystyce niż w praktycznej działalności wychowawczej, najmniej rzutował na religię, a katolicką w szczególności. Zgodnie uznawano, że jest ona ważnym czynnikiem wychowawczym (Araszkiewicz, 1978, s. 275).

Osiągnięciem polskiej teleologii wychowawczej okresu międzywojennego było nie tyle postulowanie celów i zadań wychowania, ile poszukiwanie ich źródeł-rodowodu, naukowe uzasadnienie procedury ich formułowania, jak również wypracowywanie metodyki wychowania. Zwrócono uwagę, że jakkolwiek każdy ideał wychowawczy jest w prostej linii pochodną ściśle określonej ideologii społecznej, treści wypracowywane wokół jego konstytutywnych składników zależą od wielu innych czynników, w tym ekonomicznych, politycznych, jak również od sytuacji międzynarodowej i polityki zagranicznej państwa (tamże, s. 281, 278).

Naród i państwo narodowe – idee zagrożone czy silne i atrakcyjne?

Idea i pojęcie państwa narodowego są dzisiaj nad wyraz niechętnie używane w Polsce. Powody są co najmniej dwa, jeden wynika z historii, drugi – związany jest z przyszłością, z postępującymi procesami rozwoju społecznego. W przeszłości, po I wojnie światowej, pojęcia takie, jak: tradycja narodowa i patriotyzm z tą tradycją związany, zostały zawłaszczone przez zwolenników Stronnictwa Narodowo Demokratycznego, tzw. endecję[6], a niechlubna działalność faszyzująco-radykalnej prawicy polskiej lat 30. zdyskredytowała pojęcie nacjonalizmu. Jeśli chodzi o przyszłość, to proces jednoczenia się Europy jest postrzegany jako zagrożenie, a przynajmniej wyzwanie dla idei narodów.

W obronie szerokiego sensu słowa nacjonalizm, przeciwko zawężaniu tego pojęcia, występuje Andrzej Walicki, historyk filozofii i myśli społecznej. Zwraca on uwagę, iż na Zachodzie używa się pojęcia nacjonalizm na określenie wszystkich ideologii narodowych – promujących rozwój świadomości narodowej, dążenia do niepodległości, państwo narodowe, obronę więzi narodowej itp. Przypomina również, że w Polsce pojęcie narodu pojawiło się znacznie wcześniej niż w latach 30., problematyka narodu była kluczowa dla myślicieli doby oświecenia. Stąd jego przekonanie, które podzielam, iż konieczne jest rozszerzenie zakresu akceptowalnej tradycji narodowej[7].

W Polsce rolę wspólnoty narodowej podkreślał, a także charakter narodowy Polaków opisywał Maurycy Mochnacki[8]. W tych naturalnych związkach widział źródło siły narodu i przyczynę, że „Polska po rozbiorze tyle razy powstać mogła, bo w narodzie – jak pisał – zostało w środku życie niewygasłe, nie wysilone przez gwałtowne, zewnętrzne poruszenie (Mochnacki, 1987, s. 384)".

W kontekście rozważań o narodzie niezwykle interesujące są obserwacje socjologiczne, które poczynił i zawarł w swej twórczości Cyprian Kamil Norwid. W liście pisanym w 1862 r., postawił następującą tezę: „jesteśmy żadnym społeczeństwem. Jesteśmy wielkim sztandarem narodowym. (...) Polska jest ostatnie na globie społeczeństwo, a pierwszy na planecie naród. (...) Polak jest olbrzym, a człowiek w Polaku jest karzeł..." (Norwid, 1968, t.5, s. 437). Trawestując stwierdzenie Norwida, można by więc powiedzieć, że patriota jest w Polaku potężny, ale obywatel marny. I ma to swoje uzasadnienie historyczne, jeśli pamiętać, że przez cały ten okres, gdy w Europie Zachodniej rodziły się podstawy nowoczesnych społeczeństw – państw narodowych, Polacy, pozostając narodem, pozbawieni byli szans bycia społeczeństwem, wchodząc w skład społeczeństw mocarstw zaborczych (Chłopecki, 1993, s. 69). Norwid (1968, s. 447) wytykał Polakom niedojrzałe i fałszywe pojęcie ojczyzny, które jest dla nich jedynie czymś inspirującym, a nie obowiązującym. Polacy nie rozumieją elementarnej prawdy, że „Ojczyzna jest to wielki zbiorowy Obowiązek".

Okres po II wojnie światowej ową prowspólnotową orientację Polaków dodatkowo jeszcze umocnił. Państwo było socjalistyczne, a więc ideologicznie naznaczone i choćby z tej racji wielu Polakom jawiło się jako instytucja obojętna czy nawet wroga. Wolne natomiast od owego ideologicznego naznaczenia były jedynie wspólnoty – rodzinna i narodowa. Pod koniec lat 70. w obieg rozważań nad stanem polskiego społeczeństwa weszło wprowadzone przez Stefana Nowaka (1979), pojęcie „próżni socjologicznej". Stwierdzono mianowicie, że zdecydowana większość Polaków identyfikuje się z dwoma kręgami przynależności – rodziną i narodem; między poziomem rodziny i poziomem narodu występuje socjologiczna próżnia, brak pośredniczących kręgów przynależnościowych, grup społecznych, z którymi człowiek byłby skłonny się identyfikować. Jest to zapewne jedna z głównych przyczyn, z powodu których w Polsce – jak pisze publicysta – „wspólnota symboliczno-historyczna jest potężna, ale w sferze konkretu pusta. Wspólnota społeczna jest w stanie zalążkowym, w sferze konkretu wciąż prymitywnie uboga, ograniczona i pokawałkowana" (Król, 1987).

Przykładem siły wspólnoty symboliczno-historycznej, jakże spektakularnym, był entuzjastyczny udział Polaków w sierpniowej pielgrzymce papieża do Polski (w 2002 roku). Przy tej okazji warto zastanowić się: jeśli Polacy kochają swojego papieża (ten fakt wydaje się być bezsporny), a Jan Paweł II jest dumny ze swojej polskości, czy działa tu prawo przechodniości? Czy Polacy są dumni ze swojej polskości? Pewną odpowiedzią na to pytanie są wyniki badań przeprowadzonych przez Uniwersytet w Chicago nad dumą narodową obywateli z 23 wybranych krajów świata. Wynika z nich, że Polacy są w połowie tabeli, a wyprzedzają nas nie tylko Amerykanie i Austriacy, lecz także Bułgarzy i Węgrzy. Andrzej Osęka (2001) przytaczający te badania, w komentarzu uzasadnia, że obniżona samoocena Polaków łączy się pewnie z zawodem, jakiego doznali w pierwszych latach transformacji ustrojowej i jaki do dzisiaj podsyca postawy roszczeniowe. Zauważa również, że idea patriotyzmu ofiarnego, wizja husarsko-ułańsko-powstańcza jest zbyt odległa od codziennej praktyki, kiedy przy-

chodzi sprzątać, budować, gospodarować. W poszukiwaniu wartości jednoczących wspólnotę narodową, gdy patriotyzm w starej wersji jest nie do przyjęcia w nowych czasach, wydaje się, że istotnie papieska lekcja patriotyzmu (opartego na uczuciu i rozumie, wolnego od kompleksów niższości wobec innych, ale także pokus ożywiania starych resentymentów wobec historycznych nieprzyjaciół) zasługuje na gruntowne przemyślenie (Hall, 2002). W osobie Karola Wojtyły zyskujemy nauczyciela patriotyzmu. Czy jednak jego nauczanie, jego przykład, podobnie jak głębokie papieskie przesłanie o miłosierdziu, są traktowane przez rodaków wystarczająco poważnie? Czesław Miłosz (1982, s. 266) uważa, że nie tak bardzo mylił się pewien profesor amerykański, który doszedł do wniosku, że „Polska jest krajem ludzi niewierzących, ale praktykujących, w imię miłości do narodowej tradycji". Odpowiedź na pytanie o skuteczność papieskiego nauczania przynosi sondaż przeprowadzony po jego wizycie: 75% badanych jest zdania, że słowa papieża o potrzebie miłosierdzia nie wpłyną na codzienne zachowania Polaków („Polityka", 2002). Obchody naszych narodowych świąt i rocznic przedstawiają się znacznie gorzej aniżeli udział w spotkaniach z papieżem. Z badań wynika, iż dla rodaków ważniejsze są święta rodzinne niż obchody rocznic państwowych. Brakuje nam nowych, interesujących scenariuszy świętowania; w rezultacie narodowe święta zamiast spełniać istotną funkcję integracyjną, wspólnotową, są okazją, by zaakcentować różnice i podziały (Pietrasik, 2002).

Polacy potrzebują wartości jednoczących naród, ale z pewnością nie jest pożądany nacjonalizm połączony z upolitycznionym klerykalizmem, który występuje w Polsce. Pomieszanie wartości światopoglądowo-religijnych z politycznymi jest niebezpieczne w tym sensie, że stwarza podstawy nietolerancji, na co zwraca uwagę L. Walicki. Sprzężenie etyki narodowej i etyki chrześcijańskiej powoduje odwoływanie się do wartości absolutnych i piętnowanie wszystkich innych jako nihilistów czy relatywistów podważających fundamenty moralne. O zasięgu zjawiska świadczy Radio Maryja (Walicki, 2002). Leszek Kołakowski mówi o istnieniu w Polsce fundamentalistycznego, semiteokratycznego nurtu, który chciałby nam Pana Boga, spowiedź, katolickie małżeństwo i inne religijne instytucje, zaserwować za pomocą państwowego przymusu" (*Z wszystkiego...*, 2000, s. 37).

W tym miejscu pożyteczne wydaje nam się poczynienie kilku uwag na temat państwa, a w szczególności państwa narodowego. Jak wspomniano wcześniej, państwo jako organizacja polityczna społeczeństwa w okresie powojennym, PRL-u, było traktowane przez wielu Polaków jako instytucja obca, z którą nie można i nie należy się identyfikować ze względu na narzuconą ideologię. W pierwszej, w miarę radosnej i optymistycznej, fazie tworzenia III RP można było odnieść wrażenie, że ten stan rzeczy się zmieni. Słynne wówczas hasło, powtarzane przez artystów w telewizji: „Jesteśmy wreszcie w swoim własnym domu", było swoistym wezwaniem, apelem do rodaków, aby wzięli odpowiedzialność za kształt życia i funkcjonowania państwa, wspólnoty wszystkich

obywateli[9]. Instrumentem niezbędnym dla funkcjonowania państwa jest system prawny, który umożliwia obywatelom wpływanie na rzeczywistość.

Interesujące są w tym kontekście wyniki badań przeprowadzonych przez Andrzeja Kojdera (1999) na temat prawa w opinii Polaków, w pierwszej dekadzie III RP. Pragnę odwołać się zaledwie do kilku wybranych kwestii. Respondenci (a były wśród nich cztery różne kategorie osób: tzw. przeciętni Polacy, biznesmeni, dziennikarze i posłowie) poproszeni o **wymienienie trzech najważniejszych celów, którym służy prawo**, na pierwszym miejscu zgodnie wskazali jego funkcję ochronną (antykryminalną), która w społecznej świadomości dominuje nad wszelkimi innymi funkcjami. Prawo powinno zapobiegać przestępczości i ją zwalczać – tak odpowiedziało 86% przeciętnych respondentów, 84% biznesmenów, 77,3% dziennikarzy i 69,3% posłów. Tylko wśród tych ostatnich nieco częściej (w 73,2%) jako główny cel prawa wymieniana jest partycypacja, tj. umożliwienie społeczeństwu – za pośrednictwem prawa – wpływanie na rządzenie krajem. **Spojrzenie na ustawę zasadniczą z perspektywy kierowanych wobec niej oczekiwań** skłania do wniosku, że konstytucja bardziej jest traktowana jako puklerz, który ma chronić swobody obywatela, a w zdecydowanie mniejszym stopniu jak instrument organizujący funkcjonowanie państwa. Przedmiotem zainteresowania badaczy były **wzory reakcji aprobowane przez respondentów w sytuacji, gdy obowiązujące prawo oceniają jako niesprawiedliwe.** Hipotetyczne reakcje tworzyły pięciostopniową skalę: od biernego oporu (ignorowania decyzji władz) do używania przemocy. We wszystkich grupach respondentów najwięcej zwolenników uzyskał pogląd, że należy organizować pikiety, wiece i manifestacje, aby wyrazić sprzeciw wobec niesprawiedliwego prawa. Ale już na drugim miejscu pod względem częstotliwości wyrażanych reakcji znajdowało się wzywanie do obalenia władz państwowych. Zdaniem mniej więcej co piątej badanej osoby uznanie obowiązującego prawa za niesprawiedliwe jest wystarczającym powodem do tego typu apeli. Używanie przemocy nie jest – zdaniem zdecydowanej większości Polaków – właściwą reakcją na niesprawiedliwe prawo.

Jako swoistą weryfikację uzyskanych danych można uznać wyniki sondażu przeprowadzonego po zajściach, do jakich doszło w Zakładach Przemysłu Odzieżowego „Odra" w Szczecinie, latem 2002 r., i które zostały ocenione przez niektórych socjologów jako egzekucja sprawiedliwości, będąca wyrazem utraty zaufania ludzi do państwa. Aż 23% badanych uznało, że sprawcy nie powinni w ogóle być karani, 56% stwierdziło, że powinni stanąć przed sądem, ale należy potraktować ich łagodnie, tylko 25% badanych uznało, że sprawcy powinni stanąć przed sądem i zostać surowo ukarani.

Inną kwestią, którą podejmował w badaniach Andrzej Kojder, było poszukiwanie **związku pomiędzy poparciem dla przemian w kraju a przeświadczeniem o współudziale w dokonującej się transformacji.** Uzyskane dane świadczą, że taka współzależność nie zachodzi. Na wydarzenia w kraju adresaci prawa – we własnej opinii – nie mają większego wpływu (lub ich wpływ jest bardzo mały). Taką opinię prezentuje aż 81,1% przeciętnych mieszkańców, 74%

biznesmenów, 34% dziennikarzy i 12,5% posłów. To niezwykle wyraźne zróżnicowanie opinii różnych grup społecznych o ich uczestnictwie w procesach przemian świadczy o utrzymującym się w świadomości społecznej podziale na ludzi władzy i pozostałą resztę (podziale, który był znamienny w czasach PRL-u – przyp. E.G.-Z.). Fakt, że biznesmeni lokują się wśród ludzi pozbawionych wpływu, świadczy o niewykształceniu się w Polsce nowego, silnego lobby gospodarczego składającego się ze średnich i drobnych ludzi biznesu – zauważa A. Kojder.

Wielu badaczy rzeczywistości polskiej zwraca uwagę, iż w społeczeństwie brakuje dyscypliny społecznej; w niewystarczającym stopniu występuje świadomość znaczenia autorytetu państwa (czego przejawem są m.in. mnożące się napaści na przedstawicieli państwa – funkcjonariuszy policji, i to nie tylko ze strony bandytów, ale i pijanych studentów). Autorytet państwa jest zaś tym ważniejszy, im państwo silniejsze i im więcej pełni funkcji, zauważa Marcin Król (1996, s. 65). W Polsce, w której instytucje i obyczaje liberalne stopniowo się dopiero kształtują[10], państwo musi nieuchronnie ingerować w wiele dziedzin życia publicznego, od gospodarki poczynając, a na edukacji kończąc; kryzys autorytetu państwa ma skutki odczuwalne dla wszystkich obywateli[11].

Na brak akceptacji państwa i prawa zwraca uwagę również Z.Kwieciński, analizując przejawy kryzysu wychowania. Stwierdza on, że: „Przy silnej potrzebie odbudowy sprawnego państwa wewnętrznego, skutecznie koordynującego zaspokajanie potrzeb ludzi, masowa i głęboka deligitymizacja może być wielką przeszkodą tak w tworzeniu państwa, jak w rozwoju jednostek i społeczności, które bez respektu dla wspólnie obowiązujących wspólnych reguł współżycia nie mogą osiągnąć wyższych etapów rozwoju". Kontynuuje te rozważania Kazimierz Denek (Kwieciński, 1990, s. 7; por. Denek, 1998, s. 11–16 i nast.) i inni autorzy, których interesujące prace pozwolę sobie w tym miejscu pominąć.

Drugi powód niechęci do podejmowania współcześnie idei narodu i państwa narodowego, o czym wspomniano już wcześniej, jest coraz częściej pojawiająca się opinia, że suwerenność poszczególnych państw jest w znacznym stopniu ograniczona, ograniczona dobrowolnie na rzecz instytucji międzynarodowych czy wręcz globalnych. Ale i tu pojawiają się zwolennicy poglądu przeciwnego, że wbrew pozorom, ograniczenie suwerenności państwa poprzez jego udział w organizacjach o szerszym zasięgu wymaga raczej silnego autorytetu państwa, albowiem to od tego autorytetu zależy usytuowanie państwa w owych międzynarodowych organizacjach (Król, 1996, s. 66). Zygmunt Bauman (2000, s. 354) stwierdza jednoznacznie, iż kryzys państwa narodowego nie jest równoznaczny z kryzysem *idei państwa narodowego*, wręcz przeciwnie – uczynił tę ideę bardziej niż kiedykolwiek atrakcyjną. Przykładem siły idei państwa narodowego jest zarówno wybuch nacjonalizmów w Europie wschodniej, jak i tendencje separatystyczne różnych grup narodowych i etnicznych w krajach Europy Zachodniej (tradycyjne już ze strony Basków, ale i nowe ze strony Walijczyków i Szkotów). Także ustabilizowane demokracje są pojmowane przez

znaczną część swoich obywateli jako państwa narodowe (sprzeciw Brytyjczyków wobec wprowadzenia wspólnej waluty, instytucjonalna obrona własnej kultury we Francji) – (Król, 1996, s. 71; Chłopecki, 1993, s. 71–73).

Tak więc nacjonalizmy i trybalizmy[12] nie przejawiają tendencji do zanikania. Naród jako twór naturalny istnieje i ma prawo istnieć; świadomość plemienna jest naturalną formą życia zbiorowego – stwierdza J. Kołakowski. Nie ma sposobu, aby ją wyeliminować, ani nie powinniśmy uważać jej za zło w sensie fundamentalnym. Jest ona ludziom potrzebna (choć może wyradzać się w barbarzyństwo) – (Kołakowski, 2001; *Z wszystkiego...*, 2000).

Koncepcja społeczeństwa obywatelskiego – idea solidaryzmu społecznego Abramowskiego i Kuronia

Przed badaczami społecznego procesu wychowania stoją dwa wielkie kompleksy zagadnień, które powinny być przedmiotem ich zainteresowania, stwierdza Florian Znaniecki. Pierwszym jest wychowujące społeczeństwo, drugim zaś wychowywany osobnik (t. I, 1973, s. 37). Nie sposób formułować koncepcji człowieka bez powiązania z systemem społecznym, w którym odbywa się wychowanie, czy mówiąc szerzej – pewnym typem ładu społecznego[13].

Polska znajduje się w procesie przechodzenia od świata zdominowanego przez wspólnoty do ładu społecznego opartego na zrzeszeniach. Różnica między wspólnotami a zrzeszeniami jako środowiskami wychowawczymi jest niezmiernie istotna. Wspólnota jest czynnikiem trwania, zrzeszenia najczęściej bywają motorami zmian; wspólnoty są statyczne, zrzeszenia – dynamiczne; wspólnoty są zwrócone w stronę przeszłości, zrzeszenia w stronę przyszłości (Rybicki, 1979, s. 107). Z pewnym uproszczeniem można przyjąć, że wspólnoty wyrabiają poczucie przynależności opartej na szacunku dla wartości związanych z tradycją, umacniają poczucie tożsamości, zrzeszenia są przede wszystkim szkołą aktywności obywatelskiej. Pierwsze umacniają poczucie bycia narodem, drugie uczą bycia społeczeństwem (Chłopecki, 1993, s. 67–68).

Idea społeczeństwa obywatelskiego[14] została reaktywowana w Polsce przez ruch „Solidarności", w dużym stopniu przez jej gorącego orędownika, jakim był Jacek Kuroń. Z kolei ruch „Solidarność" stanowiący konglomerat różnych światopoglądów i systemów ideologicznych czerpał wiele z intelektualnej spuścizny Edwarda Abramowskiego, adaptując jego myśli do aktualnych potrzeb.

Wizja przebudowy stosunków społecznych E. Abramowskiego (tyleż teoria, co pewna utopia społeczna) oparta była na założeniu wychowywania człowieka do wolności. Wychowanie to zmierzać miało do ukształtowania ładu moralnego społeczeństwa, a ład moralny powinien stanowić podstawę ładu społecznego. Moralne przeobrażenie społeczeństw miało postępować w duchu demokracji i braterstwa. Koncepcja społeczeństwa obywatelskiego występuje zarówno w twórczości E. Abramowskiego, jak i J. Kuronia – u obu bardziej w wymiarze ideologicznym, niż na poziomie badań rzeczywistości społecznej.

Podobieństwo tej koncepcji u obu autorów jest na tyle duże, a jednocześnie – ze względu na rolę, jaką przypisują wychowaniu – interesujące dla pedagogów, że warto, naszym zdaniem, przedstawić wybrane kwestie nieco dokładniej.

Choć społeczeństwo obywatelskie nie pojawia się jako kategoria teoretyczna w pismach E. Abramowskiego, to występują tam desygnaty jego koncepcji, zauważa Krystyna Rogaczewska (2001, s. 156). Warto przypomnieć, że społeczeństwa obywatelskie charakteryzują się istnieniem autonomicznej, tj. niesterowanej przez państwo sfery działań społecznych, na płaszczyźnie publicznej, która nie wiąże się z dążeniem do zdobycia władzy. Związki istniejące w ramach społeczeństwa obywatelskiego mają charakter spontaniczny i dobrowolny, są wynikiem wspólnoty potrzeb. Ale obalenie ustroju czy też tworzenie niezależnych od państwa struktur, nie może być wartością samą w sobie, co do tego zgodni są obaj. E. Abramowski w artykule *Etyka a rewolucja* (1897/1898) jednoznacznie stwierdzał: „Przypuszczenie, że może zjawić się nowy ustrój społeczny bez rewolucji moralnej jest absurdem socjologicznym i nikt chyba w tej postaci nie upierałby się przy nim" (Abramowski, 1986, s. 101). Prawie sto lat później J. Kuroń mówił: „(...) rewolucja polityczna musi być rewolucją moralną i w takim sensie musi się dokonać. Nie może to więc być rewolucja, tylko proces" (Kuroń, 1984, s. 184). Drugie z etycznych dyrektyw Kuronia brzmiało: „Nie uczestnicz w kłamstwie. Nigdy, pod żadnym pozorem i za żadną cenę" (tamże, s. 122). Zatem sfera polityki zarówno dla Abramowskiego, jak i dla Kuronia jest sferą podporządkowania normom moralnym. Kategoria dobra i zła wypiera skuteczność, zaś działania polityczne nie mogą być dyktowane jedynie względami prakseologicznymi. Obaj uznają zło za produkt niedoskonałego ładu społecznego, który nie opiera się na wartościach sprawiedliwości, w którym jednostki i grupy muszą występować przeciwko sobie (Rogaczewska, 2001, s. 159).

Abstrahując od różnych epok i warunków historycznych, w jakich działali Abramowski i Kuroń, obaj przeszli drogę od materializmu historycznego do idei solidaryzmu społecznego (choć, jak zauważa K. Rogaczewska, echa marksizmu pozostały w twórczości obydwu). Obaj silnie akcentują ideę braterstwa, która nie jest li tylko zjawiskiem „wewnętrznym", wytyczną, wskazującą sposób postępowania jednostek, lecz musi prowadzić do zmian świata zewnętrznego. Postępowanie zgodne z ideą braterstwa wymaga skoncentrowania się na potrzebach drugiego człowieka, musi uwzględniać jego dobro. Pod tym względem obydwaj twórcy myśli politycznej są rygorystami (tamże, s. 160).

