RUCH PEDAGOGICZNY

3–4

WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP

Rok LXXVII Warszawa 2006

Dwumiesięcznik

RUCH

PEDAGOGICZNY

można zamówić

w Wyższej Szkole Pedagogicznej ZNP

ul. Smulikowskiego 6/8, 00-389 Warszawa

tel. (0-22) 330-57-49, fax 330-57-38

www.wsp.edu.pl

cena numeru 11 zł

RUCH PEDAGOGICZNY

3–4

WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP

Rok LXXVII Warszawa 2006

Skład redakcji:

Andrzej Hankała, Elżbieta Hoffman (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) 330 57 46

Recenzent:

prof. dr hab. Henryka Kwiatkowska

Informacja dla autorów

Redakcja przyjmuje materiały autorskie 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.

Druk:
Sowa – Druk na życzenie
www.sowadruk.pl
tel. (+48) 22 431 81 40

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

Krzysztof Kruszewski – Kontrola procesu i kontrola wyniku a samoocena szkoły 5
Maciej Karwowski – Motywowanie uczniów do działań twórczych – między romantyzmem a behawioryzmem 13

RELACJE Z BADAŃ

Michał H. Chruszczewski – Profile aktywności twórczej 27
Urszula Dernowska – O sposobie działania nauczyciela w trakcie lekcji: przekaz czy konstruowanie podzielanego rozumienia materiału? 41

NAUKI PEDAGOGICZNE

Napoleon Wolański – Historia „Biomedycznych podstaw rozwoju i wychowania" na tle doświadczeń osobistych 55
Mária Matulčiková – Teoria wychowania na Słowacji – stanowiska teoretyczne, dylematy i stan jej współczesnego rozwoju 69
Wojciech Sroczyński – Wartości w pedagogice społecznej 83

RECENZJE

Bogusław Śliwerski – Andrzej Ćwikliński: *Zmiany w polskiej edukacji w okresie globalizacji, integracji i transformacji systemowej* 97
Jerzy Damrosz – Krystyna Chałas, Stanisław Kowalczyk: *Wychowanie ku wartościom narodowo-patriotycznym. Elementy teorii i praktyki* 100
Anna Wiśniewska – Inetta Nowosad, Mirosław J. Szymański (red.): *Nauczyciele i rodzice. W poszukiwaniu nowych znaczeń i interpretacji współpracy* 102

KRONIKA

Agnieszka Piejka – Spotkanie dyskusyjne na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego 107
Sylwia Klichowska – Rodzina i inne grupy społeczne jako środowisko wychowawcze. XX Letnia Szkoła Młodych Pedagogów 111

CONTENT

ARTICLES

Krzysztof Kruszewski – School self evaluation: evaluation of process and evaluation of end results 5
Maciej Karwowski – Motivating students to creative action – between romanticism and behaviorism 13

RESEARCH REPORTS

Michał H. Chruszczewski – Profiles of creative activity 27
Urszula Dernowska – Insight into teacher's practise: transmission or constructing a shared understanding of the conceptual material? 41

PEDAGOGICAL SCIENCES

Napoleon Wolański – History of „Biomedical basis for development and education" against personal experience 55
Mária Matulčiková – Theory of education in Slovakia – Theoretical stands, dilemmas and the state of its present development 69
Wojciech Sroczyński – Values in Social Pedagogy 83

REVIEWS

Bogusław Śliwerski – Andrzej Ćwikliński: *Changes in Polish Education in the Period of globalization, integration and system transformation* 97
Jerzy Damrosz – Krystyna Chałas, Stanisław Kowalczyk: *Education towards national and patriotic values. Elements of theory and practice* 100
Anna Wiśniewska – Inetta Nowosad, Mirosław J. Szymański (ed.): *Teachers and Parents. In search of new meanings & interpretations of cooperation* 102

CHRONICLE

Agnieszka Piejka – Discussion meeting at Warsaw University Pedagogical Institute ... 107
Sylwia Klichowska – *Family and other social groups seen as educational environment.* A 20 Year Old Summer School of Young Pedagogues. 111

ARTYKUŁY

RUCH PEDAGOGICZNY 3–4/2006

Krzysztof Kruszewski
Uniwersytet Warszawski
Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP

KONTROLA PROCESU I KONTROLA WYNIKU A SAMOOCENA SZKOŁY

Przebojem pedagogiczno-oświatowym ostatnich parunastu lat w Europie[1] i ostatnich paru w Polsce[2] jest samoocena (samokontrola, samosprawdzanie, samoewaluacja) szkoły. Jest to zapewne konsekwencją trwającego od dłuższego czasu nacisku na opracowywanie przez szkoły programów autorozwoju, czemu samoocena służyć by miała jako narzędzie diagnozy stanu, potrzeb i postępów. Uznaje się powszechnie, że postulat samooceniania się szkół należy do kategorii ideowo i pedagogicznie niewątpliwych. Warto jednak problematyzować treść tego postulatu, szukać szerszych jego uwarunkowań, sprawdzić, czy w danym ujęciu nie sprowadza czasem na złe ścieżki, a jeśli tak, to zastanowić się, jak je ominąć. Próbie tak rozumianej problematyzacji samooceny szkół poświęcony jest ten artykuł.

Zasadniczo przez samoocenę szkoły rozumie się ocenę wewnątrzszkolną, skierowaną na procesy pedagogiczne, środki pedagogiczne, organizację szkoły oraz na osiągnięcia uczniów, nauczycieli, szkoły i stanowiącą podstawę doskonalenia wszystkich przedmiotów samooceny, a także uczynienie szkoły przejrzystą dla jej klientów i dla opinii publicznej.

* * *

Badania międzynarodowe osiągnięć szkolnych pokazują, że nie daje się cechom dobrej szkoły przypisać jednoznacznie tych, choćby wiadomości, umiejętności i postaw, które są przedmiotem testowania. Wysokie osiągnięcia krajów Dalekiego Wschodu, w których dominuje starodawny styl nauczania frontalnego, dyscypliny odpytywania i nadzoru nad indywidualnie wykonywanymi zadaniami, dowodzą, że rozmaite właściwości konstytuujące dobrą szkołę nie są w tej roli uniwersalne.

Te same funkcje, te same standardy wypełniać i osiągać można w rozmaity sposób. Wiadomo, że różniący się między sobą ludzie dojść mogą do takich samych celów równie dobrze, jeśli tylko pozwolić im pracować na swój sposób, własnym stylem. Prawidłowość ta wyznacza drogi indywidualizacji uczenia się i nauczania. Czemuż

nie miałaby sprawdzać się na poziomie szkolnictwa: w zależności od kultury i stanu kraju rozmaicie uformowane szkolnictwo równie dobrze wypełnia swoje funkcje. Schodząc niżej, można szukać stylu korzystnego dla danego typu szkoły, szczebla, obsługiwanej przez szkołę społeczności, w końcu stylu skutecznego dla tej właśnie szkoły: w tym miejscu położonej, z takimi uczniami, z takimi nauczycielami itp.

Temu mogłaby właśnie służyć samoocena szkół. Dzięki niej potrafimy osobowość szkoły, jej duszę rozpoznać i przymierzyć do celów istnienia tej właśnie szkoły. Żeby to umieć, trzeba władać stosownymi narzędziami, ale żeby rozumne stawiać pytania i rozumnie planować rozumne zmiany, trzeba rozumieć więcej, niż tylko zasady i metody samooceny.

Jeśli to co powiedziano na wstępie uznać za prawdziwe i potrzebne, to wygodnie będzie, zresztą zgodnie ze stanem faktycznym, podzielić wszelkie sprawdzanie i samosprawdzanie (lub jeśli wola kontrolę i samokontrolę, ocenę i samoocenę) szkoły na sprawdzanie wyników i sprawdzanie procesów. Podział ten korzeniami sięga bardzo głębokich pokładów ideologicznych i politycznych. Ogólny trend jest taki: w państwach typu PRL lub choćby Polski przedwojennej, dominuje państwowa ocena procesowa. Jej dominacja jest tym wyraźniejsza, im państwo bliższe jest modelu autorytarnego, a cóż dopiero w państwie totalitarnym. Natomiast w państwach liberalnych demokracji dominuje państwowa ocena wynikowa. W ostatnich latach jesteśmy świadkami zadziwiającego zjawiska sięgania przez różne państwa, mam na myśli zwłaszcza Wielką Brytanię i Stany Zjednoczone, po zewnętrzną kontrolę procesową, czemu towarzyszy konsekwentne rozbudowywanie państwowej kontroli wynikowej.

Czym tę zmianę sprzeczną z dotychczasowymi doświadczeniami wytłumaczyć? Wiadomo, że państwo musi dbać o warunki sprzyjające rozwojowi gospodarczemu, a warunki te w dużej mierze tworzy oświata. Im wyraźniej w funkcji szkolnictwa uwidacznia się przygotowanie zasobów ludzkich, tym jaśniej widzi się ich potrzebne cechy, a ukształtowaniem ich obarcza się szkoły. Pożądane cechy zasobów ludzkich tworzą listę spodziewanych wyników kształcenia szkolnego. Poziom zaawansowania owych cech (poziom wyników) sprawdza się przede wszystkim egzaminami zewnętrznymi. Im więcej państwo daje swobody szkołom w zakresie sposobów osiągania wskazanych wyników, tym surowiej musi sprawdzać wyniki pracy szkoły ważne dla swojej funkcji wspierania gospodarki.

Obciążenie państwa lub obciążenie się przez państwo odpowiedzialnością za wychowanie ideologiczne, moralne, religijne, obywatelskie prowadzi do wzmożenia kontroli procesowej, czyli kontroli programu szkolnego, materiałów dydaktycznych, procesów dydaktycznych i wychowawczych, metod, form, środków itd. Tak się dzieje w krajach totalitarnych, a nawet w takich, których rządy mają skłonności autorytarne. Te skłonności demaskuje na przykład zamysł powołania Narodowego Instytutu Wychowania jako zbiorowego spartańskiego, bo w Atenach o tej funkcji nie pomyślano, *pajdonomosa*, czyli urzędnika nadzorującego wychowanie młodzieży, jej moralność oraz kierującego specjalistami od wymierzania kar cielesnych. Państwo próbuje kontrolować i wpływać na efekty, których kontrola wynikowa nie obejmie, bo są zbyt subtelne lub których mierzeniu sprzeciwia się zbyt mocno i głośno opinia publiczna. Pożądane efekty ma zagwarantować monitorowanie procesów pedagogicznych. Zmierza ono do wymuszenia zgodności procesów z wzorcem, do standaryzacji poczynań szkół.

W państwach dojrzałej demokracji kontrola procesowa zaczyna zajmować coraz ważniejsze miejsce z innych powodów, mianowicie pod wpływem poszerzania zakresu obowiązków rządów demokratycznych. Wśród tych narastających obowiązków wybija się zapobieganie dyskryminacji ludzi „gorszego startu". Do swoich powinności państwo zalicza niwelowanie spowodowanych czynnikami niezależnymi od jednostki dysproporcji w sprawdzianach zewnętrznych. Dąży zatem do wyrównywania sposobności odebrania równego, dobrego wykształcenia przez uczniów niezależnie od ich statusu społeczno-ekonomicznego, pochodzenia etnicznego, płci i w możliwie najszerszym zakresie od stanu zdrowia. A to znaczy, że wyrównywać trzeba jakość wykształcenia i warunków, w jakich przebiega. Skoro tak, to państwo pragnie poddać swej kontroli jakość samych procesów pedagogicznych, a także to, co procesy te wspiera, na przykład wyposażenie szkół, kwalifikacje nauczycieli, zasady naboru uczniów do szkół. Państwo wychodzi z założenia, że jest to sposób na podniesienie wyników mierzalnych, a przynajmniej poddających się obserwacji.

Zarys granicy między oceną wynikową i procesową znajdujemy w pochodzącej z 1767 roku relacji z zewnętrznej wynikowej kontroli aktora: „Jak Garrick mówił wczoraj swój monolog? Och, na przekór wszystkim regułom, czcigodny mój lordzie – wręcz niegramatycznie! Między przymiotnikiem z rzeczownikiem, które powinny zgadzać się ze sobą co do osoby, rodzaju i liczby robił pauzy – o takie! Zatrzymywał się, jak gdyby rzecz ta wymagała zastanowienia! Między zaś podmiotem a orzeczeniem rzeczownikowym, który, jak wiesz panie, wprost do podmiotu zależy, zawiesił głos w epilogu najmniej dwanaście razy, za każdym razem na okres trzech i trzech piątych sekundy ze stoperem w ręku! – Podziwu godny gramatyk! Lecz czy zawieszając głos Garrick zawieszał również sens zdania na kołku? Czy nie wypełniał tej luki gestem lub mimiką twarzy? Czy okiem nic zgoła nie wyrażał? Czyś pilnie mu się przyglądał? – Patrzałem jedynie na stoper" (Sterne, 1995 s. 168).

Kontrola wynikowa obejmuje tylko to, co daje się jednoznacznie ująć w sprawdzianie.

Kontrola procesowa ogarnia tylko to, co da się ocenić przez odwołanie do zasad uznanych przez kontrolujących za słuszne. Przyjmuje się więc, że proces postępujący zgodnie z tymi zasadami prowadzi do założonych celów, i tych odzwierciedlonych w kontroli wynikowej, i tych wykraczających poza nią. Dochodzenie do tego, czy zaszła zgodność procesu z zasadami, ma często charakter kunsztownego, rygorystycznego badania, ale ostatecznie rezultaty tego badania służą przyłożeniu badanej rzeczywistości do zasad przyjętych błędnie lub prawdziwie, ale zawsze z jakichś zdradzających intencję powodów, zasad błędnych lub prawdziwych.

Do kontroli wynikowej państwo woli stosować narzędzia twarde, oporne na interpretację, do procesowej też, ale razem z miękkimi. Doradca metodyczny (inspektor, wizytator) zauważając, że nauczyciel zostawił na tablicy błędnie napisane przez ucznia słowo, poucza, że nie wolno eksponować błędu, że należało zaznaczyć ów błąd i napisać wyraz poprawnie. Funkcjonuje pewnik, że jakość procesu przekłada się na jakość wyniku.

Przykładem kontroli/oceny wynikowej (sprawdzania wynikowego) są sprawdziany zewnętrzne, których strony mocne i słabe, a głównie luki, odczuliśmy już i w Polsce.