Oprócz idei braterstwa, która miała stanowić bazę dla wzajemnych stosunków między ludźmi, obydwaj dostrzegali potrzebę zagwarantowania wolności sumienia, nietykalności osoby ludzkiej i równouprawnienia[15]. Społeczeństwo obywatelskie nie może funkcjonować bez „obywatela", czyli jednostki wyposażonej w określone prawa. Ale jednocześnie musi też istnieć „obywatelska postawa duchowa", świadomość i chęć uczestnictwa w zbiorowości. Wszystkie te elementy podejmowane przez Abramowskiego znalazły się także w licznych wypowiedziach J. Kuronia: „Nie ukrywam, bliskie jest mi marzenie o spole-

czeństwie, w którym każdy człowiek w swobodnych związkach z innymi jest suwerennym twórcą całego swojego życia". Społeczeństwo obywatelskie Abramowskiego i Kuronia to zbiorowość przepojona normami moralnymi, kierująca się dobrem wspólnym i złączona braterstwem. Istnieje też zależność odwrotna – społeczność organizująca się samorzutnie, poza państwem w stowarzyszenia czy kooperatywy, pozytywnie kształtuje swoją świadomość i postawy. Ludzie w ramach tych organizacji stają się doskonalsi i lepiej działają (tamże, s. 161).

Zarówno Abramowski, jak i Kuroń wskazują na fakt, że państwo, które bierze na siebie obowiązek organizowania wszystkich dziedzin ludzkiego życia, łącznie z wychowaniem, jest chlebodawcą, prawodawcą i egzekutorem praw – tworzy społeczeństwo bezwolne i podporządkowane arbitralnej woli władz, społeczeństwo niewolników. Abramowski przewidywał, że państwo socjalistyczne na miejsce dotychczasowych klas społecznych stworzy nowe klasy: biurokrację rządzącą i rządzony ogół. Kuroń natomiast mógł dokonać empirycznej oceny i krytyki tego właśnie faktu. Nawet demokracja nie jest rozwiązaniem, gdyż także nie jest wolna od grzechu biurokratyzmu. Natomiast uczestnictwo w życiu politycznym państwa poprzez instytucje demokratyczne jest dalece niedoskonałą formą wyrażania swej woli przez społeczeństwo (tamże).

Twórcy z kręgu myśli socjalistycznej, a do nich niewątpliwie należy Abramowski i Kuroń, dążyli do upodmiotowienia człowieka poprzez jego udział w zorganizowanym życiu zbiorowości. Stowarzyszenia i podmiotowość to dwie kategorie, które zazębiają się i warunkują wzajemnie. Funkcjonowanie jednostek w ramach stowarzyszeń wymaga zaangażowania i nade wszystko przyjęcia „wolności" za wartość naczelną. Zatem budowanie stowarzyszeń nie może mieć jedynie na celu zaspokajanie materialnych potrzeb, musi także koncentrować się na wykształcaniu i kultywowaniu postaw prowolnościowych.

Różnica między Abramowskim i Kuroniem polega na tym, że pierwszy z nich negował istotę i potrzebę państwa, dążył w swych założeniach do całkowitego unieszkodliwienia go. Natomiast Kuroń zostawiał margines koniecznych uprawnień, scentralizowanych w instytucjach państwowych (tamże, s. 164). Nie odrzucał państwa jako formy współistnienia obywateli, ale zwracał przede wszystkim uwagę na konieczność tworzenia niezależnych, autonomicznych struktur, które będą wyrazem dobrowolnego angażowania się obywateli dla osiągnięcia celów jednostkowych bądź grupowych. Była to wizja społeczeństwa aktywnych jednostek, które będą dopełniać działalność państwa (Frentzel-Zagórska, 1990).

Kolejny punkt styczny to idea kooperatywizmu, która łączy się z samorządnością, a zawiera w „wolnym akcie braterstwa ludzi". Tak Abramowski, jak i Kuroń próbują pogodzić wolność jednostki z działaniem w grupie. Ideałem dla nich jest przeobrażenie bezwolnej jednostki, będącej tylko „głosem wyborczym", w „wolnego twórcę życia", potrafiącego dobrowolnie i bez przymusu doskonalić życie swoje i innych w solidarnym działaniu. Mimo że obydwaj działali w innych czasach, w innych warunkach politycznych i społecznych,

wyrażali często jednobrzmiące opinie, a wpływ Abramowskiego na koncepcje Kuronia jest niezaprzeczalny (Rogaczewska, 2001, s. 165).

Globalizacja i społeczeństwo ponowoczesne – spór o wartości. Wspólnota polityczna jako płaszczyzna dyskursu

Fenomen współczesny polega na tym, że eksplozja nacjonalizmów i trybalizmów występuje jednocześnie z procesem odwrotnym, tak zwaną globalizacją, a społeczeństwo, w którym żyjemy, zyskało miano ponowoczesnego. W naukach społecznych przez społeczeństwo ponowoczesne rozumie się zbiorowość, która w zdecydowanej większości wytwarza dobra symboliczne, zaangażowana jest w proces globalizacji i posługuje się masowo najnowocześniejszymi technologiami przekazu (Bauman, 2000).

Dzięki zmianom w przepływie informacji, ścieśnianiu się czasu i przestrzeni (Z. Bauman używa pojęcia „szybkościo-przestrzeń" lub „przestrzeń przepływu", czy wreszcie „cyberprzestrzeń") jest możliwa postępująca egalitaryzacja i uniformizacja kultury („macdonaldyzacja"). Skutkiem tych zmian jest globalizacja poznawcza. Dziś wiedza jest eksterytorialna, stwierdza Z.Bauman; te same informacje w podobny sposób przekazywane, są dostępne dla wszystkich – bez względu na miejsce zamieszkania i przynależność grupową; konfrontacja z nimi nie wymaga przekroczenia żadnych warunków wstępnych – nawet przekroczenia progu piśmienności. Źródła wiedzy są wszędzie i nigdzie; nigdzie w tym sensie, że zabrakło miejsc uprzywilejowanych, posiadających monopol na wiedzę zaufania godną i warta posiadania; wszędzie zaś w tym sensie, że w braku takich uprzywilejowanych źródeł wiedzy (czy, innymi słowy, źródeł wiedzy uprzywilejowanej) wszelka jednostka informacji, bez względu na treść czy pochodzenie, równie waży (Bauman, 2000, s. 234).

„Cyberprzestrzeń", czyli rzeczywistość wirtualna, budzi zachwyt i zachłyśnięcie się wolnością, zwłaszcza u ludzi młodych. Bardziej sceptyczni są starsi – osoby świadome znaczenia i skutków dokonujących się zmian dla procesu wychowania. Wielu badaczy odnosi wrażenie, że część współczesnych społeczeństw informatycznych zaczyna egzystować w nowej rzeczywistości wirtualnej, a tak naprawdę w sferze fikcji. Następuje znaczne rozchwianie aksjonormatywnego ładu społeczno-moralnego, co oznacza, że na szeroką skalę poszczególne jednostki i grupy społeczne zapominają o znaczeniu i roli wartości moralnych (Adamski, 1999, s. 11). Rozwój tej tzw. „fantomatyki", jak nazywa Stanisław Lem rzeczywistość wirtualną, prowadzi do „pojedynków świata skłamanego z autentycznym". Stąd przestroga przed poddaniem się kultowi „fałszywego bóstwa technologii", podobnie jak przed zatratą perspektywy etycznej w korzystaniu z nowych udogodnień i gadżetów cywilizacji (Pęczak, 1999).

Zygmunt Bauman, znawca społeczeństwa ponowoczesnego, zwraca uwagę, iż owa rzeczywistość wirtualna jest przestrzenią niezagospodarowaną przez

żadne instytucje kontroli demokratycznej, etycznej czy prawnej, gospodarują w niej siły obojętne na „prawo" i „opinię światową", dlatego jest to zarazem teren ciągłych bitew rozpoznawczych, swoistego „zwiadu bojem. W konkluzji stwierdza: „Nie sądzę, by obecne, świeżo rozpoczęte stulecie miało ważniejszy problem niż dogadanie się w kwestii zasad etycznych i zasad sprawiedliwości. (...) Tragedią naszego świata jest, że w cyberprzestrzeni, w której dzieją się wszystkie doniosłe sprawy współczesności, nie ma czegoś takiego jak globalne i uniwersalne sądownictwo, zasady prawne, zasady sprawiedliwości. Przede wszystkim zaś nie ma instytucji zdolnych nadać temu prawu i sprawiedliwości moc obowiązującą" (*Droga do Dublina*, 2001). Konstatacja ta jest zadziwiająco podobna w treści do spostrzeżenia F. Znanieckiego, który mówił: „pierwszym, niezbędnym warunkiem, by nowa cywilizacja przestała być tylko możliwością i weszła na drogę urzeczywistnienia (...) musi powstać konkretny, realny zespół światowy wszystkich ludzi mądrych a dobrych, podzielających ideał nowej cywilizacji" (Znaniecki, 2001, s. 353).

F. Znaniecki jako twórca wizji przyszłej cywilizacji nie znajduje dzisiaj naśladowców. Myśliciele przemawiający w imieniu tradycji liberalnej nie mają gotowych recept na rozwiązanie trudnych współczesnych problemów. Jak zauważa Z. Bauman (2000, s. 380), zapał do dekretowania stanów idealnych społeczeństwa ostygł dziś znacznie. Rozwiązania doskonałe i strategie o zagwarantowanej z góry skuteczności nie istnieją. Nie oznacza to jednak, że w świecie ponowowczesnym o prawdę, dobro i piękno można już nie zabiegać, ale to, że zabiegi o nie, aby miały sens i szansę powodzenia, muszą wychodzić od nowych realiów, a nie z zaskorupiałych i niechętnych reformie nawyków myślowych. Uznanie tego faktu jest nadal ważne dla wychowawców, etyków, polityków, stwierdza Bauman. Uznanie go jest już samo przez się nakazem moralnym właśnie; komu leży na sercu prawda, dobro czy piękno, musi poszukiwać sposobów służenia im, jakie nowa sytuacja – przynajmniej potencjalnie – zawiera (Bauman, 1996).

W obszarze podjętych przeze mnie – a *de facto* zaledwie zasygnalizowanych – rozważań znalazły się takie pojęcia, jak: idee, nacjonalizm, naród, państwo, społeczeństwo, zrzeszenia, demokracja – terminy tradycyjnie mieszczące się w polu dyskursu politycznego. Otóż pragnę postawić tezę, zapewne dyskusyjną dla wielu, że **dyskurs pedagogiczny, zwłaszcza w obszarze teleologii wychowania, może, a nawet powinien interferować z dyskursem politycznym.** Idea polityczności nie musi być podejrzana. Może być przywrócona zarówno na poziomie społeczeństwa obywatelskiego, jak i na poziomie interesu narodowego. Sfera polityczności obejmuje przede wszystkim spory ideowe, dotyczące takich wielkich obszarów życia społecznego, jak: prawo, edukacja, opieka społeczna, ale także idea wspólnoty kulturowej, narodu, patriotyzmu, interpretacji umowy społecznej (Król, 1997, s. 14). Jeśli jesteśmy prawdziwie zainteresowani realizacją pewnych idei, to nie sposób prowadzić rozważań o społeczeństwie wychowującym ignorując sferę polityczności.

Polityka jest czynnością konstytuowania wspólnoty, a nie zdarzeniem, jakie zachodzi w jej łonie, stwierdza Z. Bauman. W polityce ponowoczesnej wartością naczelną i nie wymagającą uzasadnienia jest wolność jednostki. Ale po to, by ludzie wolni, mogli radować się swoją wolnością i korzystać z niej w pełni, konieczny jest wspólny wysiłek wolnych ludzi, połączonych we wspólnocie politycznej. Wspólnotę polityczną rozumieć należy jako płaszczyznę dyskursu, a nie empiryczny punkt odniesienia (Bauman, 2000, s. 381-383). I wyjaśnia: w ponowoczesnej polityce chodzi o prawo wolnych ludzi do ustanowienia i ochrony warunków niezbędnych do ich wolności.

Ponowoczesna polityka skierowana na ukształtowanie zdolnej do życia wspólnoty politycznej kierować się winna trójjedynym hasłem Wolności, Zróżnicowania i Solidarności; w tej formule trójjedynej solidarność jest nieodzownym uzupełnieniem i warunkiem niezbędnym wolności i zróżnicowania. Ale właśnie spełnienie owego postulatu solidarności (czego układy ponowoczesne nie potrafią chyba zapewnić własnym sumptem) wymaga politycznej interwencji (tamże, s. 383), m.in. dla pomyślnego przetrwania nas samych w odziedziczonym inwentarzu kulturowym.

Przypisy

[1] Tamże, s.186. W tym miejscu warto, jak się wydaje, wyjaśnić w jakim znaczeniu Autor używa pojęcia wizja. Otóż Jan Szczepański mówi o intelektualnej wizji świata, którą pojmuje jako system wiedzy w ścislym tego słowa znaczeniu, konstrukcję pojęciową racjonalną i logiczną. Jej celem jest dostarczenie aparatu pojęciowego, za pomocą którego można opisać porządkująco zjawiska zachodzące w tym fragmencie świata zewnętrznego, który interesuje danego czlowieka, starającego się je zrozumieć czy wyjaśnić. Wizje pedagogiczne były włączane do systemów pedagogiki jako nauki normatywnej i uzupełniały teorie pedagogiczne. Szczepański podkreśla, że wizje przemawiają do ludzi w sposób bardziej przekonujący niż teorie naukowe, doktryny ideologiczne, objawienia religijne. Wynika to ze złożoności ich natury. Zawierają składniki naukowej teorii, ale nie są w zupełności podporządkowane rygorom metody badania i myślenia. Zawierają elementy rozmachu wyobraźni właściwego ideologom, ale są bardziej niż ideologie związane z empiryczną rzeczywistością. Wizje, zwłaszcza te intelektualne, nie wiążą się bezpośrednio z polityką i jej programem. Tamże, s.10.

[2] Książnica Polska, Warszawa 1947; kolejne wydania w PWN 1959; PWN 1960, wyd. 2; PWN 1968, wyd. 3 (zmienione).

[3] Książka i Wiedza, Warszawa 1974.

[4] Książnica Atlas, Lwów-Warszawa 1934.

[5] Pojęcie wprowadził do polskiej literatury pedagogicznej Antoni Danysz (1853–1925), w pracy *O wychowaniu*, Lwów 1903, wyd. II – 1925. Mianem tym określil dział pedagogiki ogólnej, wyodrębniony ze względu na cel wychowania. Za: F.W. Araszkiewicz: *Ideały wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej*. PWN, Warszawa 1978.

[6] Interesujące rozważania na temat patriotyzmu, instynktu narodowego i znaczenia książki Romana Dmowskiego, *Myśli nowoczesnego Polaka*, dla rozwoju tzw. moralności endeckiej, w stulecie ukazania się pracy, przedstawia M.Król w artykule: *Nędza nacjonalizmu*. „Polityka" nr 24, 15 czerwca 2002.

[7] A.Walicki: *Co po inteligencji?* „Gazeta Wyborcza", 10–11 sierpnia 2002. Również Marcin Król dostrzega szkodliwość wyłączenia z debaty publicznej pojęcia „interes narodowy". Zob. M.Król: *Telewizja i demokracja. Posłowie*. W: J.Condry, K.Popper: *Telewizja. Zagrożenie dla demokracji*. Przekł. Marcin Król. Wyd. Sic!, Warszawa 1996

[8] Zastanawiając się nad tym, jaki rodzaj terroryzmu zagraża Polsce, Mochnacki wyeliminował kolejno: ekstremistów (Danton), geniuszy (Napoleon) i filozofów (Schelling). Jego zdaniem, Polsce zagraża terroryzm nierozumu i obskurantyzmu politycznego. Każdy bowiem oryginalny myśliciel jest uważany za wichrzyciela i zdrajcę. A myśl, której zrozumienie wymaga pewnego wysiłku, jest odrzucana jako niegodna poważniejszego rozmyślania. „Niecierpliwość – czytamy – jest najistotniejszą cechą naszego charakteru". W: M. Mochnacki: *Gra przeciwieństw*. „Zdanie" 1984, nr 12, s. 49. Za: E. Lewandowski: *Charakter narodowy Polaków i innych*. Aneks – Polityka, Londyn-Warszawa 1995.

[9] Nie podejmując się w tym miejscu szczegółowej charakterystyki państwa demokratycznego i liberalnego, tudzież wskazywania różnic w stosunku do poprzednich systemów państwowych, wypada przypomnieć za Marcinem Królem, że państwo jest partnerem umowy społecznej, umowy zawieranej w celu szeroko pojmowanego bezpieczeństwa jednostki, tudzież organizowania społeczeństwa, czyli zbioru jednostek zamieszkujących terytorium danego państwa, do skutecznego współdziałania dla zaspokojenia interesów własnych tych jednostek. Zob. M. Król: *Do czego jest nam potrzebne liberalne państwo?* „Res Publica Nowa" 1997, nr 9.

[10] Opinię taką wyraża Marcin Król (1996, s.65): „Polska niewątpliwie ma już ustrój demokratyczny, ale jeszcze daleko nam do tego, żeby można było określić nasz kraj mianem liberalnego. O ile bowiem procedury demokratyczne wprowadzić jest stosunkowo łatwo, o tyle instytucje i obyczaje liberalne muszą się stopniowo same wytwarzać, co z kolei zajmuje czas i tego procesu radykalnie przyśpieszyć się nie da".

[11]Trudno jest namawiać inwestorów zagranicznych do inwestowania w państwie (co czynił minister G. Kołodko: „Inwestorzy wszystkich krajów inwestujcie w Polsce"), w którym przedstawiciele firmy mogą być prowadzeni na smyczy-krawacie z zachętą do zajęcia miejsca w taczce.

[12] Michel Maffesoli pod pojęciem „trybalizacja świata" rozumie proces tworzenia się nowych podstaw dla wspólnotowości. Autor przewiduje rychłe przejście od logiki modernistycznej opartej na racjonalizmie, do logiki postmodernistycznej opartej na „wspólnocie uczuć". Zob. *La transfiguration du politique. La tribalisation du monde*. Paris 1992.

[13] Interesującym przykładem tworzenia określonej koncepcji człowieka w powiązaniu z systemem społecznym – społeczeństwem demokratycznym, jakie miało być realizowane w Polsce powojennej, jest rozprawa Marii Ossowskiej, pt. *Wzór obywatela w ustroju demokratycznym*, opublikowana w 1946 r. Projekt M.Ossowskiej, wraz z *Aneksem, Człowiek, którego cenimy* (opublikowanym w czasopiśmie „Problemy" 1969, nr 4) stanowiącym pewne rozwinięcie i dopełnienie wcześniejszych treści, dopisanym dwa-

dzieścia kilka lat później, jest szczególnie cenny dla pedagogów i wychowawców oraz wart ponownych analiz właśnie teraz, w okresie gdy jako społeczeństwo po raz kolejny podjęliśmy próbę realizacji ustroju demokratycznego.

[14] Społeczeństwo obywatelskie przeżywa obecnie renesans, zwłaszcza w państwach Zachodu. W historii myśli społecznej i politycznej nie jest to koncepcja nowa. Pojęcie społeczeństwa obywatelskiego wyprowadzane jest od greckiej *polis* i *Polityki* Arystotelesa. Ale dopiero Deklaracja Praw Człowieka i Obywatela z 1789 r. przyznała prawo do bycia podmiotem społeczeństwa obywatelskiego wszystkim ludziom. Za: K. Rogaczewska: *Recepcja myśli programowej Edwarda Abramowskiego w koncepcji społeczeństwa obywatelskiego Jacka Kuronia*. W: *Społeczeństwo obywatelskie*. Pod red. W. Bokajły i K. Dziubki. Wydawnictwo UWr, Wrocław 2001, s. 156. Stwierdzenie zacytowane powyżej nie jest do końca ścisłe. Autorka zapomniała dodać, że prawa głoszone w deklaracji nie dotyczyły kobiet. Zob. m.in. *Kronika kobiet*. Wydawnictwo „Kronika", Warszawa 1993, s. 314.

[15] W swojej programowej broszurze z 1905 r. E. Abramowski pisał: „ażeby żaden mieszkaniec ziem polskich, czy to jest Polak czy Rusin, Litwin czy Żyd, nie doznał żadnego ucisku ani ograniczenia w swoich prawach obywatela i człowieka". Za: K. Rogaczewska 2001, s. 160.

Bibliografia

Abramowski E.: *Rzeczpospolita przyjaciół. Wybór pism społeczno-politycznych*. PAX, Warszawa 1986.

Adamski F.: *Kulturowe i polityczne podłoże rozchwiania aksjonormatywnego ładu społeczno-moralnego*. W: *Edukacja wobec dylematów moralnych współczesności*. Red. F. Adamski i A. de Tchorzewski. Wyd. UJ, Kraków 1999.

Araszkiewicz F.W.: *Ideały wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej*. PWN, Warszawa 1978.

Bauman Z.: *Etyka ponowoczesna*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1996.

Bauman Z.: *Globalizacja*. PWN, Warszawa 2000.

Bauman Z.: *Od plemion do narodów i z powrotem*. W: *Ponowoczesność jako źródło cierpień*. Wyd. Sic!, Warszawa 2000.

Bauman Z.: *Ostatnie słowo: a ma je wolność*. W: *Ponowoczesność jako źródło cierpień*. Wyd. Sic!, Warszawa 2000.

Bauman Z.: *W kwestii ponowoczesnej szkoły życia*. W: *Ponowoczesność jako źródło cierpień*. Wyd. Sic!, Warszawa 2000.

Chłopecki J.: *Ciągłość, zmiana i powrót. Szkice z socjologii wychowania*. Wyd. WSP, Rzeszów 1993.

Denek K.: *O nowy kształt edukacji*. Wyd. „Akapit", Toruń 1998.

Denek K., Przyszczypkowski K., Urbański-Korż R.: *Aksjologiczne podstawy edukacji*. „Edytor", Poznań-Toruń 2001.

Denek K.: *Poza ławką szkolną*. „Eruditus", Poznań 2002.

Droga do Dublina. Zygmunt Bauman w rozmowie z Witoldem Gadomskim. „Gazeta Wyborcza", 10-11 listopada 2001.

Frąckowiak T.: *Edukacja, demokracja i sumienie (Studium pedagogiczne).* „Eruditus", Poznań 1998.

Frentzel-Zagórska J.: *Civil Society in Poland and Hungary.* „Soviet Studies" 1990, nr 42.

Gdzie są nasze szklane domy? Andrzej Mencwel w rozmowie z Wojciechem Orlińskim. „Gazeta Wyborcza", 3-4 marca 2001.

Hall A.: *Patriotyzm bez kompleksów.* „Gazeta Wyborcza", 24–25 sierpnia 2002.

Kojder A.: *Prawo w opinii Polaków w pierwszej dekadzie III RP.* W: *Socjologia prawa.* Red. J.Kurczewski. Prace Instytutu Stosowanych Nauk Społecznych UW, Warszawa 1999.

Kołakowski L.: *Demokracja jest przeciwna naturze.* W: *Mini wykłady o maxi sprawach.* Seria trzecia i ostatnia. Wyd. „Znak", Kraków 2001.

Król M.: *Inny kraj.* „Res Publica" 1987, nr 1.

Król M.: *Telewizja i demokracja. Posłowie.* W: J. Condry, K. Popper: *Telewizja. Zagrożenie dla demokracji.* Przekł. Marcin Król. Wyd. Sic!, Warszawa 1996.

Król M.: *Do czego jest nam potrzebne liberalne państwo?* „Res Publica" 1997, nr 9.

Kuroń J.: *Polityka i odpowiedzialność.* Aneks, Londyn 1984.

Kwieciński Z.: *Wprowadzenie.* W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.): *Ku pedagogii pogranicza. Studia kulturowe i edukacyjne.* UMK, Toruń 1990.

Miłosz Cz.: *Ziemia Ulro.* Warszawa 1982.

Mochnacki M.: *Poezja i czyn.* Warszawa 1987.

Norwid C.: *Pisma wybrane.* Warszawa 1968.

Nowak S. : *System wartości społeczeństwa polskiego.* „Studia Socjologiczne" 1979, nr 4.

Orliński W.: *Znowu w Obrzydłówku.* „Gazeta Wyborcza", 9-10 grudnia 2000.

Osęka A.: *Patriotyzm roszczeniowy.* „Gazeta Wyborcza", 10-11 listopada 2001.

Pęczak M.: *Pan Cognito przed monitorem.* „Polityka" nr 39, 25 września 1999.

Pietrasik Z.: *Bolszewika goń, goń, goń.* „Polityka", 17 sierpnia 2002.

„Polityka" nr 35, 31 sierpnia 2002.

Przyszczypkowski K.: *Edukacja dla demokracji. Strategie zmian a kompetencje obywatelskie.* Wyd. „Edytor", Toruń-Poznań 1999.

Rogaczewska K.: *Recepcja myśli programowej Edwarda Abramowskiego w koncepcji Jacka Kuronia.* W: *Społeczeństwo obywatelskie.* Red. W. Bokajła, K. Dziubka. Wyd. UWr, Wrocław 2001.

Rybicki P.: *Struktura społecznego świata.* Warszawa 1979.

Szczepański J.: *Floriana Znanieckiego koncepcja ludzi mądrych a dobrych.* W: *Edukacja wobec zmiany społecznej.* Red. J.Brzeziński i L.Witkowski. Wyd. „Edytor", Poznań-Toruń 1994.

Szczepański J.: *Wizje naszego życia.* Wyd. Prywatnej Wyższej Szkoły Businessu i Administracji, Warszawa 1995.

Walicki L.: *Co po inteligencji?* „Gazeta Wyborcza", 10–11 sierpnia 2002.

Znaniecki F.: *Ludzie teraźniejsi a cywilizacja przyszłości.* PWN, Warszawa 2001.

Znaniecki F.: *Socjologia wychowania.* T.I. Warszawa 1973.

Z wszystkiego można wykuć pałkę. Bronisław Wildstein rozmawia z Leszkiem Kołakowskim. „Przegląd Polityczny" 2000, nr 43.

Żeromski S. : *Przedwiośnie.* Warszawa 1963.

Józef Sowa
Akademia Pedagogiczna w Krakowie

AKSJOLOGICZNE I PRAKSEOLOGICZNE ASPEKTY PROCESU REHABILITACJI

Żyjemy w czasach, w których wiedza i technologia umożliwiają postęp w niewyobrażalnym dotychczas tempie i zakresie. Nigdzie jednak skutki tego postępu nie stawiają tak wielu pytań, jak w przypadku biologii i dziedzin związanych z ochroną zdrowia człowieka. Mimo że osiągnięto znaczące postępy w wykrywaniu i leczeniu wielu chorób, to zarówno poszczególne jednostki, jak i całe społeczeństwa stają nadal w obliczu narastających problemów i kontrowersji etycznych z tym związanych. Jeśli ma się realizować zasadę „leczenia człowieka, a nie tylko choroby", to wnosi się tym samym do lecznictwa elementy społeczne, przez co troszczy się o los osoby niepełnosprawnej. Tym samym przyczynia się do rehumanizacji medycyny, którą daleko posunięta technicyzacja w pewnym stopniu dehumanizuje (por. Dega, 1998). W tej relacji decyzje dotyczące zdrowia i rehabilitacji budzą wciąż silne emocje i są często związane z moralnymi przekonaniami poszczególnych ludzi. Dodatkowo jeszcze okres przełomu transformacyjnego z coraz większą ostrością uświadamia, z jednej strony, znaczenie, jakiego nabiera w tej mierze kwestia właściwych wyborów, z drugiej zaś – świadomość konsekwencji owych wyborów. Ponadto postrzegana niepewność odnoszona do wartości moralnych i wynikające stąd dylematy, wskazują na swoistą „etyczną dramaturgię" życia i wywołują potrzebę refleksji nad kwestiami etycznymi. Ta sytuacja implikuje wiele pytań, na które trudno znaleźć jednoznaczną odpowiedź.

Poszukując wspólnej płaszczyzny dla relacjonowanych zagadnień, na pierwszym miejscu wymienić można cierpienie (Scheler, 1995; Szczepański, 1995). Cierpienie pojęte szeroko – jako to, co zgotował nam los, inni ludzie, my sami sobie, ale też jako skutek wielu chorób i anomalii rozwojowych. Człowiek, poszukując różnych sposobów przezwyciężania cierpienia, odwołuje się do własnej koncepcji wartości społecznych, własnej koncepcji dobra i zła, również własnych upodobań, niechęci czy obaw. W efekcie wpływa na określony tok postępowania wspomagającego.

Powyższe stwierdzenia przeniesione na teren refleksji dotyczących problematyki oddziaływań wspomagających, zachęcają do analizy nie tylko ludzkich stanów i zachowań, ale także form pomocy oczekiwanych i oferowanych jednym ludziom przez drugich. Nie wymaga uzasadnienia fakt, iż decyzje w kwestii poprawy stanu zdrowia, budzą silne emocje i są często związane z poglą-

dami poszczególnych osób. Rozważając problem w filozoficznym wymiarze, można powiedzieć, że oddziaływania wspomagające – jako codzienna, spontaniczna działalność życzliwych osób i jako wyspecjalizowane zadanie profesjonalnych instytucji – mają swoje należne odniesienia w poczuciu moralnego obowiązku pomagania cierpiącym (por. tamże).

Wprowadza nas to w zagadnienie koncepcji człowieka, istoty niepełnosprawności, problematyki wzajemnych stosunków ułożonych w triadę: filozofia – etyka – rehabilitacja. Okazuje się nadto, że kwestia ta nabiera szczególnego znaczenia, zwłaszcza dzisiaj, tj. w okresie wielkich przemian i sporów cywilizacyjnych w podejściu do choroby – niepełnosprawności, życia i śmierci, płci i rozwoju ludzkości w ogóle. Pogłębiona refleksja nad istotą powyższych zagadnień, znajduje coraz wyraźniej należne aplikacje w pedagogice specjalnej, co wyraża się – ogólnie rzecz ujmując – w metodach pracy z tą grupą ludzi. Ma się przede wszystkim na uwadze szersze uwzględnienie osiągnięć psychologii poznawczej i społecznej – włącznie z kierunkiem ekologicznym. Po wtóre, chodzi o odejście od nadmiernej koncentracji na biologicznym wymiarze niepełnosprawności, a skupienie uwagi głównie na skutkach psychospołecznych.

Zrozumieć bowiem kogoś, wyjaśnić jego zachowania i przeżycia w sytuacji trudnej – jaką stwarza niepełnosprawność – można tylko wówczas, gdy spojrzymy na niego w aspekcie personalistycznym, uznającym człowieka za Osobę i przyjmującym personalne zaangażowanie doradcy – rehabilitanta. Tym samym jednostka ludzka nie może występować jako przypadek choroby, egzemplarz gatunku czy „produkt" społeczeństwa. Pogłębiając filozoficzną refleksję nad istotą życia człowieka, akcentuje się zarazem potrzebę określenia ontologicznych założeń dotyczących jego natury. Pomocne staje się też tzw. podejście relacyjne, uwzględniające wzajemne stosunki: człowieka do samego siebie; człowieka do drugiego człowieka i najbardziej pojemne – człowieka do świata (por. Poznaniak, 1989; Ruciński, 1993 i inni).

Pomoc osobie niepełnosprawnej – wraz z pojawieniem się humanistycznych prądów w poradnictwie – jest swoistą relacją odniesienia między osobą pomagającą a wspomaganą. Jeśli do tego uznamy ścisły związek między świadomością ontologiczno-aksjologiczną, a zarazem odwołamy się do tradycji filozoficznej, która źródeł etyki dopatruje się w badaniu natury człowieka, wówczas bardziej wyraziście definiują się omawiane procesy. Ma miejsce pewien dialog i spotkanie w procesie rehabilitacji, gdzie następuje zawarcie swoistej transakcji między doradcą a pacjentem w kwestii rozwiązywania jego problemów egzystencjalnych (por. Aleksandrowicz, Stawowy, 1992; Janowska, 1993; Witkowski, 1991).

Relacja dialogowa stwarza jednostce niepełnosprawnej szansę odkrycia własnego bytu osobowego w realnym świecie, który dla niej wydawać się może zrazu „obcy" i nie do końca zrozumiały. W głównych swych założeniach pedagogika specjalna zespala się wówczas z personalizmem i psychologią humanistyczną. Konsekwencją tego jest m.in. przezwyciężenie deterministycznej koncepcji człowieka i podkreślenie jego zdolności do rozwoju. Etyka wypływająca z zasad humanizmu stwarza jednostce realnie większą szansę rozwoju poprzez ograniczanie cierpienia i usuwanie zniewalającego lęku, jakie często towarzyszą

anomaliom w stanie zdrowia i rozwoju. Widzi się w każdym osobę i to – niezależnie od wieku, poziomu dojrzałości biologicznej, psychologicznej czy społecznej – przeciwdziała się doświadczaniu siebie jako jednostki pozbawionej znaczenia, pomaga się w odzyskaniu poczucia własnej wartości – odsłania się podmiotowe istnienie jednostki (por. Adamski, 1993; Buber, 1993; Trzęsicka, 1996).

Istotą definiowanego interpersonalnego kontaktu jest wzajemne zrozumienie, partnerstwo i wykluczenie wszelkiej „dominacji". Z kolei kontakt osobowy staje się możliwy dzięki naturalnej zdolności i dążeniu do bezinteresownego pomagania innym. Orientacja „na drugiego człowieka" kładzie nacisk na moralny charakter osoby ludzkiej i wyznacza zasadniczy kierunek wszelkich oddziaływań wychowawczych, w tym również w zakresie edukacji specjalnej.

Dopełnienie tego wątku wymaga jeszcze zwrócenia uwagi na kwestie autorehabilitacji i autoedukacji. Stanowią one zasadniczo samodzielne dążenie w celu przezwyciężenia własnych ograniczeń, dzięki czemu staje się też możliwa kreacja jakości własnego życia.

Samorealizacja jako cel życia egzemplifikuje zatem taką pomoc dla drugiego człowieka, która wyraża się w podmiotowym i dialogowym podejściu do kwestii rehabilitacyjnej. Ma to oszczędzić jednostce przykrości i dramatów związanych z sytuacją, jaką niesie już sama treść pojęcia „osoba niepełnosprawna".

Nadrzędnym celem staje się w tym przypadku rozwój tych cech jednostki, które nierozerwalnie wiążą się z rozwojem człowieczeństwa. Na tak uwikłanej drodze stawania się, wzrostu i rozwoju niezbędny jest pewien podmiot wspierający, pełen szacunku, pomocny w odkryciu wartości istnienia. Wymaga się zatem przyjęcia postawy dialogu z drugim człowiekiem, która daje szansę poznania wartości aksjologicznych, takich jak cierpienie, lub wartości etycznych, takich jak dobro i zło. Wówczas podmioty stają wobec niepełnosprawności jako wyzwania – a w procesie rehabilitacji odsłaniają jego szersze aspekty (por. Tomasik, 1997; inni).

Podejmując problem analizy filozoficznych i etycznych aspektów zagadnienia, można je ujmować na kilka sposobów. Jeden z nich wyraża kwestie deontologiczne, polegające na określeniu obowiązków etycznych pedagogów specjalnych i innych profesjonalistów zajmujących się wspomaganiem ludzi niepełnosprawnych. Inne podejścia – określane niekiedy jako filozoficzne – wydają się wyróżniać zwykle możliwe do zaistnienia dylematy moralne w reakcji pomocowej – odnosząc je do rehabilitacji.

Analiza dylematów etycznych wywołuje też szereg pytań o zastosowania praktyczne. Trudności związane z próbą odpowiedzi na nie wynikają nie tylko z odmiennej perspektywy zarysowanej przez etyków, ale także przez pedagogikę specjalną. Etyk zwykle koncentruje się na relacji: osoba – osoba (niepełnosprawny – rehabilitant). Pedagog zaś, mimo że urzeczywistnia to w praktyce, analizuje zagadnienie z punktu widzenia konkretnych oddziaływań wspomagających (por. Kotarbiński, 1993).

Wyraża się zarazem pogląd, że rozpatrywania teoretyczne na temat osób niepełnosprawnych mają sens o tyle, o ile mogą znaleźć należne aplikacje w doskonaleniu działań zmierzających do realnej poprawy sytuacji tej grupy osób.

Ujęcie tematu wymagało dokonania szeregu uproszczeń. Tak się bowiem składa, że każde z poruszonych zagadnień mogłoby stanowić przedmiot odrębnego opracowania. Mając tę świadomość, zasygnalizowano jedynie pewne ogólne prawidłowości osadzone w koncepcji osoby ludzkiej oraz w jej wartościach moralnych.

Osoba z niepełnosprawnością w perspektywie normalizacji

Jednostka niepełnosprawna jest przede wszystkim osobą, a nie jednostką z zespołem deficytów (Cunningham, 1991, s. 23). Dlatego w oddziaływaniach rehabilitacyjnych należy oprzeć się na znajomości doniosłych motywacyjnie stanów duchowych człowieka, które stanowią ontyczny fundament jego rozwoju. Nie chodzi tylko o przygotowanie człowieka do życia – chodzi o znacznie więcej, bo o przełamanie stosunku osób niepełnosprawnych do samych siebie, nie pomijając zarazem stosunku do nich otoczenia. Wyraża się w tym pewien stereotyp traktowania ich jako ludzi „niepełnych", „uszkodzonych", a więc jakby gorszych i przez to mniej ważnych w świecie (Ruciński, 1993, s. 54).

Pytanie o status jednostki jest odwiecznym problemem, ale rozpatrywanie go w tym kontekście ukazuje nieco inny jego aspekt. Poszczególne jednostki ludzkie wykazują znaczne międzypopulacyjne zróżnicowanie morfologiczne. Różnorodność ta jednak nie przekracza poziomu zmienności wewnątrzgatunkowej – wszyscy ludzie reprezentują jeden biologiczny gatunek, dysponujący wspólną pulą genów (Malinowski, Strzałko, 1996). Odwołując się do podstawowego faktu biologii człowieka, warto w tym kontekście przytoczyć słowa C.C.Cunninghama (1991, s. 23), który stwierdza, że osoby niepełnosprawne i pełnosprawne różni jedynie stopień trudności powierzonego zadania.

Próba odczytania współczesnych znaczeń niepełnosprawności prowadzi – jak należy sądzić – do stwierdzenia, że w procesie rehabilitacji należy wykorzystywać wiedzę o człowieku, o jego złożonej naturze oraz możliwościach wspomagania jego rozwoju. Uwzględnić trzeba zarazem związek między wartościami a człowiekiem jako ich podmiotem i realizatorem (por. Cichoń, 1996).

Tak więc w zależności od koncepcji podmiotu, podmiotowości i samej niepełnosprawności kształtowały się rozmaite modele rehabilitacji. Przyjęcie tezy, że osoba ludzka stanowi część wielowymiarowego, złożonego systemu społecznego prowadzi do postrzegania jej sytuacji w relacji wzajemnych wpływów: jednostka – otoczenie (por. Błeszyńska, 2001).

Pojawia się potrzeba takiego podejścia do rehabilitacji, które przezwyciężałoby krańcowe ujęcie indywidualistyczne i społeczne, akcentujac wyraźniej dialektyczny charakter tego procesu.

Rehabilitacja – od usprawniania do wspomagania rozwoju

Rehabilitacja – ogólnie rzecz ujmując – to wszelkie oddziaływania zmierzające do przywrócenia pełni sił osobom niepełnosprawnym, osłabionym schorzeniem lub urazami. Tego typu oddziaływanie jest zawsze stosowaniem okre-

ślonej filozofii – filozofii tych, którzy podejmują trud wspomagania drugiego człowieka. Ideałem relacji z osobami niepełnosprawnymi nie jest ani pomaganie, ani opiekuńczość, ani też wspaniałomyślność (Sanocki, 1984). Chodzi o znacznie więcej, np. o umiejętne wczuwanie się w sytuację jednostki i podejmowanie działań nieleżących tylko w sferze obowiązków. Dobitnie ilustrują to słowa B. Suchodolskiego (1982, s. 106), który stwierdzał, że: „chodzi nie tylko o konkretne czyny, których wykonanie jest wyrazem posłuszeństwa wobec norm moralnych, ale o całą atmosferę życzliwości człowieka wobec człowieka (...), gotowość do bezinteresownego działania".

Jak często w praktyce rehabilitacyjnej oddziaływania poprzedza refleksja osadzona w rozważaniach filozoficznych? Co czynimy i jaką w swych działaniach urzeczywistniamy strategię? Ujmując kwestię skrótowo, można powiedzieć, że pomoc jednostce powinna dotyczyć możliwie najwcześniejszej fazy rozwoju. Jest ona co prawda jeszcze niedojrzała do przetwarzania informacji ze środowiska zewnętrznego, jednak dziecko bezustannie poszukuje potrzebnych mu cech pola bodźcowego (Piszczek, 1995). Racjonalność wyraża się w pielęgnacji jego rozwoju. W późniejszych okresach życia pojawiają się pierwsze reakcje wychowawcze – możliwy staje się dialog. Jego zasadą w oddziaływaniach wspomagających jest dialogowy sposób bycia obydwu stron tego procesu, traktujących się wzajemnie jako równoważne podmioty – posiadające różne doświadczenia; mające różne możliwości działania (por. Banasiak, 1996; Ruciński, 1993; Tchorzewski, 1993 i inni).

Działanie na podstawie przyjętych przesłanek i określonej orientacji postępowania jest także stosowaniem własnej strategii. Trzeba w tym miejscu zauważyć, że mówiąc o procesie wspomagania rozwoju osoby niepełnosprawnej należy wskazać na jego specyfikę. Nie chodzi przecież o „przeobrażenie" człowieka, a raczej dążenie do jego coraz większej autonomii i wyraźne podkreślenie takich przymiotów bytu ludzkiego, jak: godność, wolność, uczestnictwo – w pełnym tego słowa znaczeniu (por. Kozielecki, 1996 i inni).

Tak więc „wspomaganie" – „wspieranie" rozwoju osoby niepełnosprawnej jest jednym z podstawowych czynników warunkujących efektywność procesu rehabilitacji. W tym kierunku idą postulaty i programy zastępowania typowych oddziaływań wychowawczych formami pomocy świadczonej jednostce w jej samorozwoju. Pojawia się problem autorehabilitacji, a więc formy rehabilitacji, która w okresie dorosłego życia staje się najskuteczniejsza (Hulek, 1993).

Zmierza się do „odkrycia" podmiotu jednostki, a wejście z nią w dialog jest szansą dla edukacji (w tym specjalnej) w ogóle – wszakże podmiotowość, ściślej mówiąc poziom upodmiotowienia, jest wynikiem, a jednocześnie warunkiem dalszego rozwoju.

Działalność w tym zakresie wiąże się z konstruktywnym doradztwem – w relacji osobowej z terapeutą – które zawiera wszelkie elementy rehabilitacyjnego usprawniania. Osobowe spotkanie w procesie oddziaływań wspomagających jest zatem asystowaniem, pomaganiem jednostce niepełnosprawnej – pełnieniem roli „przewodnika" w osiąganiu przez nią funkcjonalnej zdolności i efektywnego przystosowania. Dodać należy, że ów kontakt z innym człowiekiem ma wartość samą w sobie: że jestem z drugim, że słucham jego głosu, że

jestem przez niego wybrany, gdyż do mnie się zwrócił, jest tym, co czyni życie ludzkim, co czyni każdego z nas człowiekiem (Poznaniak, 1989, s. 22).

Ponadto, jeśli przyjmuje się określone postawy wobec jednostki – postawy autentyzmu, akceptacji, otwartości i rozumienia empatycznego, możemy powiedzieć, że proces rehabilitacyjnego doradztwa podejmowany jest z uwzględnieniem nadrzędnych wartości, godności i praw osoby ludzkiej (por. Janowska, 1993, Witkowski, 1991 i inni).

Odnosząc się do podmiotu rehabilitującego ma się na uwadze dokonywanie wglądu w to, co robimy, wyciąganie wniosków dla swej postawy i działalności. Możliwe staje się wówczas „odkrycie" naszej wiedzy o sobie i świecie, o tym, co dla nas ważne, co się w tym liczy – tj. naszej filozofii, którą nie tyle głosimy, ile stosujemy w życiu (Aleksandrowicz, Stawowy, 1992, s. 45).

Komplementarność i ciągłość oddziaływania rehabilitacyjnego

W takim podejściu można odczytać podstawowe wymiary oraz tendencje współcześnie rozumianego procesu rehabilitacji. Wyraźnie wskazuje ono na związki z – tak silnie podkreślonym – dążeniem do rzeczywistego zbliżenia rehabilitacji i szeroko ujętych odniesień etycznych. Skłania się do stwierdzenia, że ich treść i zakres wzajemnie się przeplatają, a sama pomoc udzielana innemu Człowiekowi jest naznaczona etycznie. Ten fakt nie może jednak wyczerpywać całości zagadnienia. Istnieje bowiem potrzeba wyeksponowania zgodności i uzupełniania się celów i zadań rehabilitacyjnych z etycznie pojętymi zachowaniami, czynami i postawami.

Zagadnienia etyki – zdaniem T. Kotarbińskiego (1993, s. 199) – można zamknąć w trzech działach: jak żyć; jak postępować wobec innych; jak działać. Jest wtedy bardziej wyraziste, że zagadnienia etyki i pedagogiki przeplatają się w szczególny sposób. Okazuje się, że istotne problemy pozostają te same, a różnica zasadniczo tkwi w tym, że adresatem zadań etycznych jest własna osobowość człowieka, z kolei zadania pedagogiczne dotyczą w istocie wpływania na inne osobowości. Ponadto pedagogika przygotowuje niejako praktykę życia etycznego (tamże). Wynikają stąd bogate implikacje dla teorii i praktyki edukacji specjalnej. Szczególnego znaczenia nabiera norma społecznej odpowiedzialności, nakazująca m.in. troskę o ludzi, którzy nie są w stanie poradzić sobie z własną sytuacją. Można się powołać na paradygmat ekologiczny, który powinien stać się podstawą etyki naszych czasów (Aleksandrowicz, Poznaniak, 1993; Stawowy, 1992).