Przykładem kontroli procesowej są wszelkie wizytacje szkół, hospitacje lekcji, a na wierze w nią opierają się takie godne najwyższego uznania przedsięwzięcia, jak *Szkoła z klasą* i *Szkoły Uczące się*, łączące zewnętrzne ocenianie procesowe z procesową samooceną szkoły.

Z jednej strony te dwa przykłady dowodzą, że sprawdzanie wynikowe i procesowe uzupełniają się i wspierają, bo „nie wszystko, co się liczy jest policzalne i nie wszystko, co jest policzalne, liczy się"[3]. Z drugiej jednak, dążenie do wyłączności któregoś sygnalizuje, że sprawdzanie i samosprawdzanie służyć ma określonej ideologii, a w najmniej złym razie jakiejś teorii pedagogicznej. Pamiętać przy tym trzeba, że kontrola procesowa niesie zawsze zagrożenie autorytarną ideą, a też i bardzo kusi, bo „to, co się dzieje w ludzkich umysłach, bardzo trudno jest zmierzyć, natomiast bardzo łatwo pominąć" (Gaddis, 1997 s.357).

Wydaje się najbezpieczniej pozwolić państwu zająć się kontrolą wynikową i w mocno ograniczonym zakresie procesową, przerzucając główny ciężar tej drugiej na ekspertów pedagogicznych i na same placówki oświatowe, wymagając prowadzenia jej, ale i pomagając w tym przedsięwzięciu pieniędzmi, szkoleniami i doradcami. I zobowiązując do starań o zmianę na lepsze. Przykładem rozsądnej kontroli procesowej, w swojej istocie pedagogicznej, była decyzja, podobno osobista, prezydenta Clintona, by dawać pieniądze na zmniejszenie liczebności klas tym tylko szkołom, które przedstawią obiecującą koncepcję nauczania w małolicznych klasach. Przykładem chybionej kontroli procesowej była decyzja niektórych amerykańskich okręgów szkolnych, w swojej istocie ideologiczna, by w szkołach położonych w dzielnicach murzyńskich nauczać w uproszczonej amerykańskiej angielszczyźnie, jaką mówią Afroamerykanie z niższych klas, tak zwanym *ebonics*.

W praktyce postulat prowadzenia przez szkoły samooceny każe zmierzyć się z ambarasem nadmiaru. Życie szkoły jest ogromnie bogate, więc lista właściwości szkoły istotnych dla dobra klientów szkoły będzie liczyć z paręset pozycji. Które do samooceny wybrać? Jak długo powtarzać samoocenę tych samych cech? Na pewno są wśród nich podstawowe, które poddawać ocenie trzeba regularnie, w rodzaju wyników nauczania rozpoznawanych wewnętrznie i zewnętrznie, mierzenie wartości dodanej, drożności szkoły, a szerzej – losów absolwentów, rozwoju zawodowego nauczycieli. Inne to już kwestia wyboru, a wybór bierze się z jakichś przekonań, jakiejś lokalnej, wewnątrzszkolnej polityki oświatowej, a powtarzanie lub eliminacja pozycji na liście może być skutkiem mody lub reakcji na żądania władz szkolnych i opinii publicznej.

Nie szukając daleko, weźmy trzy rejestry atrybutów szkoły podsuniętych przez ich autorów do zbadania i poddania samoocenie.

Pierwszy to rejestr opracowany przez Centrum Edukacji Obywatelskiej i „Gazetę Wyborczą" jako fundament paroetapowej akcji *Szkoła z klasą*. Jest to rejestr chwytów dydaktycznych oraz wychowawczych charakteryzujących nauczanie i wychowanie wartościowe, a jednocześnie skuteczne, ale zarazem jest to rejestr kryteriów samooceny. Autorzy i promotorzy przedsięwzięcia zdawali sobie zapewne sprawę, że trudno stosować i poddać ocenie je wszystkie. Dostarczyli więc listę atrybutów szkoły z klasą, a wybór z listy zostawili nauczycielom, wymagając jednak od wszystkich pewnego niezbędnego minimum. Kryją się za tym, świadome lub nie, założenia. Pierwsze, że wpływając według pewnych zasad na proces (samokontrola procesowa), otrzymamy lepsze wyniki objęte i nieobjęte sprawdzia-

nami. Drugie, że skuteczniej jest podsuwać nauczycielowi chwyty metodyczne, algorytmy postępowania i uczynić go ich wykonawcą, niż autorem, który musi nie tyle umieć odwzorować, ile rozumieć i przetworzyć wiedzę. Trzecie, że samokontrola procesowa powinna skupić się na fakcie posługiwania się wyliczonymi chwytami. Czwarte, że takie podejście czyni całe przedsięwzięcie technicznie wykonalnym w masowej skali. Piąte, że nauczyciel z klasą wykorzystuje te algorytmy, co prowadzi do konkluzji, że nauczyciel, który ich nie stosuje, nie ma klasy. A jest to konkluzja ułatwiająca samoocenę w szkole, ale jednocześnie dla wielu doskonałych nauczycieli niesprawiedliwa. Stąd pytanie, czy do samooceny nie należy włączyć „kryteriów rozumiejących", kontekstowych, pierwotnych?

Takie kryteria znajdziemy w książce Davida Tuohy'ego (2002) poświęconej szkole jako organizacji o swoistej dla pojedynczej szkoły strukturze, kulturze i sposobom realizowania ról[4]. Ponieważ tą organizacją jest szkoła, to opiera się ona nie tylko na tym, czym zajmuje się teoria organizacji w ogóle, ale także na tym, co bada i postuluje pedagogika. Odszukać więc trzeba zasady ogólne organizacji i zasady pedagogiczne charakterystyczne dla organizmu i funkcjonowania danej szkoły, a potem w razie potrzeby świadomie je modyfikować. Tuohy pokazuje rozmaite sposoby tropienia sygnałów kultury materialnej, organizacyjnej, pedagogicznej, psychospołecznej szkoły i oceniania ich. Wśród tych sposobów znajdujemy techniki badania poglądów, prywatnych pedagogik nauczycieli i administracji oświatowej. Taką techniką jest na przykład opracowanie metafory szkoły uznawanej przez pojedyncze osoby lub grupy za trafnie oddającą istotę ideału szkoły lub właściwości szkoły istniejącej.

Dane gromadzone takimi technikami są narażone na deformację na etapie zbierania i na etapie interpretacji, mają często bowiem charakter projekcyjny, mówią coś o badanym, ale i o badającym. Opowiadając o pewnej konferencji, fizyk Richard Feynman, tak ją scharakteryzował: „Ta konferencja była gorsza niż test Rorschacha: pokazują ci nic nie znaczący kleks i pytają, co to twoim zdaniem jest, a kiedy im powiesz i tak się z tobą nie zgadzają".

Niezwykle dużo do samooceny kultury szkoły i oceny samoświadomości szkolnej wspólnoty wnosi technika manifestu szkolnego jako artefaktu – produktu kultury szkoły. Zarówno opracowanie manifestu, jak analiza już istniejącego pozwala rozpoznać podstawowe właściwości procesowe, a w każdym razie opinie o nich ciała pedagogicznego szkoły, pośrednio uczniów i rodziców[5].

Trzeci łatwo dostępny rejestr zawiera książka międzynarodowego zespołu autorskiego – praktyczny podręcznik szkolnej samooceny; uzasadnia jej potrzebę i pokazuje w kontekście lokalnej i ogólnej polityki oświatowej (MacBeath i in., 2003). Prócz rejestru atrybutów, odpowiadających w razie potrzeby zmiennym, znajdujemy w niej metodologię samooceny. Na ile można, odtwarza ona metodologię badania naukowego, także etnograficznego oraz powtarza tradycyjne metody badania osiągnięć uczniów i jakości pracy nauczycieli. Sporo miejsca zajmują techniki projekcyjne. Relacje autorów z zastosowań rozmaitych technik pokazują pewną niebłahą prawidłowość: niemal każda realizacja danej techniki w samoocenie konkretnej szkoły rozszerza nasze pojmowanie przydatności tej techniki. Że jest to prawda, mogłem przekonać się sam w przypadku jednej z metod wizualizacji – fotooceny.

Fotoocena polega na tym, by „za pomocą aparatu fotograficznego lub wideokamery utrwalić na potrzeby oceniania rozmaite aspekty życia szkoły. Zdjęcia

lub filmy stanowią podstawę dyskusji i konkretnych decyzji w sprawie rozwoju szkoły.(...) Uczniom wręcza się aparaty fotograficzne lub wideokamery, przy użyciu których mają badać kulturę szkoły jako organizacji uczącej się" (MacBeath i in., 2003, s. 181).

„Produkty uczniowskiej fotooceny przedstawiają szkołę z reguły jako miejsce nauki i życia społecznego. Fotografowali miejsca, w których czuli się dobrze i swobodnie, oraz takie, gdzie czuli się zdecydowanie nieswojo. Zdjęcia prezentowano na afiszach (gazetkach ściennych) wraz z krótkim opisem. Uczniowie pisali, co w danym miejscu podobało im się szczególnie i co w miejscach niemiłych należałoby poprawić.

Sposób, w jaki szkoły wykorzystały w praktyce doznania uczniów, zależał w dużej mierze od wyobraźni zainteresowanych osób i od sytuacji, w jakiej się znaleźli" (MacBeath i in., s. 206).

W polskiej szkole podstawowej uczniowie spontanicznie przekroczyli instrukcję, by fotografować miejsca miłe i niemiłe[6]. Fotografowali także ludzi i ich działania – tych i te, wobec których mieli wyrobione zdanie pozytywne bądź negatywne, sprawiając wrażenie, jakby dano im do ręki kawałek władzy nad szkołą. W niektórych szkołach gazetki szkolne, w tym ścienne, to rzeczywiście czwarta władza po dyrekcji i nauczycielach, pracownikach administracji i uczniach – nieformalnych liderach. Idąc tym tropem, przystąpiliśmy do badania obrazu szkoły jako instytucji i poszczególnych szkół w Internecie, zwłaszcza w blogach. Można owe strony i blogi potraktować jako materiały do samooceny, ale i tak nie uniknie się, ani nie rozwiąże problemu, czy za samoocenę uznać na przykład stronę internetową, na której o swojej szkole żywiołowo i poza jej formalną organizacją wypowiadają się uczniowie.

Uproszczając technikę fotooceny, kilkakrotnie przeprowadziłem ze studentami Uniwersytetu Warszawskiego analizę wskazanych przez nich miejsc, w których czują źle albo dobrze. W przypadku studentów MISH[7] dowiedzieliśmy się, że źle przeżywają dysonans między poczuciem, że stanowią wyraźnie osobną, elitarną grupę studentów o dużym potencjale, która ma sporo do zaoferowania Uniwersytetowi, a fizycznym rozproszeniem na uczelni, co odbiera możliwości oddziaływania na nią. Źle przeżywają brak interakcji między sobą, brakuje im w sensie fizycznym grupy nadającej im tożsamość. Brakuje grupy pozytywnego odniesienia, więc postrzegają się przez negatywne odniesienie do istniejących fizycznie grup tworzonych przez studentów innych wydziałów.

* * *

Naturalnym biegiem spraw diagnoza jest podstawą działania. Wybór spraw do diagnozy jest zawsze czymś uwarunkowany, podobnie jak wybór kierunku zmian. A skoro tak, to każdej szkolnej samoocenie towarzyszyć powinna metasamoocena, badanie przedsądów ludzi planujących samosprawdzanie i zmianę. To pierwszy generalny wniosek, do którego starałem się doprowadzić. Wniosek drugi mówi o innej jeszcze konieczności i pożytku z metasamooceny: każda szkoła powinna różnić się od szkół innych, mieć własną osobowość, więc sprawdźmy, czy i jak zadaniu świadomego kształtowania osobowości szkoły służą nasze przedsięwzięcia samooceny.

Jak powiedziano, idea samooceny szkoły wykorzystywanej do rozwoju szkoły nie jest nowa. Są jednak odmienności w stosunku do dawnych celów i praktyk.

W PRL służyła głównie wmontowywaniu danej szkoły w politykę oświatową państwa i w zabiegi ideologiczno-wychowawcze państwa wobec wszystkich obywateli, często więc prowadziła do podejmowania zobowiązań produkcyjnych: tyle i tyle lepszych ocen, tyle i tyle dni pracy społecznej, tyle i tyle kółek samopomocy koleżeńskiej lub kursów dla rodziców. Z tym większym rozbawieniem słucham, że w szkołach angielskich podejmuje się dzisiaj zobowiązania podniesienia o tyle i tyle punktów osiągnięć uczniów w danym sprawdzianie okresowym.

Całkowicie nowe jest zwrócenie uwagi na konstrukcję zróżnicowanych, wiarygodnych narzędzi do samooceny; traktowanie samooceny jako sposobu na uczynienie szkoły przejrzystą; posługiwanie się samooceną dla nadania szkole osobowości, cech szczególnych i wyróżniających.

Porównanie samooceny szkół w rozmaitych krajach i epokach każe jako zasadne przyjąć rozróżnienie samooceny na wynikową i procesową w ślad za takim samym rozróżnieniem kontroli zewnętrznej szkół. Łatwo zauważyć, że im więcej swobody procesowej ma szkoła, tym skrupulatniej stara się prowadzić kontrolę wynikową państwo, ale jedynie w zakresie wyników uznanych dla państwa za ważne. Im bardziej rozbudowana jest kontrola procesowa, tym szerszy wachlarz wyników kontroluje państwo, bo zmusza do pracy względnie jednolitymi sposobami, kontrolując na przykład program ukryty.

Szkołom należy rekomendować, żeby skupiły się na posługiwaniu się w obu samoocenach – wynikowej i procesowej – narzędziami miękkimi, twarde traktując jako uzupełnienie. Pamiętajmy, że obecnie kontrola zewnętrzna i samokontrola szkół przebiega w realiach decentralizacji procesu i centralizacji (tzn. wyznaczania) istotnych dla gospodarki wyników. Jak się w tym znaleźć ma pewna konkretna szkoła? Niech oddaje przez samoocenę procesową co boskie bogom pedagogiki, a przez wynikową co cesarskie Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, starannie oddzielając jedną kontrolę od drugiej. Tak czynić należy, jeśli uznamy, że kształtowanie umysłów i charakterów podlega innym prawom niż produkcja artykułów przemysłowych, na przykład gwoździ, bo w pierwszej chodzi o różnorakość, w drugiej o ujednolicenie, a może nawet, jak wskazuje praktyka obecnych polskich egzaminów zewnętrznych, o glajchszaltowanie.