Z zagadnieniem oddziaływań pomocowych łączy się trudny problem: ingerencji w sferę prywatności drugiego człowieka, wyrażanej zgody na okazywanie pomocy, ochrony przed zaniedbaniem. Wsparcie profesjonalne nakłada też na rehabilitanta zakaz działań przeciwko cudzym interesom i potrzebom (tamże). Zwraca się uwagę, że wiedza specjalistyczna dotycząca zachowania człowieka nie może być nadużywana w procesie rehabilitacji. Wymaga się zatem od terapeuty wyjątkowej wrażliwości etycznej, dbania o właściwą jakość interakcji w procesie oddziaływań wspomagających. Kolejna kwestia to niekiedy jedno-

stronne podejście do rozwiązywania sytuacji problemowych osób niepełnosprawnych, a głównie postrzeganie ich jako istot biernych, oczekujących jedynie pomocy. W tym znaczeniu „pominięcie" podmiotowości, niedostrzeganie „twórczych pierwiastków", tkwiących w samej jednostce oraz kreatywnym wymiarze jej istnienia, może czynić podejście do rehabilitacji etycznie obojętnym. Warto przytoczyć stwierdzenie J. Homplewicza (1996, s. 156), który dowodzi, że: „jeżeli działalność jest faktycznie wychowawcza, musi być jednocześnie również etyczna i realizująca określone wartości wychowania na rzecz i dla dobra wychowywanego (...). W ten sposób wartości etyki znajdują w wychowaniu płaszczyznę swego zastosowania w życiu i swą realizację".

Wszak rehabilitacja może mieć różne cele, nie należy zatem mówić tylko o biernym transmitowaniu określonych wartości. Otóż człowiek, jego twórcze kształtowanie jest czymś więcej, niż to by mogło wynikać z samych wskazań norm etyki. Chodzi o to, by we wspomaganiu ludzi niepełnosprawnych wyzwalać ich aktywność, pewność siebie, umożliwić też właściwe „przeżywanie siebie" – swoich mocnych stron i słabości. W efekcie należy zracjonalizować poczucie własnej osobowej wartości – bez kompleksu kalectwa.

Można jeszcze w tym kontekście spojrzeć na dokument Rady Europy w sprawie spójnej polityki wobec osób niepełnosprawnych. Stwierdza się tam m.in.: „rehabilitacja gwarantuje ludzką godność, i na odwrót (...) niedbałość o ochronę praw obywateli niepełnosprawnych i o zwiększanie ich szans stanowi pogwałcenie godności ludzkiej". To tylko niektóre wymiary nowej koncepcji rehabilitacji, promowanej w sposób szczególny po ogłoszeniu Międzynarodowego Roku Osób Niepełnosprawnych (1981).

Etyczno-moralne aspekty w rehabilitacji

Analiza interesującej nas problematyki skłania do wniosku, że oczekiwane relacje dotyczące teorii i praktyki rehabilitacyjnej znajdują swój wyraz w koncepcji etycznej odpowiedzialności terapeuty. W końcu nieokreślone metody postępowania usprawniającego, ale sam człowiek, z całą jego aksjologią wypełnia treść i cel etycznych założeń procesu rehabilitacji. Szerokie pole działania w tym zakresie stwarza też wystarczające możliwości zaprezentowania w omawianym procesie własnej, niepowtarzalnej osobowej tożsamości (por. Tillmann, 1996 i inni).

Konkludując wypada stwierdzić, że owa działalność wytycza wspólną płaszczyznę dla etyki i rehabilitacji, inaczej – jest to etyczna kwalifikacja postępowania i refleksja z nią związana. Spojrzenie owe prowadzi w stronę paradygmatu rehabilitacji podmiotowej, umożliwiającej podejmowanie samodzielnych i skutecznych działań. Z takiego podejścia wynika ponadto, że problematyka teleologiczna łączy się ściśle z deontologią pedagoga specjalnego. W tej relacji praca „nad sobą" odnosi się w tej samej mierze do podmiotu rehabilitowanego, jak i rehabilitującego (Tomasik, 1997). Definiuje się w tym zarazem kreatywność terapeuty jako osoby o dużym poczuciu odpowiedzialności, wewnętrznie uporządkowanej, o szerokim horyzoncie wiedzy, tak ogólnej, jak i specjalistycznej (Doroszewska, 1989). Wydaje się to spójne z cechami opiekuna

spolegliwego, o którym T.Kotarbiński (1995, s. 251) tak napisał: „Opiekun wtedy jest spolegliwy, kiedy można słusznie zaufać jego opiece, że nie zawiedzie, że zrobi wszystko, co do niego należy, że dotrzyma placu w niebezpieczeństwie i w ogóle będzie pewnym oparciem w trudnych okolicznościach".

Gdyby przejść z kolei do bliższych zaleceń etyki zawodowej w postępowaniu usprawniającym, to trzeba stwierdzić, że wykonywanie tych zadań rehabilitacyjnych podlega szczególnemu wartościowaniu moralnemu i posiada swoją własną deontologię. „Szczególność" tę uzasadnia „szczególność" podmiotu oddziaływań – jakim jest osoba niepełnosprawna. Możemy się odwoływać do klasycznych rozwiązań. Znajdziemy je zapewne we wzorcowym kodeksie zawodowym Hipokratesa, zawierającym jakże znamienne przesłania etyczne.

Jakie umiejętności i dyspozycje powinna zatem posiadać osoba wspomagająca? Okazuje się, że jej rola zaczyna daleko wykraczać poza indywidualne uwarunkowania człowieka niepełnosprawnego. Jawi się tym samym potrzeba dotarcia do środowiska pacjenta (rodziny, szkoły, zakładu pracy) i prowadzenia tam odpowiednich „negocjacji". Wymaga się wyjątkowej czujności etycznej – by nie naruszyć jego prywatności, i dużej powściągliwości w stygmatyzacji zachowania. Jeżeli ktoś tak pojmuje swoją pracę, to kształtuje się i doskonali zarówno zawodowo, jak i etycznie. Etyczne aspekty kształtowania się otwartej postawy, wymagają dojrzałości w toku podejmowanych oddziaływań. Staje się to możliwe przez wgląd, umiejętność krytycznego spojrzenia na samego siebie. Wiele aspektów zawiera w sobie humanistyczna i humanitarna wizja osoby wspomagającej, przy czym „współczesny humanizm do tradycyjnych wartości, jako podstawy światopoglądu dopisuje holistyczny ekologizm" (Aleksandrowicz, Stawowy, 1992, s. 47).

Zaprezentowany sposób myślenia o przedmiocie analizy nie został skonfrontowany ze wszystkimi problemami wiążącymi się z tą kwestią. Nie wypowiedziano się też w sprawach swoistości podejścia do rehabilitacji w odniesieniu do różnych rodzajów niepełnosprawności. Jednak rola refleksji etycznej wydaje się nabierać znaczenia, zwłaszcza w sytuacji, kiedy staje się ona regulatorem decyzji i wyborów postępowania, których żadne zarządzenia oraz wytyczne nie regulują i regulować nie mogą. Sedno w tym, aby niezależnie od przyjętej argumentacji – tej osadzonej w głębi filozoficznej, czy zwykłym pragmatyzmie – człowiek nie był pozbawiony należnych mu przymiotów, a tym samym – by w krańcowych przypadkach nie prowadziło to do dehumanizacji omawianego procesu.

Odejściem od swoistej „inżynierii" w tej kwestii staje się terapia skoncentrowana na pacjencie. Sukces w leczeniu zaburzeń zależy tu od postawy terapeuty, która opiera się na trzech zasadach (Kozielecki, 1996, s. 271-273): kongruentnego zachowania, czyli zgodnego z jego prawdziwymi przekonaniami; bezwarunkowego akceptowania pacjenta i poszanowania go takim, jakim aktualnie jest; empatycznego zrozumienia, czyli „wczuwania się" w świat pacjenta – ujęcia prywatnego doświadczenia tak, jak ujmuje je sam chory.

Przyjęcie takiej autentycznej, akceptującej postawy umożliwia pacjentowi samodzielne określenie własnych problemów, pozwala też zrozumieć trudności w rozwoju „ja" oraz znaleźć drogę do samorealizacji i zdrowia psychicznego (tamże). Wynika stąd nierozłączny splot objęty wspólnym dążeniem poszukiwa-

nia dróg umożliwiających drugiemu człowiekowi osiągnięcie tego, co daje się pomieścić w słowach „rzeczywiste wymiary człowieczeństwa". Biorąc pod uwagę fakt, że próba poszukiwania racjonalnych rozwiązań powinna zawsze zawierać czytelne punkty odniesienia – można wyrazić przekonanie, że przedstawione tezy dla przedmiotu rehabilitacji okażą się trafnie sformułowaną teleologią, w której „uniwersalne dobro" każdego człowieka „przeplata" się zarówno z celem, jak i powinnością w organizacji oddziaływań wspomagających. Tym samym problem urzeczywistnień etyki profesjonalnej „przetwarza" się w toku praktycznego działania.

Owa orientacja w podejściu do oddziaływań wspomagających wyrosła też z odmiennych założeń i koncepcji człowieka. Przyjęcie tezy, że jednostka jest podmiotem wszelkich działań usprawniających, powoduje jej traktowanie jako „kreatora własnych zdarzeń". Jeśli przy tym rehabilitację określimy jako wprowadzanie w ogólnodostępne życie, to wyraźniej egzemplifikuje się dialog – spotkanie w tej płaszczyźnie oddziaływań. Przypomnijmy, że to właśnie w ramach antropologii filozoficznej spotkanie jako zjawisko zostało wszechstronnie opisane. Ponadto antropologia, obok aksjologii, uważana jest za istotną podstawę teorii wychowania. Dobitnie ujmuje to R. Schulz (1996, s. 12), pisząc: „antropologia (...) dostarcza swoistej interpretacji wychowania. Po pierwsze, ujmuje ona wychowanie jako element składowy ogólniejszej klasy zjawisk (...). Po drugie, rozwija ona raczej ekologiczną niż teleologiczną koncepcję wychowania".

Gdy spojrzymy jeszcze na ten problem w kontekście zadania, wówczas okaże się, że spotkanie w tym procesie można potraktować jako efekt projektowania oddziaływań rehabilitacyjnych – w których urzeczywistniają się zasady normalizacji, uczestnictwa i autonomii. Wydaje się, że tym samym wskazujemy na filozoficzny rodowód takiego podejścia do problemu – w którym osobowy rozwój człowieka wymaga świadomej działalności spójnej z systemem wartości humanistycznych. I to zarówno instytucjonalnie organizowanej, jak i polegającej na autokreacji w ciągu całego życia. Tym samym we wspomaganiu osoby niepełnosprawnej – konieczne staje się przekraczanie własnej profesji, „godzenie" specjalistycznej wiedzy z humanistyczną refleksją dotyczącą ludzkiego życia i możliwości człowieczego bycia w realnym świecie.

Oznaczać to może, że w rehabilitacji ujmowanej jako zadanie „wspomagania", a jednocześnie umożliwienia rozwoju i przygotowania jednostki z niepełnosprawnością do życia społecznego, „stałym" motywem staje się określona anomalia rozwojowa, której skutki należy możliwie eliminować bądź łagodzić. Poszukuje się więc próby odpowiedzi na pytania o skuteczność i efektywność oddziaływań rehabilitacyjnych, w które wpisane są pewne kwestie etyczne, osadzone zarazem na filarze dającym się pomieścić w zagadnieniach teleologicznych i deontologicznych pracy pedagoga specjalnego (por. Kotarbiński, 1993; Przesmycka-Kamińska, 1994; Tomasik, 1997 i inni).

Konstatując: rehabilitacja jest funkcją wiedzy naukowej o niepełnosprawności, jej konsekwencjach i sposobach postępowania oraz nieustannych dylematów moralnych, które wymagają dokonywania wyborów co do zasad postępowania.

Bibliografia

Aleksandrowicz J., Stawowy E.: *Medycyna i pedagogika wobec ideału człowieka zdrowego.* W: H. Kwiatkowska, A. Kotusiewicz (red.): *Nauczyciele nauczycieli: z teorii i praktyki kształcenia nauczycieli.* PWN, Warszawa 1992.

Banasiak J.: *Reagowanie wychowawcze w wielowymiarowej pedagogice działania: elementy teorii i metodyki*. Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1996.

Błeszyńska K.: *Niepełnosprawność a struktura identyfikacji społecznych*. „Żak", Warszawa 2001.

Clarke A., Clarke D.: *Upośledzenie umysłowe*. PWN, Warszawa 1971.

Cunningham C.C.: *Spojrzenie ponad patologię – obecne tendencje w pedagogice specjalnej*. „Roczniki Pedagogiki Specjalnej" 1991, t.2.

Dega W.: *Koncepcja rehabilitacji*. W: K. Milanowska, W. Dega (red.): *Rehabilitacja medyczna*. Wyd. Lekarskie PZWL, Warszawa 1998.

Doroszewska J.: *Pedagogika specjalna*. T.1. Wyd.2. Zakł. Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1989.

Homplewicz J.: *Etyka pedagogiczna*. Wydaw. WSP, Rzeszów 1996.

Hulek A. (red.): *Stan obecny i kierunki przebudowy szkolnictwa specjalnego w Polsce*. Rort tematyczny nr 11 dla Komitetu Ekspertów ds. Edukacji Narodowej, Warszawa 1986.

Janowska J.: *„Podejście skierowane na osobę" /PCA/ C. Rogersa – warunek skuteczności rozwojowych relacji interpersonalnych*. W: J.Włodek-Chronowska (red.): *Samopomoc w teorii i praktyce psychopedagogicznej – materiały z ogólnopolskiej Konferencji Naukowej zorganizowanej przez Zespół Wczesnej Diagnozy i Terapii Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie w dniach 12-14 kwietnia 1991*. Wydaw. UJ, Kraków 1993.

Kotarbiński T.: *Etyka i pedagogika*. W: W.Pomykało (red.): *Encyklopedia pedagogiczna*. Fundacja „Innowacja", Warszawa 1993.

Kotarbiński T.: *Opiekun spoleglivy*. W: A.Książek (red.): *Zagadnienia etyki*. WSiP, Warszawa 1995.

Kozielecki J.: *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Wyd. 5. „Żak", Warszawa 1996.

Kozłowski S. : *Droga do ekorozwoju*. Wyd. Nauk. PWN, Warszawa 1994.

Malinowski A., Strzałko J.: *Antropologia*. W: R.Schulz (wybór): *Antropologiczne podstawy wychowania*. „Żak", Warszawa 1996.

Mądrzecki T.: *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany: nowe podejście*. Wyd. Psychologiczne, Gdańsk 1996.

Piszczek M.: *Wczesna interwencja i pomoc dzieciom niepełnosprawnym: materiały szkoleniowe*. Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, Warszawa 1995.

Poznaniak W.: *Problemy etyki zawodowej w rehabilitacji osób niepełnosprawnych*. W: S. Kowalik, J. Kwiek, B. Szychowiak (red.): *Optymalizacja interakcji w procesie fizycznym i psychicznym*. Wyd. Nauk. UAM, Poznań 1989.

Poznaniak W.: *Problemy zawodu psychologa klinicznego*. W: H. Sęk (red.): *Społeczna psychologia kliniczna*. Wyd. Nauk. PWN, Warszawa 1993.

Ruciński S. : *Edukacja specjalna a filozofia*. W: A. Hulek (red.): *Edukacja osób niepełnosprawnych*. Upowszechnianie Nauki – Oświata „UN-O", Warszawa 1993.

Sanocki W.: *Przedmowa*. W: O. Kondas: *Psychologia kliniczna*. PWN, Warszawa 1984.

Scheler M.: *Sens cierpienia*. W: A. Książek (wybór): *Zagadnienia etyki*. Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 1995.

Schulz R. (wybór): *Antropologiczne podstawy wychowania*. „Żak", Warszawa 1996.

Suchodolski B. (red.): *Pedagogika: podręcznik dla kandydatów na nauczycieli*. PWN, Warszawa 1982.

Szczepański J.: *Cierpienie*. W: A. Książek (wybór): *Zagadnienia etyki*. Wyd. WSPS, Warszawa 1995.

Tchorzewski A.: *Wychowanie i jego właściwości*. W: A. Tchorzewski (red.): *Wychowanie w kontekście teoretycznym*. Wyd. WSP, Bydgoszcz 1993.

Tillman K.J.: *Teorie socjalizacji: społeczność, instytucje, upodmiotowienie*. Wyd. Nauk. PWN, Warszawa 1996.

Tomasik E.: (1997) *Problematyka teleologiczna i deontologiczna w pedagogice specjalnej*. W: E. Tomasik (red.): *Wybrane zagadnienia z pedagogiki specjalnej*. Wyd. WSPS, Warszawa 1997.

Witkowski T.: *Podstawy doradztwa dla osób niepełnosprawnych*. W: A. Januszewski, Z. Uchnast, T. Witkowski (red.): *Wykłady z psychologii w KUL*. T.5. Wydawnictwo KUL, Lublin 1991.

EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA – ZAGADNIENIA TEORETYCZNE I BADANIA

RUCH PEDAGOGICZNY 1–2/2003

Józef Górniewicz
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

WARTOŚĆ TOLERANCJI W OPINIACH MŁODZIEŻY SZKÓŁ ŚREDNICH

Problematyka tolerancji religijnej i etnicznej wydaje się niezwykle ważna w polityce Unii Europejskiej. Edukacja do tolerancji realizowana w duchu tolerancji zapisana jest w wielu dokumentach poświęconych konstruowaniu społeczeństwa przyszłości w Zjednoczonej Europie (Chodubski, 2002). Tolerancja jest bowiem wartością konieczną w dążeniach do budowy nowego ładu społecznego. Oznacza zgodę na istnienie w danym środowisku i społeczności różnych odmienności, na funkcjonowanie swoistych nisz spolecznych i kulturowych, na tworzeniu regulacji prawnych niezagospodarowujących do końca wszystkich aspektów życia w ludzkich zbiorowościach.

Integracja ludzi wokół pewnych idei możliwa jest tylko poprzez respektowanie zasady tolerancji w kwestiach najbardziej intymnych w sferze ducha, to jest światopoglądu, wyborów politycznych, aktywności kulturowej i religijnej czy identyfikacji etnicznej. Brak tolerancji w tych warstwach egzystencji ludzkiej może prowadzić do konfliktów o różnym stopniu nasilenia i konsekwencjach, konfliktów interpersonalnych, konfliktów między grupami ludzi, a nawet całymi narodami. Historia polityczna ludzkości jest efektem zwycięstwa raz ducha nietolerancji, a innym razem ducha tolerancji (Hamer, 1994).

Idea tolerancji występuje w najwcześniejszych dokumentach dotyczących budowania nowego ładu politycznego i społecznego na świecie po drugiej wojnie światowej. W Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka i Obywatela z 1948 roku idei tolerancji poświęcono sporo miejsca. Jeden z artykułów tego dokumentu (19) głosi, iż każdy człowiek ma prawo do wyrażania swojej opinii o ważnych dla siebie sprawach, do swobodnego głoszenia własnych przekonań i poglądów religijnych (Symonides, 1977).

Termin tolerancja wywodzi się z łacińskiego *tolerantio* i składa się z dwóch elementów: *tolero, are* co oznacza dosłownie „cierpliwa wytrwałość". W ujęciach encyklopedycznych podkreśla się, że tolerancja oznacza pobłażliwość, akceptację cudzych po-

glądów i upodobań w różnych aspektach życia. Stąd można wyodrębnić wiele rodzajów tolerancji, stosując kryterium zaangażowania podmiotu w różnorodne działania społeczne (Górniewicz, 2001). Tolerancja – to możliwość zmiany niektórych warunków konstruujących sytuację społeczną. Jest tolerancyjnym tylko ten, kto ma możliwość zastosowania argumentu zmieniającego formę zachowania innej osoby bądź jej poglądy, jednak tego nie czyni, gdyż szanuje jej prawo do posiadania zdania odmiennego w tej właśnie sprawie.

J. Keller (1961) wskazuje na dwa znaczenia tolerancji. Raz występuje ona jako postawa, a raz jako zasada moralna. Człowiek przyjmuje postawę tolerancji do wybranych obiektów rzeczywistości istniejących realnie, albo tylko w warstwie symboli. Ma ona charakter wybiórczy. Natomiast tolerancja jako zasada moralna stanowi istotną wartość w życiu człowieka i nie ma charakteru koniunkturalnego. Człowiek prezentuje zasadę tolerancji poprzez ujawnianie postawy tolerancyjnej do coraz szerszego zakresu zjawisk społecznych i kulturowych.

W przekonaniu J. Kellera tolerancja nie jest bezgraniczna. Granicą tolerancji jest nietolerancja innych osób. Naszą reakcją na nietolerancję innego człowieka jest nasza nietolerancja wobec takiego właśnie postępowania. Stąd obszar naszej tolerancji może być zawężany lub rozszerzany w zależności od kontekstów społecznych, w jakich się znajdujemy.

Socjologowie, w przekonaniu W. Wiśniewskiego (1967), traktują tolerancję jako umiejętność człowieka do łączenia na raz dwóch przeciwstawnych postaw. Z jednej strony dążenia do negatywnej oceny zachowań, czy poglądów danego człowieka, z drugiej zaś do niestosowania wobec niego żadnych sankcji. Jednak tolerancja występuje tylko wówczas, kiedy brak tej aktywności do zmiany danego zachowania czy poglądu wypływa z autentycznego przekonania podmiotu, iż każdy ma prawo do prezentowania osobistych stanowisk i zachowań, a nie z obawy o utratę zdrowia, czy swojej pozycji w grupie społecznej.

W badaniach socjologicznych wartość tolerancji mieści się przeważnie w środku lub w dolnej części różnych rankingów dotyczących preferowanych przez ludzi wartości moralnych (por. badania W. Jachera – 1983 czy J. Mariańskiego – 1991). Z kolei psychologowie wykazują znaczenie podmiotowości człowieka w przyjmowaniu postawy tolerancji. J. Augustyniak-Kapka (1992) sądzi, iż tolerancja jest umiejętnością partnerskiego traktowania osób posiadających inne potrzeby czy wartości i podejmujących odmienne od naszych działania do realizacji wskazanych przez siebie celów. W ujawnianiu postawy tolerancji wyraża człowiek swój stosunek do innej osoby, której działalność może naruszać w pewien sposób jego interesy.

Badania nad postawą tolerancji młodzieży wobec różnych aspektów rzeczywistości społecznej prowadzone są od wielu lat w różnych środowiskach Polski. Ich nasilenie występuje na ogół w okresach przełomowych w historii kraju. Tak też w okresie zmiany formacji ustrojowej w Polsce, na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX wieku podjęto próbę określenia portretu psychologicznego Polaków w zakresie ich postaw etnicznych i religijnych. Realizowano kilka grantów badawczych poświęconych tej problematyce (por. Górniewicz, 1993). Również w perspektywie szybkiej akcesji Polski do Unii Europejskiej interesujący wydaje się problem określenia wartości tolerancji

w poglądach młodzieży szkolnej, młodzieży, której dorosłe życie będzie realizowane w odmiennych warunkach cywilizacyjnych niż życie ich bezpośrednich przodków.

Badania empiryczne nad tą problematyką prowadzone są, między innymi, przez Katedrę Pedagogiki Ogólnej Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Region Warmii i Mazur jest interesujący w tym zakresie – ze względu na wielość grup etnicznych i narodowościowych oraz wyznań religijnych mieszkających na tym terenie. W Urzędzie Wojewódzkim w Olsztynie zarejestrowanych jest 15 wyznań religijnych oficjalnie działających w regionie i posiadających rozbudowaną infrastrukturę instytucjonalną. Dalsze 10 występuje w postaci luźnych grup religijnych bez formalnej reprezentacji w środowisku lokalnym. Równie liczna jest reprezentacja mniejszości narodowych wśród mieszkańców Warmii i Mazur (zameldowanych jest we wszystkich gminach około 1,5 mln obywateli). Niemal co dwunasty mieszkaniec regionu deklaruje przynależność do innej niż polska grupy narodowościowej. Największą liczebnie mniejszością są Ukraińcy (około 70 tysięcy osób), następnie Niemcy (20 tysięcy), Rosjanie (blisko 20 tysięcy), Białorusini (5 tysięcy).