Przypisy

[1] Autorytetem w Europie, który zgromadził wokół siebie spore grono współpracowników i zapoczątkował ruch szkół samooceniających się, jest John MacBeath (np.MacBeath, 1999, 2003; MacBeath, Sugimine, 2002; MacBeath i in., 2000, polskie wydanie 2003). W niektórych międzynarodowych przedsięwzięciach uczestniczy także Polska poprzez Centrum Edukacji Obywatelskiej.

[2] Dowodem jest popularność katalogów narzędzi do samooceny w rodzaju zbioru J. i W. Walewskich (2002) lub zbioru pod redakcją E.Tołwińskiej-Królikowskiej (2002).

[3] Powiedzenie przypisywane Albertowi Einsteinowi, gdyż ktoś miał zauważyć je wypisane na kartonie w sypialni Einsteina, najpewniej jednak autorem jest George Pickering, brytyjski profesor medycyny.

[4] Doskonałym z punktu widzenia samooceny szkoły uzupełnieniem tej książki jest praca Aleksandra Nalaskowskiego (2002). Autor bada architekturę zewnętrzną i wewnętrzną szkoły jako wynik poglądów pedagogicznych oraz wpływ rozwiązań architektonicznych na kształtowanie się kultury szkoły i poglądów nauczycieli i uczniów oraz na praktykę szkoły.

[5] Manifest szkoły to dokument przygotowany przez kadrę pedagogiczną szkoły w porozumieniu z lokalnymi władzami oświatowymi, rodzicami i przedstawicielami społeczności lokalnej, a niekiedy i z uczniami. Zawiera ogólne wytyczne, według których pracować ma szkoła. Pozwala ustalić priorytety, wspomaga procesy decyzyjne, dostarcza podstawy do pełnej i ciągłej oceny funkcjonowania szkoły, nadaje wspólny kierunek pracy wszystkich osób uczących się i pracujących w szkole oraz współpracujących ze szkołą. Wyraża „filozofię" szkoły.

Zasadniczo *manifest szkoły* obejmuje wartości (przekonania), misję i ewentualnie zasady postępowania („politykę" szkoły). W wersji poszerzonej do manifestu dołącza się stwierdzenia przypominające plan działania – zadania i strategie.

[6] Badania przeprowadziła Monika Parys.

[7] Kolegium Międzywydziałowych Indywidualnych Studiów Humanistycznych. Studenci MISH są szczególnie uzdolnieni humanistycznie, w znacznej proporcji są to laureaci olimpiad przedmiotowych lub zwycięzcy arcytrudnego postępowania selekcyjnego. Mają bardzo niewiele wspólnych zajęć; każdy ma własny plan studiów, realizowany jednocześnie na kilku wydziałach Uniwersytetu i sporadycznie na innych uczelniach.

Bibliografia

Gaddis J. L.: *Teraz już wiemy... Nowa historia zimnej wojny*. Tłum Maciej Anasiewicz. Wyd. Amber, Warszawa 1997

MacBeath J.: *Schools must speak for themselves* Routledge/Falmer, New York, London 1999

MacBeath J., Schratz M., Meuret D., Jakobsen L.: *Self-evaluation in European schools* Rotledge/Falmer, New York, London 2000

MacBeath J., Sugimine H. (red.): *Self-evaluation: what's in it for schools* Routledge/Falmer, New York, London 2002

MacBeath J.: *Self-evaluation in a global classroom* Routledge/Falmer, New York, London 2003

MacBeath J., Schratz M., Meuret D., Jakobsen L.: *Czy nasza szkoła jest dobra?* Tłum. K.Kruszewski. WSiP, Warszawa 2003

Nalaskowski A.: *Przestrzenie i miejsca szkoły*. Impuls, Kraków 2002

Sterne L.: *Życie i myśli JW. Pana Tristrama Shandy*. Tłum. K. Tarnowska. Prószyński i S-ka, Warszawa 1995

Tołwińska-Królikowska E. (red.): *Autoewaluacja w szkole*. Wydawnictwo CODN, Warszawa 2002

Tuohy D.: *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*. Tłum. K. Kruszewski. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002

Walewska J., Walewski W.: *Katalog kwestionariuszy ankiet do badania jakości pracy szkoły*. Instytut Badania Kompetencji, Wałbrzych 2002

School Self Evaluation: Evaluation of Process and Evaluation of End Results

School evaluation and self evaluation are concerned with the control of both the process and end product. Control of the process dictates the content and the methodology of teaching and learning and extends it to it's maximum boundaries. On the other hand, control of the results of teaching and learning allows the expected outputs to be achieved in a discretionary manner with a minimal drawing of limits.

In each case diagnosis forms the bases for action. The choice of what is to be diagnosed is similar to the choice of direction of change. This being the case it follows that every school evaluation should be preceded by a meta-evaluation of the prejudices and *weltanchauung* of the evaluation and change planners themselves. Every school should strive to be different from others; possess its own unique identity and through self evaluation consciously form its individuality.

Maciej Karwowski
Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej

MOTYWOWANIE UCZNIÓW DO DZIAŁAŃ TWÓRCZYCH – MIĘDZY ROMANTYZMEM A BEHAWIORYZMEM[1]

Problematyka motywowania uczniów do nauki jest jednym z kluczowych zagadnień dydaktyki, zagadnieniem, które wydaje się niemożliwe do rozwinięcia bez uwzględnienia badań prowadzonych na gruncie psychologii motywacji czy psychologicznych badań nad emocjami.

Jednym z wyzwań psychopedagogiki twórczości jest odpowiedź na pytanie, w jaki sposób pobudzać uczniów i wychowanków do działalności potencjalnie twórczej, jak ich do niej najefektywniej zachęcać, jaki rodzaj motywacji jest najbardziej pożądany. Wątpliwości fachowców nie budzi teza, że aktywność twórcza z natury jest polimotywacyjna i że w zasadzie nie ma takiego motywu, który nie mógłby twórczości wywołać. Mądrość ludowa, wedle której „potrzeba jest matką wynalazków", akcentuje znaczenie frustracji jako mechanizmu wyzwalającego twórczość. Wiele anegdotycznych, ale zasługujących na uznanie wypowiedzi twórców zwraca uwagę na ciekawość i motyw poznawczy jako kluczową zmienną skłaniającą do podejmowania problemów i rozwiązywania ich. W doskonałej pracy Józefa Kozieleckiego (1987) znajdujemy przekonująco udowodnioną tezę, iż w przypadku odkrywców DNA Watsona i Cricka kluczowym – poza ciekawością – motywem twórczości była rywalizacja i chęć dokonania odkrycia przed głównym konkurentem – Paulingiem.

Celem tego artykułu jest systematyczna analiza poglądów oraz twierdzeń i (zapewne) mniej systematyczny przegląd prac dwojga wiodących amerykańskich badaczy motywacji twórczości – Teresy M. Amabile i Roberta Eisenbergera. Ich poglądy, formułowane teorie i prowadzone badania są istotne dla praktyki szkolnej i pedagogiki twórczości, a (przynajmniej w przypadku Eisenbergera) są niemal zupełnie nieznane w Polsce. W związku z tym postanowiono dokonać analizy zarówno kluczowych tez wiążących się z ich – skrajnie odmiennymi – poglądami, jak również krytycznie zreferować realizowane przez obojga autorów badania.

Nie trzeba dodawać, iż praktyczna wiedza z zakresu motywowania uczniów do aktywności twórczej wydaje się nieoceniona dla każdego pedagoga, i choć zapewne trudno o jedynie słuszne i działające w każdych warunkach dyrektywy, to nawet przybliżenie się do nich dać może przydatne praktykom informacje. Wiele z nich znaleźć można w wartościowej pracy Jere Brophy'ego (2002), przybliżonej polskiej publiczności przez Krzysztofa Kruszewskiego. Warto też wspomnieć, iż sama tematyka motywacji sprzyjającej twórczości jest w naszym kraju od ponad dwudziestu lat w różnych kontekstach podejmowana przez Aleksandrę Tokarz (zob. np: 1985, 2005).

Niejednoznaczności pojęciowe

Zarówno w dyskursie potocznym, jak i w publikacjach naukowych przyjęło się łączenie kreatywności z motywacją wewnętrzną. Liczne, nie zawsze uzasadnione, opinie promują przekonanie, że twórczość – zarówno ta wysokiego lotu, będąca udziałem artystów czy naukowców, jak i ta określana mianem codziennej – wyrażająca się oryginalnością spojrzenia na problemy, powstaje wtedy, kiedy twórca podejmuje aktywność, bo sam tego chce, nie zaś, gdy jest to działalność motywowana zewnętrznie. Na rozróżnienie motywacji wewnętrznej i zewnętrznej nie do końca słusznie nakłada się czasem inny podział: na motywację samoistną (autoteliczną, immanentną) oraz celową. Streszczając założenie tkwiące u podstaw wymienionego rozróżnienia, wypada stwierdzić, iż motywacja samoistna (*intrinsic motivation*) ma miejsce wtedy, kiedy aktywność jest podejmowana dla samej przyjemności działania – stąd być może właściwsze tłumaczenie angielskiego terminu *intrinsic*, to motywacja autoteliczna, dająca zadowolenie z samej realizacji określonego zadania. Dobrym przykładem motywacji autotelicznej jest chociażby ta tkwiąca w zabawie – wszak istotą zabawy jest bawienie się, a nie osiągnięcie konkretnego celu. Z kolei pisanie powieści po to, by okazała się ona bestsellerem jest ewidentnym przykładem aktywności motywowanej celowo – cel jest klarowny, aktywność zaś ma służyć jego spełnieniu.

Oczywiście „typy idealne" wymienionych rodzajów motywacji prawdopodobnie nie są łatwe do spotkania i zasadniejsze jest mówienie o pewnych dominujących motywach. Nie zmienia to jednak w niczym faktu, że łączenie motywacji autotelicznej z wewnętrzną, a celowej z zewnętrzną często bywa nieuprawnione – w szczególności z tego powodu, że inne kryteria stoją za wyróżnieniem obu typów motywacji. Mówiąc o motywacji wewnętrznej *versus* zewnętrznej, kryterium czyni się umiejscowienie motywu – „wewnątrz" lub „na zewnątrz" jednostki podejmującej aktywność. Tak więc gdy uczeń uczy się biologii, bo tak każą mu rodzice, mowa o motywacji zewnętrznej, natomiast gdy uczy się on sam dla siebie, wówczas mowa o motywacji wewnętrznej.

W przypadku rozróżnienia na motywację celową i autoteliczną, kryterium jest powód zaangażowania czy też obecność bądź nieobecność konkretnego celu, który należy osiągnąć. Innymi słowy – jeżeli Jasia pochłania wiedza o pantofelku i w pełni angażuje się w jej zgłębianie, wówczas adekwatne jest mówienie o motywacji samoistnej, autotelicznej, niecelowej itd., w sytuacji zaś, gdy wspomniany Jaś spędza godziny czytając o tymże pierwotniaku, by dostać ocenę celującą z najbliższego sprawdzianu, wówczas bardziej zasadne jest mówienie o motywacji celowej.

To, że dwa wymienione podziały nie w pełni się pokrywają, najłatwiej uświadomić sobie patrząc na tabelę 1.

Związki pomiędzy dwiema klasyfikacjami występują, natomiast nie mają one charakteru pozwalającego uznać, iż motywacja wewnętrzna jest synonimem motywacji autotelicznej, zaś zewnętrzna – celowej. Przykładem motywacji jednocześnie wewnętrznej, jak i autotelicznej jest działanie wynikające zarówno z wnętrza jednostki, jak i fascynacji obszarem, w który człowiek się angażuje. Mówiąc nieco żartobliwie – byłby to zapewne najszlachetniejszy rodzaj motywacji zdaniem większości pedagogów – nie dość, że wypływający z serca wychowanka, to

Tabela 1. Zależności pomiędzy motywacją autoteliczną i celową a wewnętrzną i zewnętrzną (opracowanie własne)

		Autoteliczna vs. celowa	
		Motywacja autoteliczna	Motywacja celowa
Wewnętrzna versus zewnętrzna	Motywacja wewnętrzna	(1) *Uczę się, bo ten przedmiot mnie fascynuje*	(2) *Uczę się, żeby nauczyciele i koledzy mnie podziwiali*
	Motywacja zewnętrzna	(3) BRAK TAKIEJ KATEGORII	(4) *Uczę się, bo rodzice podwyższą mi kieszonkowe, gdy będę miał(a) wyższą średnią*

jeszcze polegający na zgłębianiu wiedzy wynikającym z autentycznego zaangażowania i ciekawości. Innym – ciekawym przykładem – jest połączenie motywacji wewnętrznej z motywacją celową, czyli sytuacja, w której aktywność podejmuje się pod wpływem „własnego wnętrza", jednak nie jest to aktywność autoteliczna, a nastawiona na realizację konkretnego celu. Wydaje się, że dobrym przykładem takiego typu motywacji jest motywacja hubrystyczna opisywana przez Józefa Kozieleckiego (1997, s. 119) jako „trwałe dążenie do potwierdzania i powiększania własnej wartości i ważności". Jest to niewątpliwie motywacja wewnętrzna – gdyż wywodzi się z potrzeby jednostki do bycia docenioną, jednocześnie zaś bez najmniejszych wątpliwości jest ona celowa – cel jest konkretny – poprawienie obrazu siebie w oczach własnych i innych ludzi. Co więcej, wiele wskazuje na to, że ten rodzaj motywacji ma duże znaczenie dla aktywności twórczej, szczególnie „dorosłej", wybitnej (naukowej, artystycznej), jednak nie wolno nie doceniać tego motywu również w przypadku dzieci. Trudno wyobrazić sobie połączenie motywacji zewnętrznej, a jednocześnie autotelicznej – chociaż, być może, byłoby to możliwe, gdyby przyjąć perspektywę rozwojową, tzn. założyć, iż pewnym szczególnym przykładem tej kategorii jest sytuacja, gdy uczeń podejmuje aktywność pod wpływem nauczyciela, a następnie zainteresowany tematem kontynuuje ją motywowany już czystą ciekawością i chęcią pracy. Czwarta wyróżniona kategoria, to przykład motywacji zewnętrznej i celowej, takiej więc, gdy aktywność podejmowana jest z inicjatywy kogoś z zewnątrz, a dodatkowo zorientowana jest na jakiś cel, na przykład – co nie jest wcale sytuacją rzadką – uczeń uczy się, bo rodzice obiecali mu nagrodę finansową za poprawienie średniej ocen.

Pośród czterech, w zasadzie zaś trzech, wyróżnionych rodzajów motywacji, pierwszy utożsamia się w wielu dyskusjach z motywacją najbardziej wartościową i pożądaną dla twórczości, czwarty – z najmniej jej przyjazną. Szczególnie widoczne jest to w pracach badaczy związanych z Teresą Amabile – wybitną specjalistką z zakresu społecznej psychologii twórczości, profesor Uniwersytetu Harwarda.

Niezależnie od tych rozróżnień w wielu wartościowych publikacjach – również o charakterze podręcznikowym – łączy się dziś motywację wewnętrzną z samoistną, zewnętrzną zaś z celową (Aronson, Wilson, Akert, 1997). Także prace Amabile miejscami sprawiają wrażenie, jakby autorce nie zależało na wyraźnym odróżnieniu motywacji samoistnej od wewnętrznej, albowiem w swoim podstawowym dziele Amabile (1983, s. 6) pisze: „...efekt wzmacniania twórczości występuje, gdy tworzy się dla samego tworzenia, podczas gdy efekt hamowania, gdy chce się zrealizować zewnętrzne cele. Kontrast pomiędzy **wewnętrzną (samoistną)**

a **zewnętrzną (celową)** motywacją (...) pojawi się dalej w tej książce" (podkreślenia – M.K.). Czyniąc jednak poczynione wyżej rozróżnienie bardziej klarowne, wypada stwierdzić, że motywacja autoteliczna zawsze jest wewnętrzna, ale nie każda motywacja wewnętrzna musi automatycznie być autoteliczna.

Romantyzm – Teresy Amaible koncepcja motywacji sprzyjającej twórczości

Prace Teresy Amabile (np: 1979, 1983) poświęcone motywowaniu dzieci i młodzieży do aktywności twórczej są prawdopodobnie jednymi z najczęściej cytowanych w całej współczesnej psychologii twórczości. Amabile w ciągu ćwierćwiecza swojej naukowej (i publikacyjnej) działalności – od końca lat siedemdziesiątych XX wieku do roku bieżącego – uzyskała bardzo silną pozycję wśród psychologów i pedagogów twórczości, szczególnie znana jest zaś jej zasada motywacji samoistnej w twórczości (*intrinsic motivation principle*), której istotę można oddać dość lapidarnie: zarówno dzieci, jak i osoby dorosłe funkcjonują najbardziej twórczo wówczas, gdy ich zaangażowanie powodowane jest motywacją o charakterze autotelicznym, czyli gdy sama aktywność sprawia im przyjemność. Ten punkt widzenia został wyprowadzony z prac Deciego (1971, 1975), czy sięgając jeszcze dalej z będącej pochodną teorii dysonansu poznawczego Festingera hipotezy nadmiernego uzasadnienia (*overjustification*), (Lepper, Green, Nisbett, 1973). Hipoteza nadmiernego uzasadnienia zakłada, że w przypadku ludzi, którym dostarczone jest przesadne zewnętrzne uzasadnienie podjęcia aktywności – na przykład, gdy jest to propozycja nagrody, skłonienie do rywalizacji z innymi, czy po prostu obecność zewnętrznej oceny (rodzica, nauczyciela lub rówieśników) – obserwuje się spadek motywacji autotelicznej, trudno bowiem podejmować aktywność dla samej aktywności, skoro celem jest uzyskanie nagrody czy zwycięstwo w konkursie. Wyprowadzając z tego poglądu hipotezy o deprymującym wpływie nagród na motywację samoistną i w rezultacie na poziom twórczości, Amabile przeprowadziła serię pomysłowych, choć prostych eksperymentów, mających potwierdzić występowanie inhibującego wpływu nagród na twórczość.

Standardowa wersja eksperymentu – wielokrotnie replikowanego w różnych krajach, na różnych próbach badawczych i z zastosowaniem rozmaitych typów zadań (np.: konstrukcyjnych, językowych, plastycznych), polegała na tym, że dwie grupy – najczęściej kilkunastoosobowe – proszone były bądź to o narysowanie czegoś na zadany temat (np: „wiosna"), bądź to o napisanie opowiadania (w innych wersjach haiku, czy wiersza) na tenże temat. Grupa eksperymentalna w instrukcji otrzymywała informację, że najlepsze rysunki (opowiadania, haiku) zostaną nagrodzone konkretną pieniężną nagrodą lub wyróżnione w inny sposób. Grupie kontrolnej nie podawano tego typu informacji.

Ocena uzyskanych wytworów – prowadzona niezależnie przez sędziów kompetentnych, będących specjalistami, czy to z zakresu literatury, czy plastyki, zwykle pokazywała, iż w grupie, której obiecywana była nagroda, kreatywność wytworów okazywała się istotnie niższa niż w grupie kontrolnej. Doprowadziło to Amabile oraz jej współpracowników do uznania, że propozycja jakiejkolwiek nagrody zabija motywację autoteliczną i sprawia, że dzieci przesadnie skupiają się

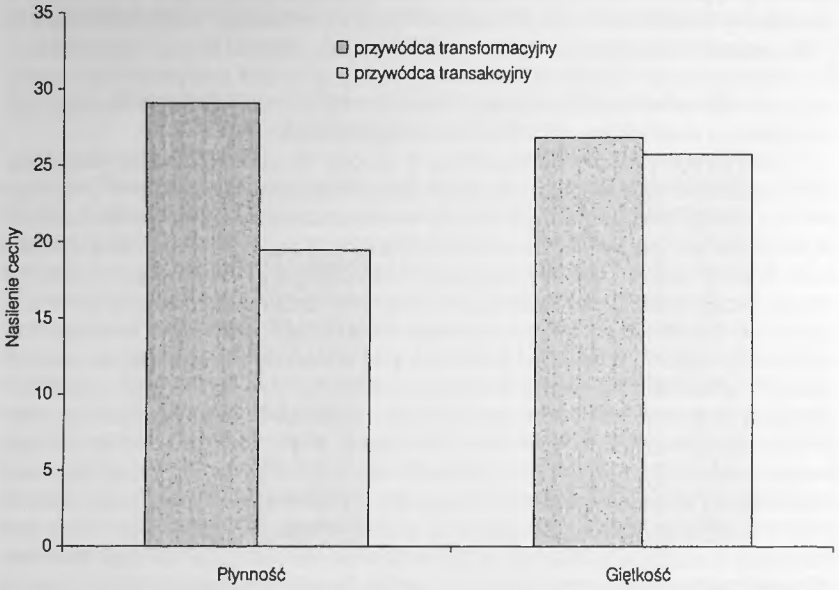
na stronie technicznej produktów i tym, aby były one „ładne", na czym cierpi poziom twórczości. Co ciekawe, jak twierdzi autorka, zjawisko takie występuje tylko w przypadku zadań o charakterze twórczym, heurystycznym, w przypadku sztampowych problemów, do których rozwiązania wystarczy stosowanie algorytmów, nagrody mogą sprzyjać efektywności działania. Wyniki te stały się podstawą do stwierdzenia, że kluczowym zadaniem pedagogów jest motywowanie oparte na motywacji samoistnej, motywacji autotelicznej, czy też używając bardziej jednoznacznego angielskiego terminu motywacji typu *intrinsic*.

Pogląd ten jest niezwykle popularny i obecny w większości amerykańskich podręczników do pedagogiki twórczości oraz poradników dla rodziców i nauczycieli, a także przywodzi na myśl wizerunek romantycznego nauczyciela funkcjonującego jak tzw. przywódca transformacyjny (zob. Bass, 1990; Karwowski, 2004). B. M. Bass – twórca transformacyjnego i transakcyjnego modelu przywództwa – stoi na stanowisku, że zarówno działania szefa w firmie, jak i nauczyciela w klasie w wielu przypadkach da się sprowadzić do dymensji „przywódca transakcyjny – przywódca transformacyjny". Mówiąc o przywództwie transakcyjnym, ma się na myśli takie funkcjonowanie nauczyciela, które polega na swoistej wymianie pomiędzy nauczycielem a uczniami, pewnym układzie sprowadzalnym na przykład do tego, że za dobre odpowiedzi stawiane są dobre oceny, czy też uczniowie przygotowują coś, a nauczyciel wynagradza ich za to wyróżnieniami. Jest to model codzienny w każdej szkole, opierający się bardzo ściśle na motywacji celowej. Przywództwo transformacyjne opiera się na innym mechanizmie. Jego istotą jest działalność nauczyciela, który inspiruje, pobudza przez swoją charyzmę, stara się dokonać transformacji indywidualnych celów ucznia na jego autentyczne zaangażowanie się w proces edukacyjny. Tak więc przywódca transformacyjny opiera się ma motywacji autotelicznej, wzbudza autentyczne zaangażowanie i ciekawość ucznia, skłania go do zainteresowania się konkretną dziedziną wiedzy, bo jest to ciekawe, a nie dla ocen, wyróżnień czy satysfakcji rodziców[2]. Badania prowadzone nad grupami kierowanymi przez nauczycieli przyjmujących transformacyjny i transakcyjny styl kierowania rzadko dają bardzo jednoznaczne rezultaty, czego przykładem może być studium Donga I. Junga (2000–2001). Badaniu poddano 194 osoby, podzielone na 3 i 4-osobowe grupy. Członkowie tych grup brali udział w burzy mózgów, mającej dostarczyć odpowiedzi na pytanie: „Jak poprawić jakość edukacji w szkołach technicznych, by cieszyły się one lepszą reputacją w kraju?".

Manipulacja rodzajami przywództwa odbyła się w dość prosty sposób. Do każdej z grup został przydzielony nauczyciel-przywódca odpowiednio przygotowany przez eksperymentatora. W sytuacji, gdy był to przywódca transakcyjny, stwierdzał on na przykład, iż za dobre wykonanie zadania uczestnicy otrzymają dodatkowe punkty do realizowanych aktualnie przez nich uniwersyteckich kursów. Posługiwał się również w trakcie pracy grupy stwierdzeniami takimi, jak: „Rozumiem, że zgodziliście się uczestniczyć w tym eksperymencie za dodatkowe punkty", czy „Oczekujemy, że będziecie współpracować ze sobą, aby otrzymać nagrodę, o której wcześniej wspomniałem".

Przywódca transformacyjny unikał tego rodzaju stwierdzeń. Przekonywał raczej, że udział każdego z członków grupy jest konieczny do powodzenia eksperymentu, a samo zadanie jest i ciekawe, i istotne praktycznie. Jak łatwo stwierdzić, Jung manipulował motywacją celową i samoistną członków grupy.

Poziom płynności i giętkości rozwiązań wygenerowanych przez obie grupy zaprezentowano na rysunku 1.



Rysunek 1. Wpływ transformacyjnego i transakcyjnego stylu przewodzenia na kreatywność grup. Rysunek sporządzono na podstawie Jung 2000–2001, s. 191, pominięto dane z tabeli dotyczące grup nominalnych.
Wskaźnik giętkości pomnożono razy 10, dla ujednolicenia skali

Wyniki zawarte na rysunku 1 skłaniają do uznania, że rzeczywiście w przypadku przywódcy transformacyjnego płynność myślenia uczestników eksperymentu była istotnie wyższa niż w przypadku przywództwa transakcyjnego, opierającego się na motywacji celowej, natomiast w odniesieniu do giętkości myślenia (czyli różnorodności prezentowanych rozwiązań) oba typy wzbudzanej motywacji dały bardzo zbliżone rezultaty.

Na podstawie zilustrowanych wyników można stwierdzić, iż pełne zaangażowania przywództwo transformacyjne i rozwijanie motywacji autotelicznej przekłada się przynajmniej na generatywność, jeżeli nie na giętkość myślenia.

Dalej należałoby stwierdzić, że – z tej perspektywy – od nauczyciela wymagana jest pasja i zaangażowanie, które powinny przełożyć się na rozbudzenie takiej samej pasji u uczniów. Wówczas ich działanie jest i bardziej efektywne, i dające większe szanse na wystąpienie znamion twórczości. Jednak ten idealistyczny pogląd jest trudno przekładalny na praktykę, albowiem zgodnie z nim należałoby dążyć do całkowitego wyeliminowania oceniania w szkole, gdyż ocena jest czynnikiem wpływającym na motywację celową, dążenie zaś do uzyskiwania jak najlepszych ocen – w przekonaniu badaczy związanych z Amabile – zabija autentyczne zainteresowanie przedmiotem nauczania czy obszarem aktywności, w któ-

ry wychowanek jest zaangażowany. Romantyczne wizje nauczyciela i procesu nauczania, w którym wpływy zewnętrzne są ograniczone do minimum, a kluczowym powodem aktywności poznawczej jest pasja – choć bliskie poglądom wielu pedagogów – wciąż słabo przystają do szkolnej rzeczywistości, co słusznie zauważa Jere Brophy (2002).

Behawioryzm – poglądy i badania Roberta Eisenbergera

O ile ustalenia Teresy Amabile na temat natury motywacji sprzyjającej twórczości są bardzo dobrze znane w naszym kraju – głównie za sprawą licznych omówień (Karwowski, 2003; Nęcka, 2001; Stasiakiewicz, 1999; Szmidt, 2001, 2001a), o tyle trudno znaleźć w pracach polskich psychologów i pedagogów twórczości informacje o licznych i publikowanych w najbardziej prestiżowych periodykach psychologicznych na świecie („Journal of Personality and Social Psychology", „Journal of Experimental Social Psychology") badaniach Roberta Eisenbergera – profesora psychologii na University of Delaware.

W przeciwieństwie do poznawczego nurtu prezentowanego w pracach Amabile, Eisenberger jednoznacznie określa się jako behawiorysta, choć jego behawioryzm jest współczesny i przez to bardziej subtelny. Eisenberger stoi na stanowisku, że poglądy wielu autorów piszących o motywacji sprzyjającej twórczości są rodzajem mało realnego romantyzmu wywodzącego się w prostej linii z poglądów Jana Jakuba Rousseau, podczas gdy – jak twierdzi – jemu samemu i współczesnemu behawioryzmowi bliższa jest utylitarystyczna tradycja Benthama.

W serii prac Eisenberger stara się dowieść, iż negatywny wpływ nagród na aktywność twórczą jest mitem i nawet jeżeli czasem da się zaobserwować taki – negatywny – efekt, jest to w istocie artefakt.