Województwo Warmińsko-Mazurskie na całej długości graniczy od północy z Obwodem Kaliningradzkim. Po wejściu Polski do Unii Europejskiej Obwód ten będzie niewielką (milion mieszkańców) enklawą rosyjską otoczoną ze wszystkich stron krajami Unii. Postawy Polaków i Litwinów do Rosjan będą, między innymi, wskaźnikiem realizacji idei tolerancji w życiu społecznym w Zjednoczonej Europie. W licznych opracowaniach poświęconych losom Obwodu Kaliningradzkiego w przyszłej Europie podkreśla się podwójne odniesienie postawy tolerancji. Mówi się o integracji ekonomicznej, kulturowej, a nawet stwarzaniu warunków wspólnych projektów edukacyjnych. Podstawowym warunkiem tych działań jest akceptacja odmienności ustrojowej poszczególnych państw i regionów, odmienności religijnej i etnicznej (Gromadzki i Wilk, 2001).

W przededniu wejścia Polski do Unii Europejskiej interesujące wydaje się rozpoznanie zakresu zjawiska tolerancji i nietolerancji młodzieży szkolnej na Warmii i Mazurach. Badania pilotażowe prowadzono r. szk. 2001/02 w kilku szkołach średnich Bartoszyc, Kętrzyna, Giżycka, Nidzicy oraz Olsztyna. Ich celem było wystandaryzowanie narzędzi badawczych oraz wstępne określenie zakresu zjawiska nietolerancji religijnej, etnicznej i kulturowej. W obręb tego ostatniego obszaru weszły nowe obyczaje, jak Walentynki i Halloween, a także nowe upodobania kulinarne młodzieży (McDonalds, kuchnia azjatycka) i nowe gatunki muzyki młodzieżowej (Hip-Hop, rap). W niniejszym opracowaniu wykorzystano wyłącznie ten drugi cel podjętych badań pilotażowych.

Opis badań własnych

Podstawowym narzędziem badawczym był rozbudowany kwestionariusz ankiety. Określono w nim 10 wskaźników postawy tolerancji do każdego z wy-

odrębnionych przedmiotów tolerancji. Jeśli badany spełniał 8 z nich i więcej zaliczany był do grona osób o wysokim poziomie tolerancji, jeśli 5 do 7, klasyfikowano go do grupy osób o przeciętnym poziomie tolerancji, jeśli zaś mniej niż 5 – do osób raczej nietolerancyjnych. Wyniki obliczano odrębnie dla każdej kategorii postawy tolerancji. Dodatkową techniką badawczą była obserwacja zachowań uczniów na zajęciach szkolnych, w trakcie wypełniania kwestionariusza ankiety, na przerwach i po wyjściu ze szkoły. Analizowano napisy na murach szkolnych, w okolicach szkoły, na tablicach ogłoszeń kół zainteresowań, klubów sportowych, samorządu uczniowskiego czy dyrekcji szkoły.

Biorąc pod uwagę niedoskonałość narzędzia badawczego (badał przede wszystkim deklaracje, a nie fakty), wydaje się jednak, że rezultaty przeprowadzonego wstępnego sondażu diagnostycznego pozwalają na określenie pewnych tendencji w zakresie ujawniania postawy tolerancji lub nietolerancji młodzieży szkolnej. Wyniki tych badań mogą stanowić punkt wyjścia do konstruowania programów edukacyjnych w szkołach w zakresie tworzenia nowego „społeczeństwa europejskiego" z aktywnym udziałem Polaków (por. Śliwerski, 2001). Wyniki te częściowo można odnieść do prowadzonych na początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku (1991) badań nad postawą tolerancji etnicznej oraz religijnej młodzieży szkolnej i studenckiej w tych samych środowiskach (por. Górniewicz, 1993). Pokazują one pewne tendencje rozwojowe różnych zjawisk społecznych.

W badaniach pilotażowych uczestniczyło 317 uczniów szkół ponadgimnazjalnych (po jednej klasie z liceum ogólnokształcącego i szkoły zawodowej z pięciu wymienionych już miast województwa Warmińsko-Mazurskiego). Tyle właśnie osób wypełniło poprawnie kwestionariusz ankiety. Badania przeprowadzili magistranci Katedry Pedagogiki Ogólnej Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie.

Dwa obszary prowadzonych badań dodatnio konweniują z prowadzonymi 10 lat wcześniej na tym samym terenie badaniami podjętymi przez pracowników ówczesnego Zakładu Teorii Wychowania UMK w Toruniu w ramach dużego projektu badawczego finansowanego przez Ministra Edukacji Narodowej. Dotyczy to tolerancji religijnej i etnicznej. W tych zakresach można odnieść wyniki prezentowanych tu badań wstępnych do tamtych efektów.

Z badań pilotażowych wynika, że odsetek osób, które uznano za bardzo tolerancyjne, jest nieco wyższy niż nietolerancyjnych. Tych pierwszych jest nieco ponad 21%, zaś za osoby nietolerancyjne uznano 16,5% uczniów szkół ponadgimnazjalnych. Pozostałe osoby zaklasyfikowano do obszernej (około 62%) grupy badanych o nieustalonym wyraźnie wektorze w zakresie tolerancji lub nietolerancji. Średnia arytmetyczna wszystkich wskaźników wyniosła 5,4 w dziesięciopunktowej skali. Była zatem dosyć niska. Odnosząc te wyniki do rezultatów badań prowadzonych 10 lat wcześniej, zauważa się minimalny wzrost odsetka osób nietolerancyjnych (o 3,5 punktów procentowych) i spadek osób tolerancyjnych (o 1,5 punkta procentowego).

Z prowadzonych obserwacji zachowań uczniów w czasie przerw lekcyjnych, wytworów tych zachowań w formie napisów na murach, na tablicach ogłoszeń wynika, że zmniejszyła się, w porównaniu z rokiem 1991, liczba haseł antynarodowych czy antyreligijnych. Występują natomiast liczniej wizualizacje różnych zachowań ludzkich, przede wszystkim o charakterze politycznym oraz kulturowym. Znaczny wpływ na pojawienie się napisów o treściach politycznych miały zapewne wybory parlamentarne, a potem samorządowe.

Z analiz wyników badań pilotażowych wynika, że istnieją dość znaczne zróżnicowania w zakresie postawy tolerancji między młodzieżą wiejską i miejską. Różnica wynosi 6 punktów procentowych. Uczniowie wywodzący się ze środowisk miejskich uzyskali znacznie lepsze wyniki w dziesięciopunktowej skali tolerancji. Środowiska miejskie są bardziej otwarte na nowe wartości. Ze względu na dużą liczbę mieszkańców i instytucji społecznych, które zaspokajają różnorodne potrzeby obywateli, istnieje możliwość bezpośredniego kontaktu z osobami deklarującymi w swoich zachowaniach i poglądach przynależność do różnorodnych grup wyznaniowych i religijnych. Wzajemne rozpoznanie potrzeb i oczekiwań sprzyja zrozumieniu odmienności kulturowej innej osoby. Środowiska wiejskie na ogół nie stwarzają takich możliwości swoim członkom.

Porównano też dane na temat zróżnicowania badanych według kryterium wybranej już drogi edukacyjnej. Z analizy danych zawartych w kwestionariuszach ankiety da się wyprowadzić wniosek, że uczniowie liceów ogólnokształcących osiągnęli znacznie wyższe wyniki w skali tolerancji, aniżeli uczniowie szkół zawodowych. Różnica wynosi 7 punktów procentowych. Jednak istotnym czynnikiem, który miał znaczny wpływ na takie właśnie efekty badań empirycznych była płeć badanych. W liceach przeważały dziewczęta (73% ogółu uczniów), zaś w szkołach zawodowych – chłopcy (67% ogółu badanych uczniów szkół zawodowych). Z analizy statystycznej materiału empirycznego przy zastosowaniu testu T – Czuprowa oraz testu jakościowego „c" wynika, że podstawowym czynnikiem różnicującym wyniki badań była płeć. Dziewczęta częściej ujawniały postawy tolerancji w swoich deklaracjach zawartych w kwestionariuszu ankiety.

Psychologowie społeczni, badając zachowania ludzkie, w których ujawniała się postawa tolerancji, wykazali, że istnieje ścisła zależność między poziomem wrażliwości emocjonalnej i moralnej człowieka a jego postawą tolerancji, a także między wrażliwością intelektualną (otwarty umysł) a postawą tolerancji (por. Allport, 1988; Nosal, 1990). Ten pierwszy typ zależności odnosi się szczególnie do młodych dziewcząt krystalizujących w okresie dorastania swoje ustosunkowanie do różnych obszarów rzeczywistości społecznej. Jednakże dzisiaj obserwuje się też występowanie zjawiska przeciwstawnego – nasilenia zachowań agresywnych u dziewcząt. Z badań wynika, iż jest ono zdecydowanie wyższe dzisiaj niż było w roku 1991.

Interesująca wydawała się zależność między przynależnością do innej niż polska grupy etnicznej a ujawnianymi postawami tolerancji lub nietolerancji. Z badań E. Borys (2002) przeprowadzonych w gminie Górowo Iławeckie (duże

skupisko ludności pochodzenia ukraińskiego przesiedlonej na te tereny w ramach „Akcji Wisła") wynika, że w środowiskach, w których żyją obok siebie obywatele Polski, ale różnych narodowości, występuje w miarę stały poziom nieufności i nietolerancji. Jest on w miarę stabilny i dotyczy około 40% populacji. Taka tendencja utrzymuje się od wielu lat. W prezentowanych tutaj badaniach autorskich z roku 1991 poziom agresji ujawnianej w formie obraźliwych napisów, niszczenia symboli narodowych, wyzwisk kierowanych do przedstawicieli innych grup etnicznych był jednak znacznie wyższy niż w badaniach z lat 2001 i 2002. Wydaje się zatem, że chociaż nieznacznie, to jednak zmniejsza się poziom nieufności między przedstawicielami różnych środowisk religijnych i etnicznych zamieszkujących wspólnie na danym terenie.

Jedno z zagadnień zawartych w kwestionariuszu ankiety dotyczyło uszeregowania przez badanych wartości tolerancji wśród wymienionych innych wartości regulujących stosunki międzyludzkie w ich życiu teraźniejszym oraz po wejściu Polski do Unii Europejskiej. Badanym przedłożono listę dziesięciu wartości, na przykład: życzliwość, bezinteresowność, miłość, godność, zaufanie itd., a ich zadaniem było przydzielenie rang od 1 do 10 poszczególnym wartościom. Zarówno w pierwszym układzie, jak i drugim wartość tolerancji zyskiwała rangę 8, czyli dosyć niską. Na pierwszym miejscu badani umieścili w obu kategoriach wartość miłości. Z badań wielu autorów wynika, że od wielu lat w Polsce młodzież rangę pierwszą przyznaje miłości i życiu rodzinnemu (Andrzejczyk, Bogusz, Gęsicki i in., 1990; Hejnicka-Bezwińska, 1991).

W kwestionariuszu ankiety umieszczono także skale autodeklaracji tolerancji religijnej i etnicznej badanej młodzieży szkolnej. Uczniowie zaznaczali w siedmiostopniowej skali swoje miejsce, biorąc pod uwagę wyrażane poglądy i podejmowane czyny w stosunku do symboli kultu innej religii czy symboli innej grupy etnicznej oraz percypowane i przeżywane sytuacje, w których znajdowali się wespół z przedstawicielami innych grup religijnych i narodowościowych. Doznane uczucia przekładały się na własne ustosunkowanie wobec Innych. Była to skala opracowana według zasad sformułowanych przez R.Likerta.

Z danych uzyskanych w toku badań wynika, że młodzież szkolna na ogół postrzega siebie lepiej w zakresie realizacji idei tolerancji w życiu społecznym, niż wynika to z badań, w których konfrontuje się różne wskaźniki empiryczne. Zaledwie 11% ankietowanych uczniów określiło siebie jako osoby nietolerancyjne (dwie skrajne wartości w siedmiostopniowej skali typu Likerta w biegunie nietolerancja), a aż 27% zakreśliło dwie skrajne wartości w biegunie tolerancja). Psychologowie uznają taką tendencję za naturalną. W deklaracjach badane osoby zawsze sytuują siebie wyżej niż są potem klasyfikowane w określonych skalach badających różne wymiary osobowości (Wojciszke, 1991).

Podobne wyniki uzyskano przed dziesięciu laty. Wtedy również badani widzieli siebie lepszymi niż zostali ostatecznie zaklasyfikowani poprzez konfrontację danych z wielu narzędzi badawczych. Można zatem przypuszczać, iż istnieje w miarę stały odsetek osób nietolerancyjnych (mniejszy niż tolerancyjnych) w każdym środowisku społecznym bez względu na wiek, miejsce za-

mieszkania, wykonywany zawód, przynależność etniczną czy religijną osób ankietowanych.

Z danych zebranych w toku badań wynika jednak, że czynnikami, które w największym stopniu różnicują wyniki badań, są płeć i poziom wykształcenia. Dziewczęta ujawniały częściej postawy tolerancji, chłopcy – nietolerancji. Osoby, uzyskujące wyższe wyniki w szkolnej edukacji, były na ogół bardziej tolerancyjne niż uczniowie mający pewne trudności w kształceniu szkolnym.

Nie ustalono natomiast wyraźnej zależności między faktem bezpośredniego obcowania badanych z osobami należącymi do różnych grup wyznaniowych i narodowych a poziomem ich tolerancji, czy też wysokim poziomem tolerancji w środowisku osób jednorodnych w zakresie przynależności religijnej i etnicznej. W każdym środowisku, czy istnieje tam bezpośredni kontakt, czy brak jest kontaktu z ludźmi należącymi do odmiennych grup etnicznych, czy wyznaniowych – występował podobny wskaźnik osób tolerancyjnych i nietolerancyjnych. Zauważono natomiast to, że świadomość istnienia Innych na naszym terenie powodowała większą identyfikację ze Swoimi. Grupy jednorodne etnicznie i wyznaniowo były bardziej spójne w środowisku wieloetnicznym i wielonarodowościowym. Taka tendencja występuje od wielu lat na pograniczu kulturowym, w pasie przygranicznym różnych państw europejskich, w enklawach kultywujących własną odrębną tradycję kulturową (por. badania J. Nikitorowicza – 1995 czy M.Sobeckiego – 1995).

Zakończenie

Z przytoczonych wstępnych wyników badań wypływają dwa wnioski. Pierwszy, że wzbudzanie aspiracji edukacyjnych młodzieży dodatnio koreluje ze stwarzaniem większych obszarów ujawniania postawy tolerancji. Drugi dotyczy poziomu otwartości i stopnia otwierania się mniejszości religijnych i etnicznych na inne wartości. Skupianie się członków grupy na własnych symbolach sprzyja jej spoistości, ale jednocześnie zamyka na dialog z Innymi. Religie otwarte na innych ludzi i inne środowiska są postrzegane jako bardziej tolerancyjne.

Postulaty dotyczące edukacji do przyszłości w perspektywie akcesji Polski do Unii Europejskiej są zatem również dwa. Pierwszy – to atrakcyjne multimedialne upowszechnianie wiedzy nie tylko o strukturach unijnych, podziale władzy czy zasadach ekonomicznych, jak to się dzieje właśnie teraz w Polsce, ale przede wszystkim o środowisku naturalnym, kulturze, edukacji oraz religii narodów należących już do Unii Europejskiej i aspirujących do bycia w tej strukturze politycznej i organizacyjnej. Postulat drugi to idea otwierania się na Innych poprzez organizację festiwali, przeglądów kultury tworzonej w „małych ojczyznach i mikroojczyznach". Inny pozwala nam zobaczyć Siebie jako istotę odrębną pod różnymi względami od Innego, ale Inny motywuje Mnie do poznania Jego tajemnicy. Wszak Ja też jestem tajemnicą dla Innego.

Nie wydaje się konieczne konstruowanie programu wychowania do tolerancji jako odrębnego ciągu działań pedagogicznych. Idea tolerancji spełnia się przy okazji innych działań związanych z promocją wartości kultury innych narodowości czy grup religijnych. Poznawanie odmienności, kształtowanie wrażliwości i zaangażowanie na rzecz realizacji wspólnego, przyjaznego obszaru życia wspólnoty europejskiej wydają się postulatami w znacznym stopniu nasyconymi ideą tolerancji.

Bibliografia

Allport G.: *Osobowość i religia*. Warszawa 1988.

Andrzejczyk H., Bogusz J., Gęsicki J. i in.: *Młodzież szkolna końca lat 80-tych*. Synteza, Warszawa 1990.

Augustyniak-Kapka J.: *Tolerancyjni, nietolerancyjni, obojętni*. Łódź 1992.

Borys E.: *Drugi czy inny – jako kategoria badawcza pedagogiki społecznej a wizja edukacji międzykulturowej w jednoczącej się Europie*. W: *Obszary zainteresowań pedagogów społecznych. Księga poświęcona pamięci Wiesława Andrzeja Ciczkowskiego*. Red. D. Zaworska-Nikoniuk, Olsztyn 2002.

Chodubski A.: *Wartości cywilizacji współczesnej a unifikacja i dezintegracja Europy*. W: *Unifikacja i różnicowanie się współczesnej Europy*. Red. B. Fijałkowska i A. Żukowski, Warszawa 2002.

Górniewicz J.: *Młodzież szkolna i studencka wobec problemu tolerancji religijnej i etnicznej*. Toruń 1993.

Górniewicz J.: *Kategorie pedagogiczne (tolerancja)*. Olsztyn 2001.

Gromadzki G., Wilk A.: *Przezwyciężenie obcości. Kaliningrad jako rosyjska enklawa wewnątrz Unii Europejskiej*. Warszawa 2001, Maszynopis Fundacji im. Stefana Batorego

Hamer H.: *Demon nietolerancji*. Warszawa 1994.

Hejnicka-Bezwińska T.: *Orientacje życiowe młodzieży*. Bydgoszcz 1991.

Jacher W., Michalczyk T., Zagórny S.: *Młodzież województwa opolskiego na przełomie lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych*. Opole 1983.

Keller J.: *Tolerancja jako postawa moralna i zasada*. „Studia Filozoficzne" 1961 nr 1.

Mariański J.: *Kondycja religijna i moralna młodych Polaków*. Kraków 1991.

Nikitorowicz J.: *Tożsamość w edukacyjnym procesie wielokulturowym*. W: *Edukacja a tożsamość etniczna*. Red. M. Urlińska, Toruń 1995.

Nosal Cz.: *Psychologiczne modele umysłu*. Warszawa 1990.

Sobecki M.: *Poczucie tożsamości narodowej uczniów liceów ogólnokształcących z białoruskim i litewskim językiem nauczania*. W: *Edukacja a tożsamość etniczna*. Red. M. Urlińska, Toruń 1995.

Symonides J.: *Międzynarodowa ochrona praw człowieka*. Warszawa 1977.

Śliwerski B.: *Program wychowawczy szkoły*. Warszawa 2001.

Wiśniewski W.: *Postawy tolerancji. Korelaty i uwarunkowania*. „Studia Socjologiczno-Polityczne" 1967, nr 19.

Wojciszke B.: *Proces oceniania ludzi*. Warszawa 1991.

RECENZJE

Zbigniew Kwieciński
Niewniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości.
Toruń-Olsztyn 2002, s. 127

Gdyby przyszło nam wziąć udział w badaniach i odpowiedzieć na pytanie „Na jakich wartościach powinniśmy budować w Polsce nowy ład – co powinniśmy cenić jako naród i społeczeństwo najbardziej? Proszę wskazać cztery wartości negatywne, a następnie cztery pozytywne: 1) religia, 2) tradycja narodowa, 3) ład i porządek, 4) niepodległość, 5) bezpieczeństwo socjalne, 6) wolny rynek, 7) równość, 8) demokracja, 9) własność prywatna, 10) dyscyplina, 11) tolerancja, 12) prawda, 13) wolność, 14) praca, 15) solidarność, 16) godność, 17) dobrobyt, 18) sprawiedliwość, 19) pluralizm, 20) ideowa jedność", to co wybralibyśmy? A gdyby jeszcze proszono nas o uzasadnienie swojego wyboru? Jaki porządek byłby dla nas cenny? Może świat wolnego i indywidualnego działania na wolnym rynku w zróżnicowanej kulturze i sferze publicznej, z prawami do własnej inicjatywy, poszanowania sukcesu. A może świat ładu zapewniającego pracę, bezpieczeństwo socjalne, dobrobyt, na granicy którego ma stanąć państwo, prawo, Bóg.

Kim jestem? Jacy jesteśmy po przełomie w roku 1989? Ważne pytania, na które nieraz trudno znaleźć – nawet dla siebie – jedną, spójną odpowiedź. Zbigniew Kwieciński zaprasza do namysłu. Mamy do czynienia, dowodzi, z ludźmi o różnych orientacjach: przednowoczesnej i ponowoczesnej, oczekującej i aktywnej, z tymi, którzy reprezentują stary porządek, sprzed przełomu 1989 roku, oraz tymi, którym odpowiada nowy porządek z demokracją, wolnym rynkiem, własnością prywatną i tolerancją jako jego filarem. Ten orientacyjny i dychotomiczny podział ludzi na dwie grupy wiąże się dziwnie z poziomem osiągnięć, jaki charakteryzował ich, gdy byli jeszcze uczniami, w czasie gdy uczęszczali do szkoły. Bo książka Z. Kwiecińskiego nie prowokuje tylko do pytań o sens naszej egzystencji. Stawia nas wobec chyba najważniejszego z problemów, jaki powinien interesować pedagogów. Autor tropi związki poziomu alfabetyzacji (mierzonego wynikami testu cichego czytania ze zrozumieniem; pozytywnie skorelowanego z testem inteligencji) z poziomem i jakością życia w dorosłości. Osoby gorzej i lepiej alfabetyzowane różnicuje wiele cech położenia, jak poziom wykształcenia, dzietność, status społeczno-zawodowy, położenie materialne, zadowolenie z życia, samoocena zdrowia, sposoby spędzania czasu wolnego, zadowolenie z rodziny, polityczne zwolennictwo i uczestnictwo, poparcie dla zmian ustrojowych, sfera wartości osobistych i orientacji zawodowych, ukierunkowanie potencjału wychowawczego rodziny. Okazuje się, że elity tworzy znaczna część ludzi wykształconych. Mają oni wyższe statusy wykształcenia i zawodów, są zorientowani na innych, prospołecznie, na wartości i cele pozaosobiste. K'sobne orientacje częściej można przypisywać ludziom z niskimi poziomami wykształcenia, nastawionych na zaspokajanie własnych i rodzinnych potrzeb podstawowych. Orientacje własne dorosłych Polaków przekładają się na preorientacje wychowawcze wobec własnych dzieci. U lepiej wykształconych wyraźnie rozpoznaje się orientacje komunikacyjne, protagogiczne.