Kluczowe założenie amerykańskiego badacza – zbieżne z poglądami innych behawiorystów – to przekonanie, iż ludzie powielają te zachowania, które pozwalają na uzyskiwanie nagród i unikanie kar. Według Eisenbergera, podstawowy błąd, stojący za wnioskami płynącymi ze wspominanych wyżej eksperymentów Amabile i jej współpracowników, to nieuwzględnienie jednego istotnego czynnika, mianowicie braku świadomości badanych, że twórczość będzie nagradzana. W typowym eksperymencie Amabile grupa kontrolna otrzymuje instrukcję, że najlepsze wytwory (opowiadania, kolaże, haiku) zostaną nagrodzone. *Gros* badań pokazuje, że pod wpływem tego typu instrukcji uzyskuje się produkty, których kreatywność jest niższa niż w grupie kontrolnej, której nie obiecuje się nagrody. Według interpretacji Amabile, dzieje się tak za sprawą osłabienia motywacji samoistnej pod wpływem nagrody i ukierunkowania działania na cel, jakim jest narysowanie czegoś, co zasłuży na nagrodę. Tłumaczenie Roberta Eisenbergera jest odmiennie – jego zdaniem uzyskany wynik można interpretować inaczej. Tak mianowicie, że uczestnicy, którym jest obiecana nagroda, wcale nie są mniej zmotywowani, ale że nie zdają sobie sprawę, że ich wytwory mają być twórcze. Według instrukcji nagrodzone zostaną najlepsze wytwory. A naturalne skojarzenie dzieci i młodzieży z „najlepszym", wiąże się z ich doświadczeniami szkolnymi i działaniami, za które byli nagradzani do tej pory. Rzadko we współczesnej szkole – nie tylko polskiej – nagradzana jest twórczość, ceni się raczej uporządkowanie,

logiczność wytworu czy jego walory estetyczne. Odpowiada to za fakt, że wytwory uczestników badań Amabile prezentują zwykle wyższą wartość estetyczną i lepszy stopień zorganizowania, choć przez sędziów kompetentnych uważane są za mniej twórcze. Tak więc – tłumaczy Eisenberger – jeżeli dzieci wyrobią sobie przekonanie o pozytywnym związku nagrody z twórczością (na przykład, gdy w szkole ich kreatywność będzie nagradzana), należy oczekiwać, że będą działać twórczo tejże nagrody oczekując.

Swoje hipotezy Eisenberger stara się sfalsyfikować w kilkunastu interesujących eksperymentach – wspomnijmy o kilku z nich, analizując zarówno przebieg samych badań, jak i przyglądając się krytycznie uzyskanym wynikom.

W artykule Eisenbergera i Selbsta (1994) znajdujemy opis dwóch eksperymentów zrealizowanych na łącznej próbie 504 uczniów piątych i szóstych klas szkoły podstawowej. Pierwszy z eksperymentów miał ocenić wpływ treningu myślenia dywergencyjnego oraz obiecywanej nagrody w jednym zadaniu na poziom kreatywności myślenia w kolejnym. Chodziło więc o sprawdzenie, czy wywołanie pozytywnej asocjacji pomiędzy myśleniem twórczym a nagrodą w jednym z zadań przekłada się na efektywne funkcjonowanie w zadaniu kolejnym. Eksperyment polegał na tym, że w pierwszym etapie 192 uczestników podzielonych zostało na sześć grup – według eksperymentalnego schematu 2 x 3 (2 – dwa poziomy – trening myślenia dywergencyjnego *versus* jego brak; 3 – trzy poziomy – brak nagrody, mała nagroda [1 cent], duża nagroda [10 centów]). Trening myślenia dywergencyjnego polegał na tym, że uczestnikom prezentowano słowo, z którego liter mieli utworzyć sześć innych słów, podczas gdy w grupie bez treningu zadaniem badanych było utworzenie z liter wchodzących w skład słowa bodźcowego tylko jednego nowego wyrazu. W sytuacji, gdy była to konfiguracja treningu połączonego z nagrodą, za każde poprawne wygenerowanie sześciu słów z liter słowa bodźcowego (lub jednego w sytuacji bez treningu) osoba badana otrzymywała informację „poprawnie" (w sytuacji bez nagrody), „poprawnie – oto jeden cent" (w sytuacji z małą nagrodą) lub „poprawnie – oto dziesięć centów" (w sytuacji z dużą nagrodą). W każdej z grup prezentowano po pięć słów bodźcowych.

Zasadniczym etapem eksperymentu była druga faza, kiedy osoby badane poproszono o uzupełnienie testu kółek wchodzącego w skład zestawu testów twórczości opracowanych przez E. Paula Torrance'a – wybitnego badacza twórczości, autora szeregu testów do pomiaru potencjału twórczego oraz inkubacyjnego modelu edukacji dla twórczości (zob. Karwowski, 2006; Szmidt, 2005). Test ten polega na uzupełnieniu serii kółek, tak aby po dorysowaniu do nich czegoś powstały nowe rysunki. Zwykle ocenia się płynność myślenia (liczbę uzupełnionych kółek) oraz jego giętkość (różnorodność stworzonych rysunków) i oryginalność (rzadkość konkretnych tematów pojawiających się na rysunkach). W badaniu Eisenbergera i Selbsta posłużono się kryterium oryginalności, tj. zwracano uwagę na rzadkość tematów pojawiających się w konkretnych warunkach eksperymentalnych.

Okazało się, iż w sytuacji niskiej nagrody obserwowany jest znacząco wyższy poziom kreatywności w przypadku wcześniejszego treningu myślenia dywergencyjnego, zaś odwrotna zależność obserwowana była w grupie, która miała za sobą trening myślenia konwergencyjnego (czyli wymyślała po jednym słowie ze słowa bodźcowego). W sytuacji braku nagrody oraz wysokiej nagrody (10 centów) wyniki grupy po treningu konwergencyjnym były niższe niż grupy eksperymental-

nej. Przy braku nagrody produkty wygenerowane przez grupę, która przeszła trening myślenia dywergencyjnego, były bardziej oryginalne niż w drugiej grupie, co – przynajmniej pośrednio – świadczy na rzecz efektywności nawet krótkotrwałego wpływu treningu myślenia dywergencyjnego i transferu pomiędzy dwoma typami zadań – w pierwszym bowiem aktywizowane były zdolności werbalne (generowanie słów), w drugim niewerbalne (uzupełnianie rysunków). Fakt pozytywnego wpływu wysokiej nagrody interpretowany jest przez Eisenbergera i Selbsta jako argument na rzecz tezy o znaczeniu nagrody, gdy wytworzona zostanie pozytywna asocjacja pomiędzy twórczością i nagrodą. W sytuacji grupy, która miała wygenerować po jednym słowie ze słów bodźcowych, a której zaoferowano wysoką nagrodę, obserwowany jest bardzo wyraźny spadek kreatywności wytworów w teście kółek, co autorzy interpretują jako wynik potwierdzający hipotezę, bo wskazujący, że w sytuacji wytworzenia powiązania pomiędzy nietwórczym działaniem i nagrodą pojawia się większa liczba odtwórczych odpowiedzi w zadaniu kolejnym.

Wydaje się jednak, że możliwa jest również alternatywna interpretacja wychwyconej zależności. Otóż fakt bardzo znaczącego wzrostu kreatywności w grupie poddanej treningowi w sytuacji niewielkiej nagrody można interpretować zgodnie z hipotezami nadmiernego i niewystarczającego uzasadnienia (zob. np: Aronson, Wilson, Akert, 1997). W sytuacji niewielkiej nagrody działająca osoba musi poszukiwać powodów działania w sobie – gdyż trudno uznać, że motywująca jest tak nieznaczna kwota, jak oferowany w eksperymencie 1 cent. W związku z tym, aby uniknąć dysonansu poznawczego związanego z działaniem, jednostka musi je uzasadnić w inny sposób – najczęściej poszukując jego powodów w sobie. Z kolei w sytuacji dużej nagrody (nadmierne uzasadnienie) oczekuje się spadku motywacji samoistnej i wewnętrznej, i w efekcie mniejszej kreatywności wytworów. I rzeczywiście, w przypadku dużej nagrody (10 centów) kreatywność wygenerowanych wytworów jest w grupie ćwiczonej twórczo niższa niż w sytuacji nagrody niskiej. Wtedy bowiem – jak można by stwierdzać podążając za badaniami Amabile – wzbudzana jest celowa i zewnętrzna motywacja, która sprawia, że osoba działająca stara się stworzyć coś, co spodoba się osobom oceniającym. Jednak porównanie kreatywności wytworów generowanych przez grupy nienagradzane oraz te, którym oferowano dużą nagrodę, pokazuje na brak istotnych statystycznie różnic, co przeczy zarówno poglądom Teresy Amabile (że nagroda przeszkadza twórczości), jak i Roberta Eisenbergera (że im pomaga). Tak więc sytuacja nie jest zupełnie klarowna, a tłumaczenia i interpretacje obojga badaczy wcale nie są pozbawione wątpliwości.

Inne rezultaty przynoszą badania Eisenbergera i Armeliego (1997). Cel pierwszego z opisywanych przez nich eksperymentów był identyczny jak wcześniej – określenie wpływu trzech poziomów nagrody i treningu myślenia dywergencyjnego na kreatywność uczniów. Również schemat eksperymentu był zbliżony do omówionego wcześniej badania Eisenbergera i Selbsta – także wyróżnionych zostało sześć grup, będących kombinacją trzech poziomów wysokości nagrody (brak nagrody, mała nagroda – 1 cent, duża nagroda – 5 centów) oraz obecności lub braku treningu myślenia dywergencyjnego. W stosunku do pierwszego eksperymentu różna była wysokość nagród oraz schemat treningu. W przypadku wcześniej omówionego eksperymentu Eisenbergera i Armeliego osoby w sytuacji treningu myślenia dywergencyjnego były proszone o podanie przykładów możliwości nie-

konwencjonalnego zastosowania typowych przedmiotów – na przykład książki. W sytuacji drugiego wariantu (niskie wymagania co do myślenia dywergencyjnego) uczestników proszono o podanie typowych zastosowań danego przedmiotu. Następnie powtórzono test kółek pochodzący z zestawu testów Torrance'a. Wzór uzyskanych rezultatów znacząco odbiega od tych referowanych w pierwszym studium badawczym. Okazało się, że w przypadku osób, które były poddane treningowi myślenia dywergencyjnego, wyraźnie największa oryginalność wystąpiła przy najwyższej nagrodzie; była ona istotnie wyższa niż w przypadku nagrody niskiej i bez nagradzania. Kreatywność wytworów w teście kółek w grupie trenowanej w typowych zastosowaniach była istotnie niższa, niż w przypadku grupy po treningu twórczości i braku nagrody (efekt treningu) oraz dużej nagrody (efekt nagrody). Tak więc zaobserwowany efekt jest inny niż w poprzednim badaniu.

Jeżeli wziąć pod uwagę wysokość nagród pieniężnych oferowanych w badaniu Eisenbergera i Armeliego (1 cent i 5 centów), należy zwrócić uwagę na kilka kwestii. Po pierwsze, wydaje się, że manipulacja wysokością nagrody była skuteczniejsza w poprzednim eksperymencie, jednak nawet wówczas różnice były na tyle niewielkie, że mogą być artefaktem, albowiem zarówno bezwzględne wielkości oferowanych nagród, jak i różnice między nimi wydają się mało atrakcyjne dla 10–11-latków. Po drugie, jak – jeżeli nie tak jak wyżej – wytłumaczyć inny wzór zależności pomiędzy oboma badaniami? Być może, efekt zależy od innych zastosowanych procedur. W badaniu pierwszym zadaniem osób (w sytuacji treningu) było wypisywanie słów z liter składających się na słowo bodźcowe, w badaniu drugim generowanie niekonwencjonalnych zastosowań zwykłych przedmiotów. Biorąc pod uwagę fakt, że w obu badaniach wykorzystano niewerbalny test twórczego myślenia, można by zakładać, że inny wzór transferu wystąpi w sytuacji treningu na materiale werbalnym, inny na niewerbalnym. Byłby to argument na rzecz hipotezy o specyficzności dziedzinowej twórczości, tj. wyrażanego czasem przekonania (np: Baer, 1993), że inne zdolności są angażowane w różnych dziedzinach twórczości – na przykład poezji czy malarstwie, a poszukiwanie czegoś takiego, jak uniwersalne zdolności twórcze, jest z góry skazane na niepowodzenie.

Inne eksperymenty, opisane w artykule Eisenbergera, Armeliego i Pretza (1998), przynoszą jeszcze bardziej konfudujące rezultaty. Schemat badania był bardzo podobny do tych zaprezentowanych wcześniej, tj. wszystkich badanych (216 uczniów piątej i szóstej klasy) ponownie podzielono na sześć grup według schematu 2 x 3, czyli 2 (obietnica nagrody *versus* brak obietnicy nagrody) oraz 3 (warunki treningowe: grupa kontrolna, grupa trenowana do wymieniania niekonwencjonalnych zastosowań, grupa trenowana do wymieniania typowych zastosowań). Podobnie jak we wcześniejszych eksperymentach, po etapie treningu badanych proszono o wykonanie testu kółek z testu Torrance'a. Różnica polegała na tym, że nagroda była wprowadzana dopiero w kolejnym etapie badania, tj. uczestnicy nie byli nagradzani finansowo na etapie treningu (tam pojawiały się jedynie wzmocnienia werbalne), lecz przed przystąpieniem do uzupełniania okręgów z *TTCT*. Przyjęto schemat, w którym połowie badanych obiecywano nagrodę w wysokości 75 centów za wypełnienie testu kółek, połowie zaś nie wspominano nic o potencjalnej nagrodzie. Uzyskane rezultaty przynajmniej w części potwierdzają hipotezy Eisenbergera. Najwyższy poziom kreatywności zaobserwowano w przypadku osób poddanych treningowi myślenia dywergencyjnego, którym obiecano nagrodę – poziom twór-

czości wytworów był istotnie wyższy zarówno od trenowanej grupy, której nagroda nie była obiecana, jak również wśród tych, którzy byli poddani treningowi typowych zastosowań – niezależnie, czy obiecano im nagrodę, czy też nie. W przypadku osób, które przeszły trening odtwórczego myślenia, obietnica nagrody wpłynęła negatywnie na poziom twórczości. Eisenberger interpretuje uzyskane rezultaty jako potwierdzające behawiorystyczne założenia o pozytywnym wpływie nagrody na twórczość w sytuacji, gdy zostanie wytworzona pozytywna asocjacja między poprzednim zadaniem i nagrodą, a tym samym uczniowie wiedzą za co są nagradzani – co jest pożądanym zachowaniem. Trzeba jednak przyznać, że pojawia się co najmniej kilka uzasadnionych wątpliwości. Po pierwsze, nagrody były oferowane bezpośrednio przed wykonywaniem drugiego zadania, a nie za zadanie pierwsze, co pozwala wątpić, że rzeczywiście skutecznie wpływano na wytworzenie powiązania pomiędzy jednym a drugim zadaniem i nagrodą. Po drugie, zaskakujące – grupa, której nie obiecano nagrody, a która wcześniej przeszła trening odtwórczości, okazała się istotnie bardziej twórcza niż nienagradzana grupa kontrolna oraz nienagradzana grupa poddana treningowi twórczości. Te niespodziewane wyniki nie psują jednak nastroju Eisenbergerowi – interpretuje on jedynie te rezultaty, które są zgodne z wcześniej sformułowanymi hipotezami, ignorując wyniki z nimi niezgodne, a do wyjaśnienia zaobserwowanych rozbieżności zapewne przyczynić by się mogło systematyczne kontrolowanie różnic indywidualnych pomiędzy członkami grup, zwłaszcza że na każdą z sześciu wyróżnionych grup przypadało około 32–33 osób, więc średnia prawdopodobnie nie jest najlepszą miarą statystyczną.