Nie ma chyba potrzeby streszczać książki Z. Kwiecińskiego. Trzeba ją po prostu kupić i przeczytać, zgodzić się lub nie z tezami Autora, ale trudno byłoby odrzucić argumentację. To wszystko, o czym pisze, jest poparte dowodami. Jest

to książka typu badawczego. „Założyliśmy wstępnie, że podstawowa alfabetyzacja, czyli rozumienie prostych związków w tekstach czytanych w języku ojczystym, to elementarna kompetencja, która warunkuje dostęp do kultury symbolicznej i korzystanie z jej zasobów. Uznaliśmy też w punkcie wyjścia, że niezwykle ważne jest systematyczne szacowanie poziomu alfabetyzacji na dużych powtarzalnych kohortach młodzieży i poszukiwanie przyczyn zróżnicowania, a zarazem, że niemniej ważne jest badanie skutków różnych poziomów alfabetyzacji z dzieciństwa w poziomie i jakości życia w dorosłości". Przyjęte założenia badawcze uprawomocniają teorie, a zastosowana procedura jest wręcz imponująca. Badania dotyczą tej samej kohorty osób, które w 1972 roku ukończyły szkołę podstawową. Zbadano wtedy pełne zbiorowości uczniów rejonów toruńskiego i włocławskiego. Próba wyjściowa liczyła ponad 7500 uczniów. Zebrane dane odnosiły się do wyników pomiarów testami słownikowym i cichego czytania ze zrozumieniem UNESCO, danych metryczkowych, planów życiowych i wzorów do naśladowania, jakie deklarowali uczniowie w odnośnej ankiecie. W roku 1988 przeprowadzono badania powtórne. Uczniowie byli już wtedy „trzydziestolatkami". Przeprowadzono z nimi wywiad biograficzny. Ogółem zbadano 4831 osób. I znowu, w roku 1998 badania powtórzono. Respondentom przybyło 10 lat i byli już „czterdziestolatkami". Wyłoniono ich z grup „trzydziestolatków" badając ogółem 1047 osób.

Wywód Autora jest precyzyjny. Korzystając z operacyjnych konstruktów, na dużych zbiorowościach, dowodzi, że poziom rozumienia czytanych tekstów w dzieciństwie, ma związek z tym, co wiąże się z jakością życia we wczesnej i pełnej dorosłości. Biografie ludzkie są różne, o tym w projekcie można przeczytać. Inny jest los Jadwigi, Władka, Patrycji. Każdy jednak silnie zakotwiczony w kontekście, w jakim przyszło im żyć. Ma to przełożenie na losy badanych respondentów, ale i ich dzieci. Bo losami rządzą różne zdarzenia. Jest jednak jakoś tak, że najniższe poziomy umiejętności rozumienia tekstów, jakie badani osiągali w dzieciństwie, częściej łączą respondentów z pętlą odtwarzania ubóstwa kulturowego niż tych, którzy mieli kiedyś lepsze wyniki w testach.

Naturalnie takie badania nie mogą być prowadzone samodzielnie. Autor jest skromny, rzetelnie informuje o poszczególnych etapach badań, ich autorach, dziękuje za współpracę, choć Jego osobisty wkład jest ogromny. Badania sam zaprojektował i koordynował nimi w latach 1971–1986 w Stacji IRWiR PAN w Toruniu. I mimo że nie zawsze musimy się ze wszystkim zgodzić – przykładowo z wyrównywaniem liczebności w grupach analfabetów i osób z wynikami wysokimi w procedurze *ex post*, bo chyba nakładają się rozkłady zmiennych i badane podzbiorowości słabiej różnicują otrzymane wyniki, choć z kolei ten operacyjny zabieg stwarza podstawę do prezentacji rozkładów procentowych, to wydaje się, że na wszelką uwagę zasługuje samoświadomość, jaka dotyczy Autora, jego postawa, z której można czerpać wiele dla siebie, dla Czytelnika.

Profesor Zbigniew Kwieciński jest osobą w środowisku znaną. „Kieruje placówkami socjologii edukacji w Instytucie Nauk o Wychowaniu UWM i Instytucie Pedagogiki UMK. Był założycielem i dziekanem Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM. Jest od lat prezesem Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, troszcząc się o ożywienie i poziom nauk pedagogicznych. Jest redaktorem naczelnym „Socjologii Wychowania" AUNC i „Forum Oświatowego", Członkiem Centralnej Komisji ds. Tytułu i Stopni Naukowych, Zespołu Nauk Humanistycznych KBN, Zespołu Doradczego Ministra i mimo wszystko pisze. Już w roku 1980/81 Mikołaj Kozakiewicz zwracał uwagę na to, że dziełem tegoż Autora było kilkanaście książek, ponad 200 artykułów, studiów, sukcesy organizatorskie.

Jego pisarstwo jest głęboko zaangażowane. Obrona własna doniesienia – *pro domo sua* – koncentruje się na zadaniach edukacji powszechnej. Implikacje z badań służą edukacji. Autor stwierdza, że w czasach burzliwych i nie zawsze czytelnych, a współcześnie obserwowanych zmian, potrzebny jest wzór „człowieka pełnomocnego – o ukształtowanych kompetencjach intelektualnych do formułowania i rozwiązywania nowych, trudnych zadań, człowieka mądrego, odpowiedzialnego, współczulnego i zdolnego do solidarnego współdziałania, zdolnego do radzenia sobie na coraz trudniejszym rynku pracy, umiejącego krytycznie wybierać i osądzać z wielorakich i migotliwych ofert kulturalnych wedle uniwersalnych wartości i zasad". Od edukacji zaś zależy ukształtowanie człowieka na miarę nowych czasów i to „edukacji powszechnej, masowej, dostępnej dla wszystkich warstw społecznych i dla każdego pokolenia".

I jeszcze inne cechy książki, a może samego autora. To ważne, a dla Czytelników chwila konstruktywnego „oddechu" w poznawaniu trudnych problemów społecznych. Można je wymienić. Po pierwsze, zwraca uwagę w książce humor, dystans wobec siebie, świadomość własnej biografii i osobniczego rozwoju – świadczą o tym dwa małe zdjęcia Autora, na początku badań (młodziutkiego) i współcześnie (jakby lepsze). Znakomity pomysł, świetnie wspierający zamysł prezentacji badań dynamicznych. Po drugie, to umiejętność tworzenia szerszego kontekstu, opowieści o tym, jak przebiegały/ją badania w naukach społecznych. Z. Kwieciński tę opowieść zaczyna od siebie, ale przewrotnie, ustami Mikołaja Kozakiewicza. Sentencje są istotne. Pogorszył się obecnie „stopień swobody, z jaką badacz może podejmować określone zadania badawcze". Dzisiaj badacz silniej, niż kiedyś, potrzebuje „grantodawcy", sponsora zabezpieczającego finansowo jego wysiłki badawcze. Zatem obecnie los badań wiąże się nie tylko z wagą penetrowanej problematyki dla danej dyscypliny naukowej, jak w przypadku alfabetyzacji, ale też z konkretnym zamówieniem społecznym. Po trzecie, to umiejętność tworzenia za pomocą różnych środków komunikacji, chyba też potrzeba doznań estetycznych. Projekt pisany jest prosto, skromnie, zgodnie z ustaloną w nauce konwencją. Ale na okładce „Relikt", praca Piotra Ciesielskiego. Co nam chce Z. Kwieciński przekazać? Problem „odgrzebany" na nowo dla edukacji, lecz istniejący, bez rozwiązania którego trudno przekroczyć „czas – dla niej, to znaczy edukacji – marny", a może tylko chodzi o przenośne znaczenie własnej książki, jako drogiej sercu pamiątki?

O książce Zbigniewa Kwiecińskiego nie można powiedzieć, że czyta się ją jednym tchem, chyba, że sprawa dotyczy wstępnego rozeznania. Tylko, że taka pełna entuzjazmu ocena nie byłaby żadną pochwałą. Bo trzeba się zgodzić z Ryszardem Kapuścińskim, że „książkę dobrą i ważną czyta się wolno, z zastanowieniem, coraz to przerywając lekturę, rozmyślając o tym, co się przed chwilą przeczytało, nawracając do jej wątków, opisów, refleksji..." (*Lapidarium IV*, Warszawa, 2000). Przez refleksje Z. Kwiecińskiego trzeba właśnie brnąć, spoglądać dokąd się zaszło, a Autor nie kokietuje Czytelnika i wymaga od niego wielu kompetencji. Pisze: „nie napisałem tej analizy dla osób mających kłopoty z czytaniem ze zrozumieniem, lecz głównie dla Czytelników akademickich, studentów nauk społecznych i ich nauczycieli. Może nie tylko...". Potencjalnego Czytelnika czeka jednak duża nagroda – wielki ładunek poznawczy, zaproszenie do rzetelnej roboty, której Z. Kwieciński nie ułatwia, bo pojawiają się ciągle nowe wypowiedzi (*Żeby nie poszli do Leppera* „Gazeta Wyborcza", 8-9 czerwca 2002), książki (*Wykluczanie*, Toruń 2002; *Bezbronni. Odpad szkolny na wsi*, Toruń, 2002), wszystkie, w tematycznej kontynuacji, wnoszą ważny fragment naszego świata, tworzą spójną opowieść i jej służą.

Jest zatem wiele powodów, że książki, a nie tylko tu recenzowaną, swoiste sentencje Zbigniewa Kwiecińskiego, koniecz-

nie musimy zgłębić, zwłaszcza gdy aspirujemy do bycia pedagogami, humanistami, badaczami.

Barbara Walasek
Akademia Świętokrzyska w Kielcach

Irena Wojnar
Humanistyczne intencje edukacji.
„Żak, Warszawa 2000, s. 315

Książka *Humanistyczne intencje edukacji* Ireny Wojnar jest kompleksowym ujęciem procesów i tendencji rozwoju edukacji w szerokich kontekstach kultury humanistycznej.

Autorka – bliski współpracownik Profesora Bogdana Suchodolskiego w pracach Komitetu Prognoz Polskiej Akademii Nauk, po Jego odejściu organizuje coroczne interdyscyplinarne konferencje naukowe poświęcone problemom edukacji i kultury. Ich plonem jest wiele publikacji zbiorowych.

W recenzowanej książce zebrane zostały publikacje w trzech częściach: „Wartości", „Edukacja", „Osoby". Zamyka ją ciekawy i o charakterze osobistym tekst wywiadu opublikowanego w „Edukacji" w 1999 roku.

Myślą przewodnią książki jest ukazanie edukacji jako drogi ludzi do współczesnego świata – jego poznania, rozumienia i kierowania sobą. Wskazuje się, iż do pełnego rozwoju człowieka konieczne jest integralne traktowanie edukacji i wychowania, albowiem „Świat jest godny naszego zainteresowania i otwiera się dla tych, którzy chcą i umieją szukać" (s. 315).

Edukacja jawi się jako proces wielostronnego, ciągłego i otwartego uczenia się wzajemnie wielu podmiotów edukacji. Autorka słusznie podkreśla, że: „Edukacja to całe życie człowieka (...). Edukują różne instytucje i różne życiowe sytuacje" (s. 305).

W części pierwszej książki pt. „Wartości" ukazano rolę pedagogiki w jej otoczeniu, pedagogikę kultury oraz człowieka jako celu i podmiotu wychowania, zmienność trwałych wartości, a także trzy tożsamości człowieka i kształtowania kultury pokoju. To ostatnie zadanie jest rozumiane jako zobowiązanie edukacyjne na XXI wiek, po burzliwym wieku XX.

W pomieszczonych rozprawach i artykułach Autorka odwołuje się do bogatej literatury polskiej i zagranicznej, przedstawiając różne orientacje i poglądy oraz aspekty wartości humanistycznych. Kondycję współczesnego świata ukazuje jako coraz bardziej złożoną oraz wymagającą obrony zagrożonego człowieczeństwa, dobra i trwałych wartości. Pisze z troską: „Klęska humanizmu jest dziś faktem, dla jednych bolesnym (...), dla innych tendencją właściwą sankcjonującą liberalizm, a więc bezkarność, upadek autorytetów i zobowiązań" (s. 28).

Na wielu stronach rozważa kategorię pojęciową „wyzwań" współczesności i przyszłości jako obszarze zagrożeń i szans oraz pozytywne i negatywne przejawy globalizacji i królestwa pieniądza. Strategię życia traktuje jako stosunek indywidualnego „ja" do świata, w jakim żyjemy, oraz jako wybór określonego modelu życia. Człowiek jest więc celem i podmiotem wychowania, aby mógł poznać swoje „ja", możliwości, kompetencje, doświadczenia i uwarunkowania rozwoju osobowego. Jego życie polega na dokonywaniu właściwych wyborów i przezwyciężaniu wielu przeciwieństw między różnymi kategoriami społecznymi i moralnymi. Wychowanie człowieka staje się więc obroną kultury, ujawnianiem twórczej różnorodności kulturowej i edukacyjnej świata oraz konfrontacją tendencji integracyjnych i dezintegracyjnych we współczesnym świecie, a także różnych sposobów i stylów życia. W tym procesie liczą się trzy tożsamości: tożsamość narodowa, mieszkańca Europy i mieszkańca wspólnej Ziemi – planety ludzi.

Odwołując się do wielu międzynarodowych dokumentów i autorytetów, Autorka opowiada się za rozwojem łączącym się z kontekstem ludzkim i kulturowym, równoważeniem wiedzy i informacji – mądrością, praw i obowiązków ludzi, wychowa-

niem dla pokoju i kształtowaniem kultury pokoju. Wychowanie, aby mogło być skuteczne i pomocne ludziom w świecie wielu zmian i nieprzewidywalności zjawisk, powinno być projektowane i organizowane z uwzględnieniem różnych zasad i kryteriów europejskości oraz katalogu współczesnych wartości europejskich i uniwersalnych.

Część drugą książki pt. „Edukacja" Autorka poświęca kulturowemu wymiarowi edukacji i kształceniu ogólnemu oraz relacji sztuki i edukacji, aktualnemu stanowi edukacji estetycznej, a także samokształceniu i samowychowaniu.

Szeroko analizuje powiązania i uwarunkowania oraz relacje między kulturą a edukacją i nauką, a także wpływ innowacji naukowych i technicznych na kierunki oraz treści przeobrażeń edukacyjnych. Mają one bowiem znaczący wpływ na problemy jakości i tożsamości ludzi. Kładzie akcent na uczenie współżycia w skomplikowanym świecie, w czasach wielu nowych odkryć naukowych, a także nowych form życia zbiorowego – w świecie pełnym napięć, dysproporcji i niepewności. Postuluje rozwijanie kształcenia ogólnego w perspektywie humanistycznej i trzech tożsamości: jesteśmy Polakami, Europejczykami i ludźmi wspólnej Ziemi. Przestrzega przed triumfem techniki nad kulturą i przed liberalizmem, rozumianym często jako nieograniczona wolność.

Autorka opowiada się za wzbogaceniem kształcenia o nowe wartości, umiejętności i treści, zgodnie z triadą: wartości i postawy na pierwszym planie, następne są umiejętności, a na końcu dopiero wiedza. Wiele stron pracy zajmuje problematyka edukacji estetycznej, wychowania dla sztuki i przez sztukę w różnych aspektach poznawczych i moralno-społecznych oraz zadań polityki kulturalnej. Nowe myślenie o edukacji, rozumie jako widzenie jej w szerokim kontekście wyzwań współczesnego świata oraz jako przeciwdziałanie podziałowi procesu kształcenia na różne dyscypliny naukowe, co utrudnia nawiązywanie do greckiej *Paideii*, a więc stanu ducha w pełni rozwiniętego.

Autorka snuje rozważania także na temat konieczności przewartościowań edukacyjnej świadomości oraz wzrostu roli samokształcenia i edukacji permanentnej. Jako współautorka międzynarodowego opracowania pt. *Obszary permanentnej samoedukacji* (red. P. Lengrand) konstatuje: „Los współczesnego człowieka jest wyznaczony w znacznym stopniu przez jego stosunek do nauki, umiejętności racjonalnego myślenia i działania, kulturę umysłu (...) permanentna samoedukacja ludzkiej istoty zarysowuje się jako program konsekwentnego wzbogacania człowieka" (s. 194). Inspirujące są omawiane nowe obszary edukacji oraz rozważania na temat filozofii oraz modeli kształcenia, które prowadzą do stwierdzenia, że najważniejszymi zadaniami edukacji są: przygotowanie ludzi do kierowania dalszym rozwojem cywilizacji oraz do życia w świecie wyzwań, chaosu i zagrożeń.

Część trzecia pt. „Osoby" zawiera prezentacje czterech sylwetek myślicieli i mistrzów humanistycznej edukacji kulturalnej: S. Szumana, F. Znanieckiego, H. Reada i B. Suchodolskiego. Ich wkład w teorię i praktykę edukacji humanistycznej jest nadal znaczący i aktualny w czasach wielkich transformacji, wypracowywania wizji cywilizacji przyszłości i społeczeństwa informacyjnego.

W wywiadzie zamieszczonym na końcu książki pod znamiennym tytułem: *O wizję edukacji, o wizję człowieka*, Autorka potwierdza jej bliskie związki z humanistycznym myśleniem o wychowaniu, z odniesieniem do tradycji grecko-rzymskich, *paideii* i *humanitas*. Także z ideami edukacji w szerokim zrozumieniu oraz odwołującej się do określonej wizji człowieka i świata wartości.

Książka Ireny Wojnar powinna być pomocna i bliska różnym podmiotom edukacji, kultury i wychowania. Zachęci również do przeczytania wielu wskazanych pozycji wydawniczych. Lektura książki inspiruje, odnawia myślenie o edukacji współczesnej, jej prawach i powinnościach na progu XXI wieku.

Czesław Banach

Edward Nęcka
Psychologia twórczości.
Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne,
Gdańsk 2001, s. 256

Książkę rozpoczynają pojęcia i kryteria twórczości. Najczęściej twórczość traktowana jest jako cecha wytworu lub jako rodzaj aktywności. Jako twórcze uważa się to, co nowe i wartościowe. Nie uważa się za twórcze tego, co jest bez wartości. Podobnie kolejną realizację czegoś nie uważa się za twórczą, nawet gdy jest wartościowa; musi mieć cechy nowości. Nowość jest cechą twórczego dzieła. Jednak cechy nowości i wartości muszą być brane pod uwagę w konkretnej sytuacji, w konkretnym czasie. Są to pojęcia względne. Dzieła mogą mieć różne wartości: poznawcze, estetyczne, pragmatyczne, etyczne. Morris I.Stein definiuje twórczość jako proces prowadzący do nowego wytworu, który jest akceptowany jako użyteczny lub do przyjęcia dla pewnej grupy w pewnym czasie. Definicja ta jest krytykowana za jej relatywizm. Twórczość jest także definiowana jako cecha osoby. Twórczość jest cechą rzadką, a jej uprawianie uważane jest za elitarne. Zgodnie z najbardziej rozpowszechnioną definicją, twórczość polega na występowaniu niepospolitych, czy niezwykłych, lecz stosownych reakcji. W badaniach nad tym zjawiskiem można wyróżnić kilka kierunków. Niektóre badania koncentrują się na procesie twórczości, niektóre na wytworze, a inne na czynnikach sytuacyjnych, które wywierają wpływ. Jednakże, podstawowym podejściem jest badanie twórczej jednostki. Istnieją wieloczynnikowe determinanty oddziałujące na procesy myślenia twórczego. Zależy to, między innymi, od sytuacji, w której dana jednostka się znajduje. Za twórczą osobę uznaje się również tę, która w sposób efektywny rozwiązuje problemy, a także tę, która przemyślnie tworzy rozwiązanie właściwe dla danej sytuacji. Za jeden z podstawowych mechanizmów twórczości uważa się odległe skojarzenia. Skonstruowano hierarchię skojarzeń, a jako narzędzie badawcze opracowano test odległych skojarzeń.

Twórczość jest rodzajem zachowania sprawczego i dlatego stosunkowo najwcześniej opracowana została behawiorystyczna koncepcja twórczości. E. Nęcka omawia najnowsze teorie związane z twórczością: teorie generatywności, koncepcje rewizjonistyczne, koncepcje interakcji twórczej. Określa kryteria twórczości, definiuje kryteria jawne i kryteria wybitnych osiągnięć twórczych. Prezentuje podejście Joya P. Guilforda do twórczości i inteligencji oparte na określeniu ok. 150 cech. Jego model twórczości opiera się na trzech zasadniczych cechach: płynność, giętkość i oryginalność. Powstaje więc pytanie o cechy twórców, zależność od cech osobowości i indywidualnych zdolności oraz czy twórczości można się uczyć. Jednym z podstawowych elementów ekspresji twórczej jest wypowiedź artystyczna, która wymaga identyfikacji z wyrażanymi treściami oraz materiałem, w którym te treści są przedstawione. Człowiek twórczy w sposób szczególny postrzega świat, ma otwarty, elastyczny umysł, oryginalne myśli, czerpie informacje z wielu źródeł, jest niezależny i odważny, jest spontaniczny i ekspresyjny, nie boi się nowości i zmian, ma zdolność koncentracji i fascynacji zadaniem, ma poczucie humoru. Każdy może być twórczy, jeśli tylko potrafi wykraczać poza schematy i rutynę w swoim codziennym życiu, pracy, działalności. Ludzie mają w sobie duże potencje twórczości, a wspomagać ich w tym mogą różnego rodzaju narzędzia. Autor omawia skale ocen i kryteria ukryte. Prezentuje technikę oceny konsensualnej, kryteria emocjonalne oraz ujęcie triadowe.

Autor omawia teorię inkubacji i znaczenie przerwy inkubacyjnej (tzn. okresu czasu upływającego od podjęcia problemu do wypracowania rozwiązania) oraz poznawczy mechanizm wglądu. Tylko wówczas człowiek jest w stanie podejmować trafne decyzje. Podstawą myślenia logicznego jest algorytm, a w myśleniu twórczym mamy do czynienia z heurystyką.

Proces twórczy ma charakter nieciągły, co spowodowane jest właściwością samoorganizujących się sieci neuronów w naszym mózgu. Powszechnie przyjmuje się, że myślenie twórcze jest cechą charakterystyczną przynależną człowiekowi. Analizując mechanizmy percepcji logicznego myślenia wyraźnie uwidaczniają się nam pewne prawidłowości: logiczne argumentowanie nie jest w stanie wpłynąć na nasz stosunek emocjonalny do konkretnej sprawy, natomiast percepcje tak. Badania wykazały, że obraz i wirtualność jest niekorzystna dla uczących się, którzy mają w testach wysokie IQ oraz w testach myślenia twórczego. Obraz przeszkadza tej grupie w operacjach intelektualnych.

Myślenie twórcze uczniów jako cel kształcenia umysłowego. W dydaktyce można zaobserwować dwa różniące się między sobą podejścia do twórczości. Traktuje się ją jako instrumentalny albo kierunkowy cel kształcenia. Ujęcie węższe traktuje twórczość w kategoriach instrumentalnych. E. Nęcka definiuje proces twórczy i jego strukturę. Przytacza klasyczne teorie procesu twórczego: podejście asocjacyjne, postaciowe (*Gestalt*), psychodynamiczne i behawiorystyczne. Prezentuje współczesne teorie dotyczące procesu twórczego. Omawia koncepcje „rewizjonistyczne" i koncepcję interakcji twórczej, model genploracji i poznawcze składniki procesu twórczego: uwaga, percepcja, wyobraźnia i wyobrażenia. Mówi o kategoryzowaniu i wiedzy pojęciowej. Omawia pamięć, myślenie, czynniki metapoznawcze, emocje i motywacje w twórczości i w procesie twórczym, emocje sprzyjające twórczości i kierujące procesem twórczym. Porusza takie problemy, jak: emocjonalne koszty twórczości i motywacja samoistna. Dyskutuje problem nagradzania za aktywność twórczą.