Dyskusja i wnioski

Dwa przedstawione pokrótce stanowiska na naturę motywacji sprzyjającej twórczości skrajnie różnią się perspektywą epistemologiczną i ontologiczną, bliskie są im zupełnie inne założenia dotyczące natury człowieka. Poznawcze podejście Amabile, nieco kpiąco określane przez Eisenbergera jako romantyczne, bliskie jest humanistycznym poglądom na naturę człowieka, według których jest on dobry, aktywny i dążący do pełnego zrealizowania swojego potencjału. Pogląd ten – w odniesieniu do twórczości – bliski jest takim myślicielom, jak Abraham Maslow, Carl Rogers, Erich Fromm, czy – z nieco bardziej współczesnych – Paul Ellis Torrance. Istotą tych poglądów jest milcząco lub *explicite* przyjmowane założenie, że żeby być twórczym, trzeba kochać to, co się robi, gdyż jedynie wtedy jest się w stanie w to w pełni zaangażować. Stan pojawiający się podczas takiego działania – określany przez Mihaly'iego Csikszentmihalyi'ego (1998) mianem przepływu (*flow*) – charakteryzuje się nagromadzeniem pozytywnych emocji, poczuciem bycia poza czasem i przestrzenią, i „stopienia się" ze swoją aktywnością. Wiele introspekcyjnych relacji wybitnych twórców – zarówno naukowców (jak Feynman, czy Poincare), jak i artystów zdaje się ten pogląd potwierdzać. Jak wspomniano wyżej, dla wielu, a pewnie dla zdecydowanej większości nauczycieli jest to punkt widzenia bardzo atrakcyjny, albowiem akcentujący nieutylitarny powód angażowania się uczniów w działania twórcze.

Perspektywa behawiorystyczna prezentowana przez Eisenbergera – tak jak cały behawioryzm – niewiele miejsca poświęca wnętrzu człowieka, jego potrze-

bom czy dążeniom, skupiając się na aplikacjach klasycznych i bardziej współczesnych reguł warunkowania i obserwacji ich efektywności. Obserwacje te prowadzą badaczy do wniosków, że nagroda może sprzyjać twórczości, gdy uczniowie wcześniej byli nagradzani za kreatywność. Badania Amabile i jej licznych współautorów są interpretowane jako potwierdzenie tezy, że to, czy nagroda wpłynie pozytywnie, czy też negatywnie na poziom kreatywności wytworów zależy od wcześniejszych doświadczeń uczniów – jeżeli do tej pory byli oni nagradzani za działania sztampowe, odtwórcze, prawdopodobnie zaoferowanie im nagrody spowoduje spadek kreatywności ich działań, jeżeli nie – należy oczekiwać pozytywnego wpływu nagrody.

Jakie wnioski z zaprezentowanych działań wypływają dla pedagogiki twórczości? Nauczyciel, pedagog czy trener nie musi być zainteresowany różnorakimi implikacjami wielu podejść naukowych i abstrakcyjną dyskusją na temat natury ludzkiej. Nie musi go też interesować przegląd dziesiątków, czy wręcz setek badań laboratoryjnych, takich jak te przeprowadzone przez Cameron i jej współpracowników (Cameron, Banko, Pierce, 2001), aby znaleźć jak najbardziej rzetelną odpowiedź na pytanie o rzeczywiste związki pomiędzy nagrodami a twórczością. Z pewnością jednak osobom pracującym z dziećmi i młodzieżą, nauczycielom, ale i trenerom twórczości zależy na tym, by uzyskać rzetelną odpowiedź na pytanie o zależności pomiędzy nagrodami a twórczością. Czy jej sprzyjają, czy przeszkadzają? Czy zależności te mają charakter uniwersalny, czy są to raczej interakcje wystąpienia nagrody z warunkami, w jakich jest ona prezentowana, typem zadania, charakterem otoczenia i innymi, nieuwzględnionymi w badaniach elementami?

W światowej, a coraz częściej i polskiej, pedagogice twórczości popularne są konkursy, w których dzieci i młodzież rywalizują w twórczym rozwiązywaniu problemów, najbardziej popularne z nich, to: Odyseja Umysłu, *Destination Imagination* (Oczyma Wyobraźni), czy *Future Problem Solving*. W wielu prowadzonych dyskusjach – najczęściej co prawda tych kuluarowych i nieformalnych – przez naukowców zajmujących się kształceniem i wychowaniem do twórczości, pojawiają się wobec nich głosy krytyki, właśnie z powodu ewidentnie celowego motywowania i obecności nagradzania. Analizując przynajmniej niektóre wyniki badań naukowców związanych z Eisenbergerem, można by oponować, że wcale nie jest to rozwiązanie najgorsze – nagradzanie i wyraźne połączenie nagrody z twórczością w świadomości uczestników może przełożyć się na większą kreatywność działań uczniów. Oczywiście, osobną kwestią jest opanowanie frustracji i negatywnych emocji, jakie pojawić się mogą po ewentualnej przegranej, ale to już zadanie trenera, który opiekuje się uczestnikami.

Drugą dość istotną konsekwencją i implikacją ewentualnej słuszności poglądów Roberta Eisenbergera jest przewidywanie innych wzorów reakcji na nagrodę w zależności od otoczenia i klimatu sprzyjającego bądź niesprzyjającego twórczości w szkole. Można bowiem zakładać, że w szkołach, w których kładzie się duży nacisk na twórcze myślenie uczniów i tworzy się warunki twórczości sprzyjające, nagrody będą twórczość wzmacniać, podczas gdy w szkołach, w których klimat psychospołeczny jest mniej konstruktywny i bardziej zorientowany na działania algorytmiczne, należy oczekiwać hamującego kreatywność uczniów wpływu nagród.

Być może, rozważanie czy uczniów należy nagradzać, czy też nie, jest w istocie problemem akademickim, gdyż nagroda wydaje się immanentnym elementem

wychowania i nauczania (Brophy, 2002). Tak więc zasadne wydaje się nie pytanie o to, czy stosować nagrody czy też nie – bo zrezygnować z nich się zapewne nie da – ale raczej jak i kiedy (w jakich sytuacjach) ich używać. Pytania te wciąż czekają na swoją odpowiedź, aby jej jednak udzielić, potrzebne są zapewne eksperymenty bliższe realiom szkolnego funkcjonowania i umiejscawiające problem nie w laboratorium, ale w klasie szkolnej czy na treningu twórczego myślenia. Tego na razie ani Amabile, ani Eisenberger zdają się nie dostrzegać.

Przypisy

[1] Artykuł powstał w ramach projektu badawczego APS: BW 05/05-II.

[2] Oczywiście, ktoś mógłby oponować, że jeśli uczeń podejmuje aktywność pod wpływem nauczyciela – transformacyjnego przywódcy, to jest to wyraźnie motywacja zewnętrzna. Jednak istota transformacyjnego modelu przywództwa polega na jednoczesnym wzbudzeniu motywacji wewnętrznej i samoistnej.

Bibliografia

Amabile T.M.: *Effects of external evaluation on artistic creativity.* „Journal of Personality and Social Psychology" 1979, 37

Amabile T.M.: *The social psychology of creativity.* Springer-Verlag, New York 1983

Amabile T.M., Hennessey B.A., Grossman B.S.: *Social influences on creativity: The effects of contracted-for reward.* „Journal of Personality and Social Psychology" 1996, 50

Aronson E., Wilson T., Akert R.: *Psychologia społeczna: Serce i umysł.* Zysk i S-ka, Poznań 1997

Baer J.: *The Case for Domain Specificity of Creativity.* „Creativity Research Journal" 1998, 11

Bass B.M.: *Bass & Stogdill's Handbook of Leadership.* Free Press, NY 1990

Brophy J.: *Motywowanie uczniów do nauki* (przekład K. Kruszewski). PWN, Warszawa 2002

Cameron J., Banko K.M., Pierce W.D.: *Pervasive negative effects of reward on intrinsic motivation: The myth continues.* „The Behavior Analyst" 2001, 24

Csikszentmihalyi M.: *Przeplyw: Jak poprawić jakość życia.* EMKA, Warszawa 1998

Deci E.L.: *Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation.* „Journal of Personality and Social Psychology" 1971, 18

Deci E.L.: *Intrinsic motivation.* Plenum, New York 1975

Eisenberger R., Selbst M.: *Does reward increase or decrease creativity.* „Journal of Personality and Social Psychology" 1994, 66, 6

Eisenberger R., Cameron J.: *Detrimental effects of reward: Reality or myth.* „American Psychologist" 1996, 51

Eisenberger R., Armeli S.: *Can salient reward increase creative performance without reducing intrinsic creative interest.* „Journal of Personality and Social Psychology" 1997, 72, 3

Eisenberger R., Armeli S., Pretz J.: *Can the promise of reward increase creativity.* „Journal of Personality and Social Psychology" 1998, 74, 3

Eisenberger R., Pierce W.D., Cameron J. : *Effects of reward on intrinsic motivation – negative, neutral, and positive: Comment on Deci, Koestner, and Ryan (1999).* „Psychological Bulletin" 1999, 125, 6

Eisenberger R., Rhoades L., Cameron J.: *Does pay for performance increase or decrease perceived self-determination and intrinsic motivation.* „Journal of Personality and Social Psychology" 1999, 77, 5

Eisenberger R., Shanock L.: *Rewards, Intrinsic Motivation, and creativity: A case study od conceptual and methodological isolation.* „Creativity Research Journal" 2003, 14, 2–3

Jung D.J.: *Transformational and Transactional Leadership and Their Effects on Creativity in Groups.* „Creativity Research Journal" 2001, 13, 2

Karwowski M.: *Twórcze przewodzenie.* Instytut Przedsiębiorczości i Samorządności, Warszawa 2003

Karwowski M.: *Czym jest przywództwo? W stronę społecznej psychologii kierowania*. W: E. Stanisławiak (red.): *Wybrane problemy psychologii społecznej*. WSP TWP, Warszawa 2004
Karwowski M.: *Rozpoznanie potencjału twórczego – klasyfikacje wybranych podejść badawczych*. W: M. Karwowski (red.): *Identyfikacja potencjału twórczego*. Psychopedagogiczne Transgresje, Warszawa 2006
Kozielecki J.: *Koncepcja transgresyjna człowieka*. PWN, Warszawa 1987
Kozielecki J.: *Transgresja i kultura*. Żak, Warszawa 1997
Lepper M.R., Greene D., Nisbett R.: *Undermining children's intrinsic motivation with extrinsic rewards: A test of the „overjustification" hypothesis*. „Journal of Personality and Social Psychology" 1979, 28
Nęcka E.: *Psychologia twórczości*. GWP, Gdańsk 2001
Osborn A.F.: *Applied imagination*. Scribners', New York 1959
Stasiakiewicz M.: *Twórczość i interakcja*. UAM, Poznań 1999
Szmidt K.J.: *Twórczość i pomoc w tworzeniu w perspektywie pedagogiki społecznej*. UŁ, Łódź 2001
Szmidt K.J.: *Szkice do pedagogiki twórczości*. Impuls, Kraków 2001a
Tokarz A.: *Rola motywacji poznawczej w aktywności twórczej*. Ossolineum, Wrocław 1985
Tokarz A.: *Dynamika procesu twórczego*. UJ, Kraków 2005

Motivating students to creative actions – between romantism and behaviorism

Article presents two alternative attempts to the problem of using rewards in motivating children to creative activity – cognitive point of view presented by Teresa M. Amabile, who thinks reward influence is detrimental and behaviorist perspective represented by Robert Eisenberger, who says that rewards in most cases increasing creativity level. Some representative for both authors research are presented, close to them theoretical perspectives are discussed and consequences of their research for practice of education for creativity are taken into consideration. There is also critical discussion about often made associations between internal motivation and intrinsic motivation as well as external motivation and extrinsic motivation, and some suggestions of more clear distinctions are proposed.

RELACJE Z BADAŃ

RUCH PEDAGOGICZNY 3–4/2006

Michał H. Chruszczewski
Uniwersytet Warszawski

PROFILE AKTYWNOŚCI TWÓRCZEJ[1]

Intelektualne i osobowościowe składniki uzdolnień plastycznych i muzycznych

Wprowadzenie teoretyczne

Pomimo bardzo obfitego i wartościowego dorobku psychologii zdolności i psychologii twórczości tak w skali światowej, jak i krajowej (patrz przede wszystkim – monumentalna publikacja pod redakcją Runco i Pritzkera, 1999[2]), w literaturze przedmiotu odczuwalny jest deficyt badań porównawczych, to jest takich, które nie koncentrują się na jednym tylko rodzaju uzdolnień czy aktywności twórczej. A przecież synteza zagadnień z obszaru *giftedness* i twórczości jest pożądana, bo dzięki niej udałoby się określić **psychologiczne warunki sprawnego działania w różnych dziedzinach aktywności**. Kluczowe pytanie w tym kontekście dotyczy stopnia **specyficzności** wymagań, jakie stawiają swoim adeptom poszczególne dziedziny.

Świadomy nieuniknionych ograniczeń przedsięwzięcia (nie sposób badać pełnego spektrum aktywności), postanowiłem przeanalizować problem specyficzności wyznaczników sprawnego działania w odniesieniu do dwóch typów uzdolnień artystycznych: **plastycznych** i **muzycznych**. Sądzę, że poznanie psychologicznego profilu aktywności muzycznej i plastycznej – wraz z odpowiadającymi im układami indywidualnych właściwości człowieka – miałoby walory nie tylko czysto **poznawcze** (zresztą ważne same w sobie), lecz mogłoby stanowić teoretyczną podbudowę dyrektyw dla praktyki psychopedagogicznej.

W literaturze dotyczącej uzdolnień i twórczości (patrz wyżej) uderzają niekonsekwencje pojęciowe, dlatego uznałem za konieczne wprowadzenie, w zamyśle: porządkujących, rozróżnień definicyjnych. Proponuję zatem przyjąć, że **twórczość** nie jest cechą człowieka, lecz jego **aktywnością w określonej dziedzinie**, prowadzącą do powstania wytworu nowego i oryginalnego, zaakceptowanego przez reprezentantów społeczeństwa, które ceni sobie daną dziedzinę aktywności, co pozwala uznać ją za ważną kulturowo. Twórczość jest więc hasłem opisującym i wartościującym aktywność człowieka i zależy silnie od społecznych uwarunkowań oceny, co czyni z twórczości kategorię zewnątrzpochodną w stosunku do działającego podmiotu. Natomiast pojęciem, które ma wyjaśniać aktywność podmiotu, jest uzdolnienie i do psychologii uzdolnień przynależy mój problem

badawczy. **Uzdolnienie** to określony układ właściwości fizycznych, zdolności intelektualnych bądź sensomotorycznych oraz innych cech psychicznych człowieka, dzięki którym osiąga on wyraźnie ponadprzeciętne rezultaty w danej dziedzinie aktywności. Wymaga to zorganizowanej sekwencji działań, o wyższym stopniu złożoności niż sprawne wykonywanie operacji elementarnych, co umożliwiają **zdolności** (wchodzące w zakres uzdolnienia, które postrzegam szerzej).

Dalsza analiza piśmiennictwa traktującego o uzdolnieniach, w tym przegląd czternastu wybranych modeli uzdolnień (autorstwa: Renzulliego, 1986; Mönksa, 1985, za: Limont, 1994; Popka, 1996; Tannenbauma, 1983; Strelaua, 1992; Urbana, 1996; Woodmana i Schoenfeldt, 1990; Milgram, 1990, za: Milgram i Hong, 1994; Perletha i Hellera, 1994; Strzałeckiego, 1996; Sternberga i Lubarta, 1991, za: Sternberg, 2001b; Feldmana, 1980; Gardnera, 1983 i Tyszkowej, 1990) doprowadziła mnie do ugruntowanego przekonania, że zawartość treściową większości znanych w literaturze modeli uzdolnień można sprowadzić do trzech, dość oczywistych, sfer. Są to: sfera **zdolności percepcyjnych i wykonawczych**, sfera **zdolności intelektualnych** i sfera **osobowości**. W swojej koncepcji uzdolnienia rozumiem właśnie jako układ trzech wymienionych rodzajów dyspozycji, które ujęłem w „trójsferę" z powodu ich **równie ważnego** znaczenia dla sprawności działania.

Sądzę, że równoważności funkcjonalnej tych trzech sfer nie towarzyszy równoważność treściowa. Posiadanie zdolności percepcyjnych i wykonawczych przesądza głównie o fakcie możliwości podejmowania działań w danej dziedzinie, w dużym stopniu warunkuje też tak zwaną biegłość warsztatową. Walor **ogólniejszy** – poznawczy – ma druga sfera (intelektualna), która odpowiada za szybkość i jakość nabywania kompetencji, oczywiście w granicach posiadanych możliwości percepcyjnych i wykonawczych, a ponadto za umysłową obróbkę tworzywa. Osobowość, trzecia i **najszersza** sfera, z jednej strony wpływa na skłonność do podejmowania i kontynuowania działań oraz ich intensywność (funkcja motywująca), a z drugiej strony wpływa na ekspresję emocjonalno-aksjologiczną. Wyznacza także odległe cele działalności. Podsumowując, osobowość ma decydujący udział w kształtowaniu subiektywno-ideowej warstwy dzieła.

Wydaje się, że trzy wymienione sfery są jakościowo odrębne jeszcze z innego powodu. Najprawdopodobniej rozwijają się na **odmiennym podłożu anatomiczno-fizjologicznym**: powiązanym z wyspecjalizowanymi grupami neuronów przetwarzających określone rodzaje stymulacji zmysłowej i koordynującymi czynności ruchowe w pierwszym przypadku, w drugim przypadku odnoszącym się do szybkości przewodzenia impulsów, wydajności energetycznej, plastyczności komórek nerwowych (Garlick, 2002) oraz pracy modułów funkcjonalnych mózgu, a w trzecim – do aktywności niektórych struktur mózgu (na przykład, układu siatkowatego i limbicznego, por. Strelau, 1998) warunkowanej między innymi poziomem określonych neuroprzekaźników. Niemniej podkreślam, że w działaniu wszystkie sfery **łączą się funkcjonalnie**.

Zainspirowany myślą zwolenników podejścia domenowo-specyficznego, podkreślających znaczenie „lokalnych" (kontekstowych), a nie globalnych (jak inteligencja ogólna lub ogólne zdolności twórcze) wyznaczników efektywnego działania, głównie zaś twierdzeniami Johna Baera (1993, 1998, 1999), uznałem, że sukces w danej dziedzinie aktywności wymaga oprócz zdolności sensomotorycznych, czy zasobów fizycznych, **określonych i również typowych dla danej**

dziedziny dyspozycji wyższego rzędu. Inaczej mówiąc uznałem, że uzdolnienia związane z odmiennymi dziedzinami znacznie różnią się od siebie, nie tylko w zakresie zdolności kierunkowych (właściwymi im zdolnościami percepcyjnymi i wykonawczymi), ale **także** w sferze intelektu i osobowości. Odpowiada to w moim przekonaniu specyficzności czynników psychologicznych gwarantujących skuteczność działania w różnych dziedzinach. Taki jest **sens mojej hipotezy specyficzności uzdolnień i główna teza myślenia teoretycznego.**

W związku z tym postawiłem następujące **pytania badawcze:**

1. Czy osoby uzdolnione plastycznie wykazują wyraźną odmienność profilu zdolności intelektualnych i cech osobowości w porównaniu z osobami uzdolnionymi muzycznie?
2. Czy osoby uzdolnione plastycznie i osoby uzdolnione muzycznie wyróżnia jakikolwiek wspólny rys zdolności intelektualnych lub cech osobowości na tle grupy porównawczej, artystycznie niesprofilowanej?
3. W jakiej mierze intelektualne i osobowościowe składniki uzdolnień plastycznych i muzycznych różnią się od siebie, a w jakiej mierze są do siebie podobne?
4. Czy osoby uzdolnione odznaczające się ponadprzeciętnymi – na tle innych osób uzdolnionych – osiągnięciami w dziedzinie, odpowiednio, plastycznej bądź muzycznej, wykazują się:
   a) większym natężeniem rysów specyficznych osobom uzdolnionym w danej dziedzinie?

   czy też:

   b) wspólnymi rysami, niezależnie od typu posiadanych uzdolnień?

Generalnie, spodziewałem się **przewagi własności specyficznych nad ogólnymi** w zakresie intelektualnych i osobowościowych składników wymienionych uzdolnień. Sformułowałem także, jako rozwinięcie pierwszych dwóch pytań badawczych, przewidywania co do konkretnych cech różnicujących dyskutowane uzdolnienia. Przewidywania te, w liczbie siedmiu **hipotez kierunkowych**, lokują się poza główną linią proponowanych tu rozważań i dlatego pomijam je.

Metoda

W badaniu uczestniczyli **uczniowie średnich szkół muzycznych i plastycznych** oraz – jako grupa porównawcza, nazwana przeze mnie „artystycznie niesprofilowaną" – **uczniowie liceum ogólnokształcącego** (patrz tabela 1). Łącznie zbadano **401 osób** w Warszawie, Krakowie i Gdyni.

Tabela 1. Skład badanej próby pod względem szkoły i płci

Płeć/Szkoła	Plastyczna	Muzyczna	Ogólnokształcąca	Razem
Męska	**35**	**27**	**54**	116 (28,9%)
Żeńska	**100**	**69**	**116**	285 (71,1%)
Razem	135 (33,7%)	96 (23,9%)	170 (42,4%)	n=401

Przewaga płci żeńskiej występuje w samej populacji (Główny Urząd Statystyczny, 2001), aczkolwiek w moim badaniu jest nieco większa (71% w próbie, wobec 65% w populacji).

Pobieranie nauki w szkole artystycznej zostało uznane za wskaźnik właściwych uzdolnień, mających status zmiennej wyjaśnianej. Dodatkowo zbierano dane o **osiągnięciach** osób uzdolnionych (w dziedzinie ich uzdolnień), wyróżniając **cztery poziomy** osiągnięć: od żadnych lub drobnych (0) poprzez wyróżnienia (1), a następnie zwycięstwa w konkursach ogólnopolskich lub wyróżnienia w konkursach międzynarodowych (2), aż po zwycięstwa w konkursach międzynarodowych, stypendia ministra kultury, prezesa rady ministrów czy Krajowego Funduszu na rzecz Dzieci (3).

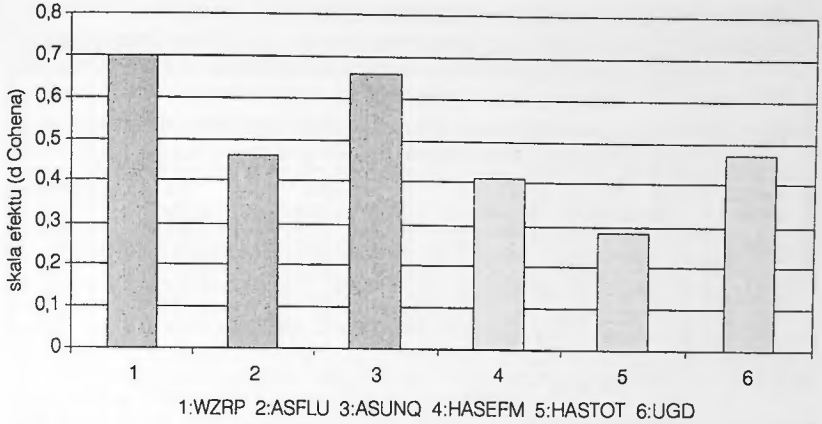
W zakresie osobowościowej i intelektualnej sfery uzdolnienia poszukiwano zmiennych wyjaśniających. Diagnozę sfery intelektu przeprowadzono osobno w zakresie zdolności **wytwarzania konwergencyjnego** oraz **zdolności wytwarzania dywergencyjnego**. Do pomiaru tych pierwszych zastosowano **Baterię Testów APIS-Z** (Matczak, Jaworowska, Szustrowa i Ciechanowicz, 1995), składającą się z ośmiu testów mierzących cztery typy zdolności: abstrakcyjno-logiczne (Klasyfikacja i Przekształcenia Liczb), werbalne (Synonimy i Nowe Słowa), wzrokowo-przestrzenne (Kwadraty i Klocki) i społeczne (Zachowania i Historyjki), pozwalającą też znaleźć wynik ogólny. Do pomiaru zdolności wytwarzania dywergencyjnego użyto dwóch rodzajów zadań, z których jedno – patrz też Chruszczewski, 2001 – badało **unikatowość** (rzadkość) **i płynność** (ilość) **skojarzeń słownych**, a zadanie drugie polegało na **generowaniu hasła reklamowego**, które następnie sędziowie oceniali z uwagi na **siłę perswazyjną** i, oddzielnie, **oryginalność**. Do opisania struktury osobowości wykorzystano **koncepcję Wielkiej Piątki Costy i McCrae**, uzasadniając to jej walorami taksonomicznymi i szerokim, bo wykraczającym poza temperament, zasięgiem. Przesądziło to wybór narzędzia: **Inwentarza Osobowości NEO-FFI** (Zawadzki, Strelau, Szczepaniak i Śliwińska, 1998), diagnozującego: neurotyczność (NEU), ekstrawersję (EKS), otwartość na doświadczenie (OTW), ugodowość (UGD) i sumienność (SUM).

Badania miały charakter grupowy, anonimowy i dobrowolny. Odbywały się w klasach zamiast lekcji, w dwóch sesjach: podczas jednej rozwiązywano Baterię Testów APIS-Z, w trakcie drugiej zajmowano się pozostałymi technikami, przy czym w połowie klas opisany wyżej porządek sesji odwrócono (co nie wpłynęło na rezultaty).

Wyniki

W statystycznej analizie zebranego materiału badawczego zastosowano metodę **analizy wariancji bądź jej nieparametryczny równoważnik**, uzupełnione szczegółowymi testami istotności różnic między średnimi (odpowiednio t albo Z Manna-Whitneya). Dodatkowo, na potrzeby trzeciego pytania badawczego, celem wyodrębnienia całościowej struktury rysów intelektualno-osobowościowych jako platformy porównań, wykonano **eksploracyjną analizę czynnikową**. Dlatego część analiz wariancji przeprowadzono na wynikach czynnikowych.

Rezultaty porównania obu grup uzdolnionych artystycznie przedstawiono na wykresie 1. Wszystkim wyobrażonym na wykresie słupkom odpowiadają statystycznie istotne różnice średnich, szczegółowe wartości parametrów pominięto (dokładne informacje – patrz: Chruszczewski, 2003). Użyta miara d Cohena jest wskaźnikiem **skali efektu** (d=0,5 oznacza średnią siłę efektu, d=0,8 dużą).