Badacze zainteresowani są indywidualnymi cechami twórców. Nęcka rozważa problematykę związaną z badaniami intelektu i inteligencji. Określa style poznawcze oraz relacje osobowości twórczej i osobowości twórców? Analizuje znaczenie takich cech twórców, jak: otwartość, niezależność, wytrwałość. Przedmiotem zainteresowań są też zaburzenia zachowania, zaburzenia afektywne, schizofrenia i schizotypia. Interesujące są również społeczne konteksty twórczości: interakcje twórczości i środowiska, wpływ środowiska rodzinnego, przebieg procesu twórczości w szkole i w miejscu pracy. Zastanawia się, co cechuje „kreatogenne" społeczeństwo i jaki jest społeczny odbiór twórczości. Rozważa zagadnienie oceny, krytyki twórczości oraz spostrzeganie społeczne i wpływ społeczny. Autora intryguje twórczość grupowa. Prezentuje systemowe koncepcje twórczości oraz teorię transgresji Kozieleckiego. Przedstawia koncepcję twórczego „inwestowania" Sternberga i Lubarta, koncepcję przypadku i konfiguracji Simontona, a także koncepcję pola i domeny Csikszentmihalyi.

E. Nęcka charakteryzuje stosowaną psychologię twórczości oraz próbuje określić sposoby pomiaru twórczości: testy twórczego myślenia, kwestionariusze samooceny. Opisuje badania kreatywności instytucji i proponuje rozwój edukacji dla twórczości. Pierwszym stopniem w tej edukacji jest usuwanie przeszkód, a dalej nauczanie twórczości, trening i trenowanie intelektu, trenowanie innych sprawności. Analizuje skuteczność treningu. Proponuje podejście analityczne i intuicyjne oraz techniki twórczego rozwiązywania problemów. Podejmuje próbę syntezy zagadnień. Definiuje poziomy twórczości i traktuje czas jako wymiar twórczości. Zdolności twórcze nie muszą pozostawać tajemniczym darem niebios, istnieją bowiem skuteczne techniki myślenia twórczego (E. de Bono). Badania potwierdziły, że dzieci posiadają nie tylko potencjalne, konkretne uzdolnienia, lecz także możliwości kształtowania tych umiejętności. Rozwijaniu twórczości uczniów sprzyjają różnorodne techniki kształcenia zdolności rozwiązywania problemów, przy czym szczególnie wartościowe okazują się techniki, rozwijające umiejętność dostrzegania i rozwiązywania problemów.

Szczególny walor heurystyczny ma kształtowanie zdolności warunkujących myślenie dywergencyjne, w tym cechy określone w modelu Guilforda. Są to najważniejsze czynniki twórczości, które decydują nie tylko o ilości wytwarzanych treści, ale także warunkują zdolności elastycznego myślenia produktywnego, szybką zmianę kierunków poszukiwań, przeciwstawianie się schematycznemu nastawieniu umysłowemu oraz generowanie niespodziewanych, zaskakujących pomysłów. Innymi ważnymi konsekwencjami rozwijania zdolności myślenia jest dostrzeganie nowych, niezwykłych aspektów sytuacji, poddawanie w wątpliwość, przezwyciężanie stereotypów, poszukiwanie i analizowanie paradoksów, abstraktów, metafor, transformacji, sprzeczności, analogii. Te operacje poznawcze, obecne w trakcie procesu dostrzegania i rozwiązywania problemów, są uaktywnione dzięki różnorodności form i odmian technik twórczego rozwiązywania problemów (TroP)1. Warunkują one również tworzenie transferu, ćwiczą w zakresie heurystyki dokonywania odkryć oraz rozwijają intelekt. Dostrzeganie problemów jest czynnością, której znaczenie trudno przecenić i która decyduje o wybitnych osiągnięciach twórczych. Dzięki wrażliwości na problemy możliwe stało się dostrzeganie braków, wad, niezwykłości, potrzeb wraz z intencją modyfikowania i ulepszania. Zaobserwowano również wzrost roli czynników, które charakteryzują się myśleniem krytycznym (analizowanie w celu wykrycia fałszu, klasyfikowanie według własnych założeń, ocenianie na podstawie własnych kategorii, porównywanie dzięki własnej wiedzy i wyznawanym zasadom, umiejętność ustalania przyczyn i skutków, a także wyciąganie wniosków).

Jedną z ważniejszych konsekwencji kształcenia twórczego jest rozbudzanie potrzeby poznawczej i motywacji immanentnej. Motywacja wewnętrzna występuje tylko wtedy, gdy wykonanie czynności stanowi cel sam w sobie, dostarcza satysfakcji i zadowolenia. W procesie twórczym reorganizujące się – pod wpływem sytuacji problemowej – struktury poznawcze mogą być źródłem motywacji. Między działaniem twórczym a jego realizacją zachodzi proces oczekiwania, antycypacji rezultatu, wywołujący stosunek emocjonalny. Następuje dynamizacja i ukierunkowanie na cel całej działalności emocjonalnej, poznawczej i praktycznej. Poznawcza, zadaniowa motywacja nabiera coraz bardziej autonomicznego i twórczego charakteru. U jej podstaw leży bowiem potrzeba autodeterminacji – bycia czynnikiem sprawczym działania. Wynika z tego, że motywacja wewnętrzna wiąże się ze swoim podmiotowym odniesieniem. Nie bez znaczenia w koncepcjach motywacji respektowana jest zasada koherencji pomiędzy aktywnym oddziaływaniem a aktywnością struktur wewnętrznych. Źródłem energii rozwojowej i integracyjnej jest właśnie motywacja wewnętrzna, która opiera się na potrzebach kompetencji i samoukierunkowania. Dostarcza energii wielu zachowaniom i procesom psychicznym, których pierwotną nagrodą jest doświadczenie skuteczności w działaniu i doświadczenie autonomii. Potrzeby kompetencji i samoukierunkowania motywują ciągły proces poszukiwania i podejmowania optymalnych wyzwań, prowokacji do działania. Badani uczniowie podczas stosowania technik TroP motywowani wewnętrznie doświadczali zainteresowania, zaciekawienia, mieli odczucie kierowania sobą, spostrzegali umiejscowienie przyczyn swojego zachowania jako wewnętrzne, zależne od nich samych. W związku z tym, pod wpływem technik rozwijających umiejętność dostrzegania i rozwiązywania problemów znacznie wzrósł poziom ich aktywności.

Zainteresowania są tym składnikiem motywacji wewnętrznej, który sprzyja koncentrowaniu się na określonej aktywności przez dłuższy czas. Jest określana jako specyficzne nastawienie poznawcze.

[1] E. Nęcka (1994) *TroP... Twórcze Rozwiązywanie Problemów*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.

Skłonność do selektywnego kierowania uwagi na wybrane obiekty, gotowość ucznia do intelektualnego zajmowania się otaczającą rzeczywistością intensyfikuje pracę nauczyciela, wzmacniając wyniki kształcenia. W kształceniu kreatywnym zainteresowanie ma szansę wykrystalizować się z zaciekawienia, czyli z zainteresowania trwałego i czynnego (ciekawość jest genetycznie wcześniejsza od zainteresowania). Oznacza to, że jednostka ciekawa zwraca uwagę na bodźce, których dostarcza otoczenie. Zainteresowanie cechuje się tym, że podmiot sam, będąc w stanie gotowości poznawczej i emocjonalnej, wyszukuje bodźców i sposobów zaspokojenia potrzeb. Można więc przyjąć, że na rozwój zainteresowań, które kształtują się na podstawie potrzeb, szczególnie poznawczych, ma wpływ aktywność jednostki i oddziaływanie środowiska, w tym szkolnego. Warto dodać, że ciągłe poszukiwanie i przyjmowanie wyzwań podnosi poziom kompetencji samokształceniowych, co intensyfikuje pracę szkoły i rozwija indywidualność podmiotu.

Naturalną potrzebą uczniów jest aktywność twórcza. Realizacja tej potrzeby jest koniecznością w prawidłowym i optymalnym rozwoju. Aktywność twórcza dziecka charakteryzuje się ekspresyjnością. Dlatego w procesie dydaktyczno-wychowawczym konieczne jest stwarzanie warunków nieskrępowanego poszukiwania, odkrywania, nasycenia otwartością, samodzielnością, aktywnością uczniów. Techniki twórczego rozwiązywania problemów umożliwiają budzenie i rozwijanie ekspresji ruchowej, mimicznej, muzycznej, słownej, ekspresji zabawowej. Różnorodność technik sprawiła, że możliwe do wykorzystania są takie zabiegi, jak relaksacja, wizualizacja, heureza, multimodalność, polistymulacja, pantomima, glottodrama, dialog personalny, postrzeganie mimowolne i peryferyjne, rekwizyty. Dzięki stosowania strategii twórczego rozwiązywania problemów uczniowie mają szansę uzewnętrzniania swoich przeżyć, uczuć, ich siłę i wyrazistość, czego konsekwencją było zaspokojenie wrodzonej potrzeby ekspresji.

Źródłem spontanicznej twórczości i aktywności dzieci jest zdziwienie, zaduma i refleksja nad otrzymanymi bodźcami i informacjami. Nauczyciel musi tę aktywność wykorzystać; stwarza więc sytuacje i możliwości do podejmowania przez dzieci rozmaitych działań. Nurt Nowego Wychowania jako pierwszy zajął się aspektem twórczych możliwości człowieka. Zanim ostatecznie ukształtowało się pojęcie twórczości, znaczenie jego ulegało wielokrotnym przeobrażeniom, najpierw było rozumiane jako robienie czegoś z niczego w XIX w. było to już robienie rzeczy nowych. W końcu zaczęto dopatrywać się twórczości we wszystkich dziedzinach ludzkiego działania. Nie tylko w sztuce, ale i nauce, technice i w życiu społecznym.

Przedstawiciele tego nurtu w psychologii twórczości podkreślają, że myślenie twórcze obejmuje dokładnie takie same procesy psychiczne, jakie występują w innych formach aktywności człowieka. Różnica ma polegać wyłącznie na celu, któremu podporządkowane są procesy intelektualne człowieka i ewentualnie na innym nieco uporządkowaniu poszczególnych operacji umysłowych. Różnice w zakresie celu i uporządkowania mają w konsekwencji prowadzić do różnic w końcowym wytworze procesu myślenia: jeśli wytwór ten nosi znamiona nowości i wartości, cały proces uznany zostaje tym samym za twórczy, choć sam w sobie nie jest pod żadnym względem osobliwy. „Rewizjoniści" biorą za punkt wyjścia krytykę tzw. egzotycznych teorii procesu twórczego, dopatrujących się istnienia w umyśle ludzkim dwóch jakościowo różnych sfer poznania lub co najmniej dwóch jakościowo różnych typów myślenia. Jedna z tych sfer ma odpowiadać za poznanie „codzienne", odnoszące się do standardowych sytuacji i typowych problemów. Druga sfera ma odpowiadać za „niezwykłe" formy poznania oraz za rozwiązywanie nietypowych problemów.

W ten sposób myślenie twórcze zostaje uznane za jakościowo odmienne od innych, „zwyczajnych" form myślenia. Dychotomia ta z grubsza odpowiada znanemu podziałowi na myślenie produktywne i reproduktywne, można jednak wymienić ponad czterdzieści rozmaitych propozycji podziału psychiki na dwie jakościowo oddzielne sfery lub na dwa oddzielne typy myślenia.

Podstawowy zarzut, jaki można postawić koncepcjom dychotomizującym, polega na tym, że sprowadzają one twórczość do aktywności jednej tylko sfery wcześniej „rozszczepionego" umysłu, popełniając w ten sposób błąd nadmiernego uproszczenia. Trudno byłoby wskazać taki rodzaj aktywności psychicznej człowieka, który wymagałby np. tylko intuicji albo tylko rozumowania logicznego, zakładając nawet, że taka dychotomia w ogóle ma sens. W szczególności twórczość zdaje się polegać na umiejętnym wykorzystaniu przez podmiot wszelkich dostępnych sposobów myślenia. Pojawia się zatem problem współdziałania obu sfer „rozszczepionego" umysłu. Druga podstawowa wada koncepcji dychotomizujących polega na nieścisłym, najczęściej metaforycznym, określeniu istoty alternatywnych sposobów myślenia. Klasycznym przykładem są terminy wprowadzone przez de Bono, choć zarzut ten odnosi się do większości tego rodzaju. W rezultacie utrwala się w ten sposób konotacja niezwykłości lub „egzotyki" tych wzorów myślenia, które wiąże się z twórczością, w odróżnieniu od tych, które mają występować w sytuacjach nie związanych z twórczością.

„Automatyczna twórczość, w przeciwieństwie do tej, która występuje w eksperymentach laboratoryjnych i w testach myślenia twórczego, wymaga długiej i intensywnej aktywności umysłowej. Można zatem przypuszczać, że tworzenie wybitnych dzieł nie opiera się wcale na wytrwałości i zdolności do podejmowania długotrwałych wysiłków". Inaczej mówiąc, gdyby „zwyczajny" proces myślowy trwał wystarczająco długo, też doprowadziłby do twórczego wyniku. W tym ujęciu pierwotnym źródłem twórczości jest raczej motywacja niż procesy poznawcze, a także raczej jej nasilenie niż rodzajowa specyfika.

Nauczanie problemowe łączymy z zespołem takich czynności, jak: organizowanie sytuacji problemowych, formułowanie problemów, udzielanie uczniom niezbędnej pomocy w rozwiązywaniu pomocy, problemów, sprawdzanie rozwiązań, kierowanie procesem systematyzowania i utrwalania tak uzyskanej wiedzy. Problem możemy zdefiniować jako trudność teoretyczną lub praktyczną, a jej rozwiązywanie i rozwiązanie wynika z własnej działalności ucznia. „Mistrzostwo nauczyciela może się przejawić w organizowaniu sytuacji problemowych". Działalność twórcza to jedna z umiejętności typowo ludzkich, wyróżniających człowieka wśród innych gatunków żyjących na Ziemi. Człowiek twórczy staje się bowiem kimś egzystującym pełnią życia, osobą kompletną, „prawdziwym człowiekiem".

Książka jest niezwykła. Po wydaniu kilku pozycji książkowych na temat twórczości, E. Nęcka przedstawił w jednym tomie większość aspektów psychologicznych twórczości, ilustrując je kwintesencją wyników badań. Książka posiada spis literatury, spis tabel i rycin, indeks rzeczowy oraz indeks nazwisk, co ułatwia dalsze studiowanie problemu i rozwijanie badań.

Kazimierz Wieczorkowski
Uniwersytet Mikołaja Kopernika
w Toruniu

E. Malewska, B. Śliwerski (red.)
***Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie.* Materiały z IV Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego.**
Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2002, s. 805

Książka *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie. Materiały z IV Ogólnopolskiego*

Zjazdu Pedagogicznego jest efektem pracy wielu pedagogów, uczestników zjazdu, który odbył się we wrześniu 2001 roku w Olsztynie. Zarówno organizatorom zjazdu, jak również autorom zamieszczonych w tomie artykułów chodziło przede wszystkim o dyskusję nad globalizacją i regionalizacją, tożsamością i wyobcowaniem, więziami międzykulturowymi, społecznymi, regionalnymi w kontekście teorii, polityki i praktyki edukacyjnej. Prezentowana praca składa się z dwóch równie ważnych części. Pierwsza z nich zawiera teksty wystąpień planarnych. Są to referaty wygłoszone przez: Z. Kwiecińskiego „Edukacja wobec różnic i zmienności"; T. Lewowickiego „W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej"; L.Witkowskiego „W stronę zdecentrowanego rozumienia świata"; Z. Melosika „Młodzież w kulturze współczesnej"; T. Szkudlarka „Globalizacja, ekonomia i edukacja: o metaforze ludzkiego kapitału w polityce oświatowej"; H.M. Griese „Międzykulturowa pedagogika wobec procesów globalizacji"; J. Auleytnera „Edukacja bez granic"; S.M. Kwiatkowskiego „Edukacja zawodowa wobec zmian gospodarczych i społecznych" i S. Wołoszyna „Jaką pedagogikę uprawiamy? Glos w dyskusji". Nie sposób w krótkiej recenzji omówić wszystkich wymienionych tekstów, w których każdy z autorów próbował znaleźć odpowiedź na problemy, pytania kluczowe dotyczące konstruowania rzeczywistości edukacyjnej tak, by zachować równowagę pomiędzy globalnością a lokalnością, pomiędzy „Ja teraźniejszym" a „Ja przyszłym".

Ważne dla mnie są dwa zupełnie odmienne w odbiorze teksty profesorów: T. Lewowickiego i L. Witkowskiego. T. Lewowicki w swojej wypowiedzi w sposób bardzo rzeczowy prezentuje historię edukacji wielokulturowej i międzykulturowej w Europie i Polsce, jak również w krajach pozaeuropejskich. Prezentowana w tekście ideologia edukacji międzykulturowej nie odnosi się tylko do kategorii pogranicza państw i narodów, lecz, a może przede wszystkim, do pogranicza kultur, tego co globalne i lokalne, globalne i narodowe, uniwersalne i swoiste. Natomiast artykuł L. Witkowskiego, jak większość jego tekstów, skłania do refleksji i dyskusji. Jednym z problemów postawionych przez L. Witkowskiego jest pytanie o wizje, relacje kultury w kontekście refleksji humanistycznej do społeczeństwa i konsekwencje tychże wizji i relacji w myśleniu o edukacji. Według autora, nowe myślenie o kulturze i rozumienie świata powinno być oparte na wizji zdecentrowania, bo kultura nie ma centrum, jest przestrzenią, w której roszczenie do centrum jest wpisane w zachowania społeczne. Sądzę, iż bardzo ważnym przesłaniem edukacyjnym zawartym w owym tekście jest budowanie zrozumienia i konieczności słuchania głosu innych.

Druga część prezentowanego tomu to wybrane teksty wystąpień z poszczególnych sympozjów problemowych. Układ treściowy tej części stanowi swoistą odpowiedź na problemy, zamierzenia postawione przez organizatorów zjazdu. Sympozja problemowe skupione były wokół takich zagadnień, jak: „Teorie pedagogiczne wobec zmian w humanistyce i otaczającym świecie"; „Edukacja dorosłych w erze globalizmu"; „Edukacja, zdrowie, sport a problemy globalne"; „Edukacja międzykulturowa, globalna, lokalna, narodowa – konfrontacje, nadzieje, kontrowersje"; „Edukacja obywatelska – koncepcje i strategie"; „Pedagogika społeczna – przeszłość, teraźniejszość, przyszłość – w perspektywie europejskiej"; „Główne kierunki reform oświatowych w Polsce i na świecie"; „Konteksty społeczno-kulturowe w edukacji nauczycieli i pedagogów w jednoczącej się Europie"; „Pedagogika specjalna szansą na realizację potrzeb osób z odchyleniami od normy"; „Współczesna dydaktyka wobec nauczania zintegrowanego, blokowego i przedmiotowego"; „Wychowanie religijne w społeczeństwach pluralistycznych"; „Etos pedagogów i edukacji wobec problemów globalizacji"; „Szkoła w zmieniającym się społeczeń-

stwie"; „Dzieje Europy i dzieje >>edukacji dla wspólnego świata<<"; „Kształcenie wobec rynku pracy"; „Wspólnoty edukacyjne na Warmii i Mazurach"; „Edukacja a życie codzienne"; „Problemy dzieciństwa w perspektywie globalnej"; „Edukacja medialna w społeczeństwie informacyjnym". W tej części tomu najbardziej interesujące w kontekście moich zainteresowań okazały się artykuły: A. Dody „Dyskurs mistrza w perspektywie poststrukturalistycznej – implikacje dla pedagogiki", J. Nikitorowicza „Edukacja międzykulturowa wobec dylematów kształtowania tożsamości w społeczeństwach wielokulturowych" oraz D. Lalak i T. Pilcha „Pedagogika wobec globalizacji i kryzysu tożsamości kulturowej człowieka".

Tekst A. Dody porusza problem teoretycznych rozważań nad właściwą postawą nauczyciela traktowanego przez autorkę w kategorii Mistrza, który jest obosiecznym medium komunikacji. Według autorki, współczesny wzór relacji w ramach zinstytucjonalizowanej edukacji to nieosobowy układ uczeń–nauczyciel. Mistrz powinien być tym, który daje szansę rozwoju własnego myślenia. Mistrz to ktoś, kto posiada umiejętności operowania dyskursem, interpretowanym przez autorkę za Lucanem jako relacja społeczna, jako więź o charakterze symbolicznym. W dalszej części artykułu autorka porusza kategorię różnicy, systemu różnic interpretowaną w kontekście perspektywy poststrukturalistycznej. Artykuł jest świadomym poszukiwaniem przez autorkę odpowiedzi, jak uniknąć w tak zwanym dyskursie mistrza niebezpieczeństw, które nazywa ona uwiedzeniem (od słowa „wiedza"), a które w jej interpretacji oznacza wyznaczenie swojego paradygmatu widzenia świata jako jedynego i niezmiennego.

Artykuł J. Nikitorowicza „Edukacja międzykulturowa wobec dylematów kształtowania tożsamości w społeczeństwach wielokulturowych" porusza istotne dla współczesnych społeczeństw kwestie porozumienia, komunikacji w zróżnicowanych kulturach w kontekście procesów globalizacji i integracji. Zasadniczym pytaniem autora staje się: jak edukować dzieci i młodzież, aby trwać jako naród ze swoistymi wartościami i jednocześnie uczestniczyć aktywnie w procesie integracji, nie znikając kulturowo w globalnym świecie? Według autora, współczesna wielokulturowość jest wieloczynnikowa i wielozakresowa, od pojmowania jej w sensie terytorialnym, w kontekście zasiedziałości, jak również procesualnie w kontekście ujawniających się odrębności – etnicznych, narodowościowych, które uruchomiły poczucie odrębności oraz spowodowały kształtowanie się tożsamości podwojonej, rozproszonej czy też rozszczepionej. Taka sytuacja wymaga specjalnego przygotowania pedagogów, którzy powinni charakteryzować się kompetencjami wielokulturowymi i umiejętnością pracy w społeczeństwie pluralistycznym. Kolejnym wątkiem, poruszonym przez autora, są dylematy kształtowania tożsamości międzykulturowej, która cechuje się świadomością własnych cech, poczuciem odrębności, jak i podobieństw z innymi, przy jednoczesnym poczuciu ciągłości w czasie i świadomości, że jest się wciąż tą samą osobą, mimo zmieniających się warunków i własnego rozwoju.

Kulturowy aspekt wychowania jako najistotniejszy w procesie formowania tożsamości stał się przesłaniem tekstu D. Lalak i T. Pilcha „Pedagogika wobec globalizacji i kryzysu tożsamości kulturowej człowieka". Rozpatrywany jest on przez autorów w kontekście socjalizacyjnym i aksjologicznym. Socjalizacja w warunkach współczesności to zróżnicowanie i niespójność wzorów dostarczanych przez świat mediów. Autorzy sugerują również, iż aksjologia procesów socjalizacji coraz bardziej staje się kategorią historyczną, ponieważ we współczesnej szkole poddanej regułom postmodernizmu nie ma miejsca na świat wartości.

W artykule otwierającym tom *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*, autorzy Z. Mełosik, T. Szkudłarek i B. Śliwerski

napisali: pragniemy, by zjazd potwierdził ideę polskiej pedagogiki „bez kompleksów", która nie „zamyka się w opłotkach", lecz podejmuje najważniejsze problemy współczesnego świata, jest pedagogiką gotową do podjęcia ryzyka zaangażowania w „świat". Prezentowana praca w pełni to dokumentuje i potwierdza.

Jolanta Muszyńska
Uniwersytet w Białymstoku

Inetta Nowosad
Nauczyciel-wychowawca czasu polskich przełomów.
Oficyna Wydawnicza „Impuls",
Kraków 2001, s. 318

Przemiany w życiu społeczno-kulturowym, gospodarczym i politycznym kraju, jakie nastąpiły w ostatnich dziesięcioleciach, stały się powodem zmian organizacyjno-programowych w szkolnictwie. Doktryna edukacji krytyczno-kreatywnej jest przedkładana nad dotychczasową doktrynę edukacji adaptacyjnej, co w konsekwencji prowadzi do zmiany charakteru działalności nauczycieli, przeobrażeń w pełnionej przez nich roli społecznej. W ogólnym nurcie zmian zauważalne jest przejście od roli nauczyciela jako jedynego źródła wiedzy do roli nauczyciela jako organizatora procesu kształcenia, doradcy uczących się, przewodnika po świecie informacji naukowych, wartości kultury. Koncepcja nauczyciela jako adaptacyjnego technika jest wypierana przez coraz bardziej powszechne sposoby myślenia o nauczycielu jako refleksyjnym praktyku, transformatywnym intelektualiście, czy też postpozytywistycznym praktyku.

Inetta Nowosad, autorka książki *Nauczyciel-wychowawca czasu polskich przełomów*, zdając sobie sprawę z faktu, iż działalność oświatowa sama w sobie nie stanowi zamkniętego kręgu, lecz przekształca się wraz z toczącymi się wokół niej procesami, podjęła interesującą i udaną próbę ukazania ciągłości i zmian funkcji oraz zadań wychowawczych na przestrzeni blisko osiemdziesięciu lat polskiej państwowości, koncentrując się w szczególności na przemianach w hierarchii norm i wartości nauczycieli-wychowawców szkół podstawowych w ich szerokich powiązaniach.

Praca Inetty Nowosad mieści się w tym nurcie rozpraw, w których badacz podejmuje wysiłek „odczytywania" znaczeń procesów społecznych ujętych w kanony realizowanych zadań i pełnionych funkcji z uwzględnieniem przemian historycznych. Dążenie do uwzględnienia równocześnie perspektywy socjologicznej i historycznej stworzyło autorce szansę na bardziej wnikliwe i pełne poznanie. Mimo iż w pracy dominuje społeczny punkt widzenia, co nie budzi zdziwienia ze względu na problematykę dociekań badawczych, autorka wzbogaca twórczo tradycyjny model badań pedagogiki społecznej, sięgając trafnie do filozofii i wskazując na ograniczenia metody historyczno-socjologicznej w badaniach rzeczywistości wychowawczej (s.20-24). Problematyka badawcza, stanowiąca obszar zainteresowania autorki, wymagała skonstruowania własnego podejścia metodologicznego łączącego dwie drogi poznania badawczego: ilościową i jakościową. Recenzowana praca jest dobrym przykładem spożytkowania komplementarnego podejścia badawczego w naukach o wychowaniu, trafnie włączając się w aktualną dyskusję nad możliwościami i sposobami poznania naukowego w humanistyce.

Założenia metodologiczne (część I) świadczą, iż głównym celem badań, było „poznanie i analiza pewnego obszaru rzeczywistości społecznej (wychowawczego funkcjonowania instytucji szkoły) dla sporządzenia obrazu i interpretacji zjawiska ciągłości i zmiany funkcji oraz zadań wychowawcy klasy w szkole podstawowej" (s. 17). Autorka, analizując przesłanki umożliwiające zdefiniowanie charakteru funkcji oraz zadań nauczyciela-wychowawcy klasy w szkole podstawowej, pod-

jęła w prowadzonych przez siebie eksploracjach badawczych kluczowe zagadnienie, z dziedziny szeroko postrzeganej praktyki pedagogicznej, o znaczeniu praktyczno-społecznym.

Cel praktyczny pracy, ważny w każdej rozprawie przygotowywanej z pedagogiki, odnosi się do sformułowania zasadniczych wniosków, które mogą okazać się przydatne do poprawy jakości pracy pedagogicznej. Recenzowana książka jest przykładem poszukiwania możliwości otwarcia rzeczywistości społecznej na przeobrażenia w zawodowym funkcjonowaniu nauczycieli. Autorka pokazuje, z jednej strony, jak nauczyciel może podjąć walkę z „wyuczoną bezradnością" oraz „technicznym etosem pracy", z drugiej zaś podkreśla wagę współpracy trzech głównych podmiotów kreujących i współtworzących edukację: polityków – decydentów oświatowych, ludzi nauki – pedagogów tworzących jej wizje oraz nauczycieli – najbliższych praktyce pedagogicznej.

Inetta Nowosad, przyjmując w pracy dynamiczny model funkcji wychowawcy klasy, wyodrębnia trzy zasadnicze poziomy (płaszczyzny), które stanowią o ciągłości i zmianie w obszarze pełnionych obowiązków (s.37-38). Pierwszy poziom, to tradycyjne komponenty, do których należą potwierdzone historycznie, od lat uznawane za najbardziej istotne, powinności nauczyciela – stanowiące o ciągłości określonych zadań. Poziom ten ma swoje odzwierciedlenie w II części książki zatytułowanej: *Ustrój społeczny, prawo oświatowe a nauczycielska powinność sprawcza*. Autorka prezentuje rozważania nad obowiązkami i prawami nauczyciela-wychowawcy w kontekście regulacji prawnych, przywołując ujęcie historyczne odnoszące się do kształtowania się powinności wychowawcy klasy szkolnej w okresie II Rzeczypospolitej (1918–1939), po II wojnie światowej (1944–1989) i w Polsce czasu wczesnej demokracji (1990–2000).

Drugi poziom tworzą, jak pisze autorka, „specjalistyczne wymagania i uprawnienia formułowane z myślą o nauczycielu, ujawniające się w toku procesu profesjonalizacji jego funkcji wychowawcy klasy" (s. 37). Możemy odnaleźć je w części III noszącej tytuł: *Przemiany nauczycielskiego zadania wychowawczego w świetle badań i teorii pedagogicznych*, na którą składa się rekonstrukcja przemian dokonujących się w obszarze funkcji wychowawcy klasy na podstawie zadań deklarowanych nauczycielom w przestrzeni dziejowej lat 1918–2000, dokonana na podstawie materiałów źródłowych. Ta część pracy, a zwłaszcza tekst *Nauczyciel – wychowawca przełomu formacyjnego. Chaos, zagubienie i poszukiwanie nowej koncepcji wychowania dla rozwoju człowieka i społeczeństwa*, który polecam szczególnej uwadze Czytelnika, prowokuje do postawienia pytania o nauczyciela, o jego rolę zawodową i sens jego działań.

Trzeci poziom omawianej pracy budują postulaty, mające odniesienie do ważnych problemów ludzkości, określające powinności nauczyciela w zakresie rozwiązywania trudnych kwestii w ramach procesu edukacyjnego. Możemy przyjrzeć im się w części IV zatytułowanej: *Po formacyjnym przełomie. Nauczyciele o ciągłości i zmianie funkcji wychowawcy klasy w zreformowanej szkole*. Są w niej zaprezentowane obok czynników kształtujących rzeczywistą funkcję wychowawcy klasy (rodzaje motywacji pełnienia przez nauczyciela funkcji wychowawcy klasy, świadomość sprawcza nauczyciela-wychowawcy, społeczno-ekonomiczne warunki realizacji funkcji wychowawcy klasy) opinie i nastawienia badanych nauczycieli, między innymi, do takich obowiązków, jak troska o harmonijny rozwój ucznia, tworzenie zespołu, współpraca z rodzicami, współpraca z instytucjami wychowania pozaszkolnego, administrowanie sprawami klasy. W części tej poddano także analizie problematykę założonej funkcji wychowawcy klasowego w obliczu oczekiwań na kolejne zmiany i modyfikacje nauczycielskiej powinności sprawczej.

Na pozytywne podkreślenie zasługuje umiejętność wykorzystania przez autorkę bardzo bogatego materiału źródłowego,

w tym aktów prawnych (konstytucje państwowe, ustawy o rozwoju systemu oświaty, dekrety rządowe, uchwały sejmowe), materiałów i dokumentów różnych instancji (dokumentacja ze zjazdów, z posiedzeń Komitetu Centralnego, narad partyjnych, deklaracje programowe lub ideowo-programowe związków młodzieżowych), dokumentów i sprawozdań z działalności resortu, raportów oświatowych, planów, programów i podręczników szkolnych, pamiętników i wspomnień nauczycieli, literatury pedagogicznej przedstawiającej odniesienia do funkcji wychowawcy klasy.

Omawiana publikacja Inetty Nowosad: *Nauczyciel-wychowawca czasu polskich przełomów* jest ważnym i zasługującym na wnikliwą uwagę głosem w dyskusji dotyczącej funkcji wychowawczej nauczyciela, odnajdując przy tym szczególną aktualność w obliczu realizowanej reformy systemu edukacyjnego. Stanowi próbę całościowego ujęcia ciągłości i zmian funkcji oraz zadań wychowawcy klasy w szkole podstawowej w okresie międzywojennym, jak i w okresach intensywnie przebiegającej zmiany społecznej w powojennej Polsce na bazie analiz historyczno-socjologicznych. Autorka, odnosząc się do przeprowadzonych badań na temat nauczyciela-wychowawcy, stara się wychwycić te problemy, zarówno teoretyczne jak i praktyczne, które dotąd nie zostały rozstrzygnięte bądź ich kontrowersyjność wymaga dalszych dociekań badawczych.

Inetta Nowosad w rezultacie swoich teoretycznych i empirycznych dociekań oraz interdyscyplinarnego potraktowania tematu dostarcza ważnych i wiarygodnych argumentów na rzecz reinterpretacji roli nauczyciela-wychowawcy i towarzyszącej jej potrzebie reinterpretacji kompetencji profesjonalnych nauczyciela-wychowawcy, podejmując jednocześnie próbę poszukiwania istoty kwalifikacji tychże nauczycieli. Autorka wyznacza nowe obszary działania nauczyciela-wychowawcy, zwracając przy tym uwagę na zadania stojące przed placówkami kształcącymi nauczycieli w kontekście dokonujących się przemian i w obliczu wyzwań przyszłości. Wartość pracy polega na ogromnej wadze i aktualności omawianych kwestii, wieloaspektowości ujęcia tematu, ukazania jego złożoności. Podkreślić należy dojrzałość stylu i precyzję myśli. W pracy, pomimo wielodyscyplinarnych odniesień teoretycznych, odczuwa się dbałość o słowo i o sens wypowiedzi.

Książka zachęca, a niekiedy wręcz prowokuje do podjęcia dyskusji nad wizją nauczyciela-wychowawcy, stąd może okazać się interesującą dla Czytelników – reprezentantów nauk społecznych, nauczycieli, studentów i administracji oświatowej. Należy żywić nadzieję, iż zainspiruje zarówno nauczycieli do przeprowadzenia konfrontacji realizowanej działalności dydaktyczno-wychowawczej z propagowanym przez autorkę modelem edukacji, jak i studentów pedagogiki, przygotowujących się do podjęcia obowiązków wpisanych w pełnienie roli nauczyciela, do głębszego namysłu nad zadaniami i funkcją wychowawcy klasy w szkole podstawowej.

Joanna M. Michalak
Uniwersytet Łódzki

KRONIKA

RUCH PEDAGOGICZNY 1-2/2003

Iwona Białas
Akademia Świętokrzyska w Kielcach

KWALIFIKACJE ZAWODOWE NA WSPÓŁCZESNYM RYNKU PRACY Warszawa, 11 grudnia 2002 roku

Organizatorem konferencji „Kwalifikacje zawodowe na współczesnym rynku pracy" był Instytut Badań Edukacyjnych Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu w Warszawie. Obradom przewodniczył prof. zw. dr hab. Stefan M.Kwiatkowski, który zapoznał uczestników z tematyką konferencji, przedstawił problemy do dyskusji i kierował dyskusją.

Rozpatrywano następujące zagadnienia poświęcone kształceniu zawodowemu:

1. Podstawy teoretyczne kwalifikacji zawodowych.
2. Kwalifikacje uczniów w opinii nauczycieli.
3. Kwalifikacje absolwentów w opinii pracodawców.
4. Kwalifikacje nauczycieli.
5. Kwalifikacje zawodowe w programach międzynarodowych.

W konferencji wzięło udział ponad 60 osób, w tym wybitni profesorowie, dziekani, pracownicy uczelni, naukowcy z uniwersytetów, akademii pedagogicznych, Instytutu Badań Edukacyjnych, przedstawiciele kuratoriów, wojewódzkich ośrodków metodycznych, a także praktycy, tj. dyrektorzy szkół i nauczyciele doceniający istotę i znaczenie złożoności tematu tej konferencji.

Referat wprowadzający do dyskusji wygłosił prof. S.M. Kwiatkowski. Jego zdaniem, kształcenie w Polsce musi być dostosowane do potrzeb rynkowych, a szkoły muszą uczyć takich zawodów, które w przyszłości będą potrzebne. Zmianom w sferze gospodarki powinny towarzyszyć procesy dostosowawcze w dziedzinie edukacji zawodowej zarówno z punktu widzenia procesu dydaktycznego, jak i oddziaływań wychowawczych. W naszym szkolnictwie wyraźnie brakuje połączenia wiedzy teoretycznej z praktyczną. Wykształcenie nie gwarantuje pracy. Pracodawców interesują dziś konkretne umiejętności, a nie samo ukończenie szkoły. Zatem czy posiadanie dyplomu równa się posiadaniu kwalifikacji? Tytułowe kwalifikacje – zdaniem autora – to kompetencje i uprawnienia. Składają się one z trzech komponentów: wiedzy, umiejętności i cech psychofizycznych. Przy zatrudnianiu pracodawcy biorą również pod uwagę cechy psychofizyczne.

Najbardziej przez nich pożądane to: odpowiedzialność, kreatywność, umiejętność szybkiego uczenia się nowych rzeczy, umiejętność współdziałania w grupie.

Potwierdzeniem rangi przedstawionego problemu były wypowiedzi kolejnych referentów. W swoim wystąpieniu prof. Zygmunt Wiatrowski odwołał się do wybranych prac prof. Tadeusza Nowackiego – twórcy pedagogiki pracy. Współczesne tendencje do rozumienia kwalifikacji były – jego zdaniem – dużo wcześniej proponowane. Autor uważa, że kwalifikacje są punktem wyjścia do nabywania kompetencji w toku działalności zawodowej przez długie lata.

Następnie głos zabrał prof. Stanisław Kaczor, podejmując temat kwalifikacji społeczno-moralnych i ich rosnącego znaczenia w życiu. Zdaniem S. Kaczora odpowiedzialność jest istotnym elementem kwalifikacji zawodowych. Mamy wspólnie decydować, odpowiadać za siebie, jak i za otaczającą nas rzeczywistość.

Profesor Andrzej Bogaj uważa, że „w nazbyt wąskim pojęciu kwalifikacji zawodowych nazbyt mechanistycznie" pojmuje się człowieka. Autor zwraca uwagę na potrzebę uwzględnienia „pierwiastka humanistycznego". Następuje unifikacja postaw i zachowań ludzkich. Istnieje silna konkurencja na rynku, koniec karier liniowych (zdobycie wykształcenia – wykonywanie zawodu – awanse). Powszechnym ideałem życiowym staje się konsumpcjonizm. Cechy, które powinien posiadać absolwent szkoły zawodowej, to nie tylko umiejętności: menedżerskie, techniczne, ale kreatywność, autonomia, kultura osobista. Należy pamiętać, że praca opiera się także na współpracy. Przed współczesną szkołą stają zadania, będące odpowiedzią na pytania:

– co to znaczy być człowiekiem w dobie globalizacji,
– jak rozumnie korzystać z wolności słowa,
– jak uchronić wartości,
– jak dojrzewać do tolerancji innych,
– co znaczy być Europejczykiem,
– jak kształtować świadomość obywatela Świata?

Istnieje zatem potrzeba „innego" niż dotąd kształcenia nauczycieli. Wszelka „inność" nie powinna być traktowana podejrzliwie i nieufnie.

Kompetencje pojmowane instrumentalnie nie czynią nauczyciela, a czynności komunikacyjne nie poddają się standardyzacji. Profesor Henryka Kwiatkowska w swoim wystąpieniu zwróciła uwagę na pojęcie profesjonalizmu rozszerzonego. Podkreśliła, że współczesny nauczyciel potrafi odnaleźć się w nowej koncepcji autorytetu i odpowiada za działalność poznawczą. Jest wyczulony na wieloznaczność, opór, starcie. Nie redukuje zjawisk. Ma wyprowadzić tego, który nie wie – w jasność poznania. Czynienie jasności nie jest dziś sprawą prostą i czy potrzebną? Nastąpiła powierzchowność widzenia i szukania świata – tu i teraz. Profesjonalizm rozszerzony – to pogłębiająca się dualność nauczyciela i ucznia. Nauczyciele dokonują łatwiej „diagnozy braku", a o wiele trudniejsza jest „diagnoza mocy" (jeśli dziecko nie widzi w sobie mocnych stron, to, między innymi, dlatego, że nie pokazał mu tego nauczyciel). Profesor zwróciła także uwagę na zjawisko samoobsługi pedagogicznej. Młodzież jest wyalienowana ze świata dorosłych, a współczesny rodzic często bezradny.

Problematykę edukacji ekologicznej podjęła prof. Danuta Cichy. Środowisko naturalne ulega nieustannej degradacji, zatruwane przez emisję gazów i odpady przemysłowe, przez rosnącą materiałochłonność gospodarki, zmniejszenie różnorodności biologicznej. Nowoczesna szkoła nie może tego ignorować. Nie docenia się znaczących dziedzin, jak przebudowa świadomości poprzez szeroko rozumianą edukację ekologiczną związaną z przygotowaniem i wdrażaniem programu obejmującego wszystkie rodzaje i stopnie szkół. Na podstawie badań wykazała, iż nauczyciele nie posiadają wymaganych kwalifikacji w zakresie ochrony środowiska.

Zdrowie to jedna z podstawowych wartości, która znajduje się na liście czterech najważniejszych działań Unii Europejskiej. Najliczniejszą grupę zawodową w polskim systemie ochrony zdrowia stanowią pielęgniarki i położne. Prof. Waldemar Dutkiewicz podkreślił, iż istnieje coraz większe zapotrzebowanie na nowe kadry medyczne o wyższych kwalifikacjach. Grupa ta charakteryzuje się wysokim statusem społecznym. Kształcenie pielęgniarek powinno być usytuowane w systemie szkolnictwa wyższego, co wiąże się z założeniami polityki społecznej Unii Europejskiej. Na 11 zawodów przyszłościowych w Stanach Zjednoczonych, na które będzie największe zapotrzebowanie, aż 5 związanych jest ze służbą zdrowia. Profesor uważa, że powstaje nowy model zdobywania wiedzy, łączący wysoką specjalizację z kreatywnością, która umożliwia w razie potrzeby przekwalifikowanie. Polska czynnie uczestniczy w transformacji kształcenia pielęgniarek i położnych. Dostosowuje ich przygotowanie zawodowe do wymagań standardów europejskich, podnosząc tym samym jego jakość. Doprowadza to do równoważności dyplomu oraz możliwości podjęcia przez absolwentów pracy w krajach UE.

Profesor Henryk Bednarczyk rozważał zagadnienie standardów kształcenia ujmowanych formalnie i nieformalnie. Każde działanie w nauce jest działaniem ryzyka, a wiedza pedagogiczna jest niezbędna i potrzebna wszystkim.

O kompetencjach życiowych osób niepełnosprawnych w zakresie kształcenia specjalnego poinformował prof. Jerzy Stochmiałek. Podkreślił, iż w kształtowaniu stosunków interpersonalnych najważniejszy jest składnik osobowościowy, psychologiczny (poczucie kontroli, empatia, trening asertywności).

Okazuje się, że wymagania stawiane nauczycielom są bardzo wysokie. Nie budzi to jednak zdziwienia. Chcąc wymagać od innych, należy przecież najpierw wymagać od siebie. Od poziomu wykształcenia kadry pedagogicznej zależą losy polskiej edukacji. Zatem im lepsze kwalifikacje, a co za tym idzie i kompetencje nauczycieli, tym wyższa jakość kształcenia.

Szczegółowa analiza poruszonych zagadnień przekracza ramy artykułu. Konferencja miała twórczy charakter. Uczestnicy ocenili ją jako owocną i udaną.

Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie

prowadzi rekrutację na następujące studia pedagogiczne

2-letnie dzienne magisterskie studia uzupełniające i 3-letnie dzienne studia zawodowe (licencjat) na specjalnościach: • Pedagogika pracy socjalnej i organizacji pomocy społecznej • Doradztwo i terapia pedagogiczna • Pedagogika pracy (tylko studia zawodowe) • Edukacja zdrowotna i profilaktyka uzależnień • Edukacja informatyczna i medialna

2-letnie zaoczne magisterskie studia uzupełniające i 3-letnie zaoczne studia zawodowe (licencjat):

specjalność:

Doradztwo i terapia pedagogiczna
Edukacja informatyczna i medialna
Edukacja obronna*
Edukacja zdrowotna i profilaktyka uzależnień
Pedagogika kulturoznawcza – menedżer i animator kultury
Pedagogika opiekuńcza (tylko studia uzupełniające magisterskie)
Pedagogika opiekuńcza z ustawodawstwem rodzinnym
Pedagogika pracy socjalnej i organizacji pomocy społecznej
Pedagogika pracy z doradztwem zawodowym
Pedagogika pracy z ochroną pracy
Pedagogika pracy z praktyczną nauką zawodu
Pedagogika pracy z zarządzaniem i marketingiem
Pedagogika przedszkolna (tylko studia uzupełniające magisterskie)
Pedagogika przedszkolna z terapią pedagogiczną
Pedagogika turystyki i rekreacji
Pedagogika wczesnoszkolna (tyko studia uzupełniające magisterskie)
Pedagogika wczesnoszkolna z terapią pedagogiczną

podyplomowe studia kwalifikacyjne:

• terapia zajęciowa • terapia pedagogiczna i gimnastyka korekcyjna • pedagogika przedszkolna • pedagogika – dla nauczycieli bez przygotowania pedagogicznego • public relations w oświacie i edukacyjnych sektorach gospodarki* • doradztwo zawodowe i praca socjalna (dla osób niepełnosprawnych)* • nauczyciel wspomagający ucznia niepełnosprawnego w przedszkolu i szkole* • profilaktyka i terapia uzależnień* • edukacja czytelnicza i medialna*

podyplomowe studia doskonalące:

• zarządzanie oświatą i marketing • bibliotekarstwo i technologie informacyjne w oświacie • w przygotowaniu: wychowanie i nauczanie metodą montessoriańską* i inne

Kandydaci składają następujące dokumenty: (w białej wiązanej teczce)

na studia licencjackie: podanie, życiorys, kwestionariusz osobowy, oryginał świadectwa dojrzałości, ksero z dowodu osobistego, 4 fotografie (o wymiarze 37x52 mm, bez nakrycia głowy), zaświadczenie lekarskie o braku przeciwwskazań do podjęcia studiów i wybranego zawodu;

na studia magisterskie: należy złożyć dokumenty takie jak na studia licencjackie oraz dodatkowo odpis dyplomu licencjata wraz z ksero wszystkich stron indeksu;

na studia podyplomowe: podanie, życiorys, kwestionariusz osobowy, odpis dyplomu ukończenia studiów wyższych, 2 fotografie (o wymiarze 37x52 mm, bez nakrycia głowy), ksero z dowodu osobistego. Szczegółowe informacje rekrutacyjne dotyczące formalnych wymagań, które powinni spełnić kandydaci na studia podyplomowe znajdują się na naszej stronie internetowej.

Studia są płatne. Dokumenty należy składać osobiście w Dziekanacie Wydziału Pedagogicznego Warszawa, ul. Smulikowskiego 6/8, na parterze

www.wsp.edu.pl

**szczegółowe informacje dostępne będą w drugiej połowie maja 2003.*

ISSN 0483-4992

INDEKS 37492