WZRP: zdolności wzrokowo-przestrzenne; ASFLU: płynność skojarzeń słownych; ASUNQ: unikatowość skojarzeń słownych; HASEFM: siła perswazyjna generowanych haseł reklamowych; HASTOT: wskaźnik łączny dla zadania z hasłem: siła perswazyjna i oryginalność; UGD: ugodowość

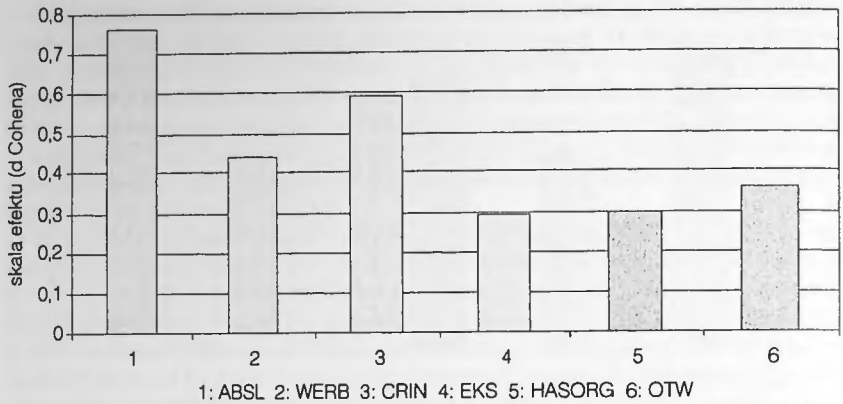
Wykres 1. Skale efektów dla cech różnicujących grupy uzdolnionych muzycznie i plastycznie (słupki ciemne: PL>MZ, słupki jasne: MZ>PL)

Stwierdzono, że zdolności wzrokowo-przestrzenne (WZRP), płynność skojarzeniowa (ASFLU) i skojarzenia unikatowe (ASUNQ) wyróżniają *in plus* grupę uzdolnionych plastycznie w porównaniu z grupą uzdolnionych muzycznie. Tę drugą zaś *in plus* w porównaniu z grupą uzdolnionych plastycznie wyróżniają walory marketingowe wygenerowanych haseł (HASEFM; także HASTOT, będący miarą globalną mocy perswazyjnej i oryginalności zarazem) i poziom ugodowości (UGD).

Podobieństwa między obiema grupami uzdolnionych artystycznie, które jednocześnie są ich łącznymi wyróżnikami na tle grupy „artystycznie niesprofilowanej", znajdują się na wykresie 2. Wykres skonstruowano analogicznie do poprzedniego.

Rysami **wspólnymi** obu grupom uzdolnionych artystycznie, i wyróżniającymi je na tle grupy porównawczej, są: niższy poziom inteligencji skrystalizowanej, w tym zdolności abstrakcyjno-logicznych i werbalnych, mniejsza ekstrawersja oraz większa oryginalność generowanych haseł reklamowych i wyższy poziom otwartości na doświadczenie.

W związku z problemem ujętym w trzecim pytaniu badawczym i aby wykroczyć poza zestawianie cechy z cechą ku porównywaniu całych struktur, przeprowadziłem **analizę czynnikową** na wynikach ośmiu testów APIS-Z, pięciu skal NEO-FFI, płynności skojarzeniowej i unikatowości skojarzeń. Z powodów wyłącznie statystycznych (skala słabsza od przedziałowej, dodatkowo mały zakres zmienności) musiałem z tej analizy wykluczyć miary odnoszące się do wykonania zadania z hasłem reklamowym. Posłużyłem się eksploracyjną odmianą analizy czynnikowej, z ekstrakcją metodą głównych składowych i z rotacją ortogonalną. W tabeli 2 znajduje się opis znalezionego rozwiązania czynnikowego (wszystkie szczegóły – patrz Chruszczewski, 2003). Ładunki czynnikowe wszystkich zmiennych wymienionych w ostatniej kolumnie tabeli przekroczyły wartość bezwzględną 0,50.



ABSL: zdolności abstrakcyjno-logiczne; WERB: zdolności werbalne; CRIN: ogólny poziom inteligencji skrystalizowanej; EKS: ekstrawersja; HASORG: oryginalność haseł reklamowych; OTW: otwartość na doświadczenie

Wykres 2. Skale efektów dla cech, które w ten sam sposób odróżniały grupy uzdolnionych artystycznie (ART) od grupy artystycznie niesprofilowanej (nART) (słupki jasne: nART>ART, słupki ciemne: ART>nART)

Tabela 2. Moc wyjaśniająca czynników i zmienne konstytuujące te czynniki

Numer czynnika	Wartość własna	Wariancja wyjaśniana	Wariancja kumulatywnie	Zmienne konstytuujące czynnik
I	2,64	17,6%	17,6%	SYN., KLASYF., PRZ. L., N. SŁ.
II	1,91	12,7%	30,3%	KWADR., KL., HIST.
III	1,66	11,1%	41,3%	**płynność i unikatowość skojarzeń słownych,** OTW
IV	1,14	7,6%	49,0%	-NEU, EKS
V	1,01	6,7%	55,7%	**-unikatowość skojarzeń słownych,** SUM, UGD

SYN.: Synonimy, KLASYF.: Klasyfikacja, PRZ. L.: Przekształcenia Liczb, N. SŁ.: Nowe Słowa, KWADR.: Kwadraty, KL.: Klocki, HIST.: Historyjki; minus (–) przed nazwą zmiennej oznacza, że weszła ona w skład czynnika ze znakiem przeciwnym (biegunowo odwrócona)

Biorąc pod uwagę treść zmiennych wchodzących w skład otrzymanych czynników, czynnik I nazwałem werbalno-logicznym, czynnik II – percepcyjno-przestrzennym, III – kreatywnym, IV – sangwinicznym, a V – konwencjonalistycznym. Pięć wykazanych w tabeli 2 czynników „naszkicowało" trzy szerokie regiony psychiki, które da się określić jako inteligencję konwergencyjną (czynnik I i II, otrzymane z APIS-Z), temperament (czynnik IV: koniunkcja zrównoważenia emocjonalnego i ekstrawersji) i charakter (czynnik III, otwartość na doświadczenie i nieszablonowość myślenia skojarzeniowego, i V, ugodowość, sumienność i brak oryginalności myślenia). Czynnik tak zwanego „charakteru" co do swej zawartości treściowej lokuje się na skrzyżowaniu osobowości z dywergencyjnym intelektem.

W tabeli 3 zawarto wyniki analiz wariancji na wynikach czynnikowych, służące **zbiorczemu** określeniu podobieństw i różnic między trzema grupami porównawczymi. Wyniki czynnikowe obliczono metodą regresji wielokrotnej[3].

Tabela 3. Średnie (M), odchylenia standardowe (SD), wyniki analizy wariancji (F) i porównań *post hoc* dla rozwiązania czynnikowego w trzech wyróżnionych grupach młodzieży

Czynnik	LO: M (SD)	MZ: M (SD)	PL: M (SD)	F df1=2, df2=281	Różnice *post hoc*
I	0,45 *(0,97)*	–0,10 *(1,04)*	–0,34 *(0,88)*	**19,86	**LO>PL,MZ**
II	0,14 *(0,92)*	–0,45 *(0,99)*	0,18 *(0,92)*	**10,89	**PL,LO>MZ**
III	–0,15 *(0,89)*	–0,12 *(1,04)*	0,39 *(1,03)*	**9,51	**PL>MZ,LO**
IV	0,07 *(1,06)*	–0,08 *(1,01)*	–0,02 *(0,93)*	0,47	**brak**
V	0,12 *(0,93)*	0,36 *(0,97)*	–0,24 *(0,99)*	**8,50	**LO,MZ>PL**

** – istotne na poziomie 0,01; różnice *post hoc* metodą Tukeya istotne na poziomie 0,05 LO: liceum ogólnokształcące; MZ: liceum muzyczne; PL: liceum plastyczne

Obie grupy artystyczne mają niższe wyniki w czynniku werbalno-logicznym niż grupa artystycznie niesprofilowana, natomiast różnią się wzajemnie w zakresie aż trzech czynników: percepcyjno-przestrzennego, kreatywnego i konwencjonalistycznego, co warte jest podkreślenia, gdyż stanowi o specyfice obydwu uzdolnień.

Jeśli idzie o właściwości powiązane z osiągnięciami (czwarte pytanie badawcze), stwierdzono, że są nimi – **niezależnie** od tego, czy mowa o muzyce, czy o plastyce – ekstrawersja ($t=2,01$, $df=201$; $p<0,05$), ugodowość ($t=2,75$, $df=201$; $p<0,01$), sumienność ($t=2,72$, $df=201$; $p<0,01$), większa efektywność marketingowa generowanych haseł (Manna-Whitneya $Z= -2,33$; $p<0,05$) i niższy poziom zdolności społecznych ($t= -2,17$, $df=187$; $p<0,05$). Porównań w zakresie wszystkich mierzonych cech dokonano w obu grupach uzdolnionych artystycznie łącznie, wprowadzając binarny podział na uczniów bez liczących się osiągnięć artystycznych (poziom 0 według klasyfikacji opisanej w części artykułu o metodzie badań) i uczniów z jakimikolwiek liczącymi się osiągnięciami artystycznymi (poziomy od 1 do 3 razem, opisane jak wyżej). Układ wymienionych cech łatwo określić jako przystosowanie. Niższy poziom zdolności społecznych może w tym kontekście dziwić, lecz przywołać trzeba specyfikę narzędzia pomiarowego: odnośny test Baterii APIS-Z nie mierzył przestrzegania czy znajomości norm, ale tylko ich dojrzałe rozumienie (co przychodzi z wiekiem, a u niektórych nigdy). Zbytni konformizm nie musi sprzyjać takiemu rozumieniu. Bardziej zaś dziwi, że sukcesom artystycznym sprzyjałoby przystosowanie przez konformizm, a nie przez niezależność.

Dyskusja

Konkludując uważam, że **wykazałem** specyficzność intelektualnych i osobowościowych składników uzdolnień muzycznych i plastycznych. Grupę uzdolnionych muzycznie znamionuje większe natężenie czynnika konwencjonalistycznego (V), a grupę uzdolnionych plastycznie – większe natężenie czynnika percepcyjno-przestrzennego (II) i kreatywnego (III).

Wydaje się, że pewien stopień ugodowości i sumienności (rdzeń czynnika V) u muzyków, zwłaszcza w dzieciństwie i wczesnej młodości, sprzyja podążaniu wybraną – dla nich, niekoniecznie przez nich – drogą kształcenia. Pamiętajmy, że to nie przyszli muzycy, ale ich rodzice decydują o pobieraniu nauki w szkole pierwszego, a często i drugiego, stopnia. Jest to zarazem okres wypracowywania i doskonalenia umiejętności zawodowych o charakterze elementarnym (co nie oznacza, że banalnych czy łatwych!), który wymaga podporządkowania życia rytmowi intensywnego i w zasadzie ciągłego „formalnego ćwiczenia celowego". Można przypuszczać, że nierzadko przejście od szkolnego praktykowania do muzykowania uprawianego *con passione* jako głęboko zakorzenionej potrzeby dokonuje się dopiero w późniejszym okresie życia i nauki. Ponadto charakter działalności zawodowej w muzyce, najczęściej prowadzonej w zespole pod dyrekcją (solistami zostają najlepsi), zdecydowanie różni się od typowej pracy plastyka, która jest indywidualna; a większa ugodowość oznacza mniejszą konfliktowość.

Przewaga uczniów liceów plastycznych w zakresie czynnika percepcyjno-przestrzennego oczywiście nie zaskakuje: ponadprzeciętne zdolności wzrokowo-przestrzenne (określające treść czynnika II) są wszak jedną z cech definicyjnych uzdolnień plastycznych. Limont (1984) zauważa przy tym, że zdolności wzrokowo-przestrzenne nie zaliczają się do elementarnych zdolności percepcyjnych, a są jednymi ze zdolności złożonych przydatnych w działalności artystycznej (w obszarze przestrzenno-wizualnym). Uprawniało to – jak również wyraźne związki zdolności wzrokowo-przestrzennych z inteligencją – do włączenia ich w drugą sferę zaproponowanego modelu uzdolnienia, czyli sferę zdolności intelektualnych, nie zaś specyficznych zdolności percepcyjnych bądź wykonawczych.

Osoby uzdolnione plastycznie uzyskały wyższe wyniki w zakresie płynności i oryginalności swobodnego kojarzenia werbalnego, które – w odróżnieniu od generowania haseł reklamowych – nie było obciążone społecznym kontekstem (przy generowaniu haseł należało liczyć się z reakcją odbiorcy z uwagi na użyteczność hasła). Sprawność wytwarzania dywergencyjnego stwierdzona w zadaniach skojarzeniowych w połączeniu z otwartością na doświadczenie stanowiła o poziomie czynnika III, nazwanego kreatywnym z powodu dużej zbieżności treściowej z cechami intelektu i osobowości uważanymi za generalne atrybuty tak zwanej osobowości twórczej (por. np. Chand i Runco, 1993; Hofstee, 1994). Opisane zależności dość łatwo powiązać z odmiennymi trybami pracy i kształcenia muzyków i plastyków, a nawet z „naocznymi" różnicami w wyglądzie i zachowaniu uczniów obu typów szkół artystycznych. Nacisk na mistrzostwo i opanowanie (bardzo trudnego) kanonu jest w przypadku kariery edukacyjnej muzyków wielki. Stąd ich mniejsza, w sensie Hudsonowskim (por. Jaworowska, 1979), „dywergencyjność", która wcale nie oznacza mniejszej „twórczości"! Przypomnę, że – zgodnie z myślą Hudsona – dziedziny mogą być w różnym stopniu dywergencyjne czy konwergencyjne, a dla twórczych osiągnięć kluczowy jest stopień dopasowania adepta do dziedziny.

Zatem pierwszy ogólny wniosek, który płynie z przeprowadzonego badania, to **stwierdzenie odmiennych profilów zdolności intelektualnych i cech osobowości** w obu grupach uzdolnionych artystycznie. Podkreślę, że specyficzność składników obu porównywanych uzdolnień ujawniła się dużo silniej w sferze intelektu niż w sferze osobowości.

Drugi ważny wniosek dotyczy wykrycia – obok rysów specyficznych – także **rysów wspólnych uzdolnieniom plastycznym i muzycznym**, znalezionych tak w sferze intelektu, jak i osobowości. Młodzież ze szkół artystycznych w porównaniu ze swoimi rówieśnikami z liceum ogólnokształcącego wykazała niższy poziom zdolności abstrakcyjno-logicznych i werbalnych, oraz generalnie niższy poziom inteligencji skrystalizowanej. Niewątpliwie zdolności abstrakcyjno-logiczne i werbalne są najbardziej przydatne (i premiowane) w edukacji o charakterze preakademickim, jaka odbywa się w liceach ogólnokształcących. W liceach tych nauczanie opiera się na słowie, można nawet dodać – trawestując nieco Wygotskiego – że myśl zamyka się w słowie. Niemal na pewno we wdrażaniu do uprawiania sztuki znacznie większy nacisk kładzie się (oprócz oczywistego rozwijania umiejętności warsztatowych bazujących na zdolnościach specjalnych) na reprezentacje wyobrażeniowe (por. Sternberg, 2001b; Winczo-Kostecka, 1985; Zdankiewicz-Ścigała i Maruszewski, 2000) niż na konstrukcję systemu zwerbalizowanych sądów. Mniejsze znaczenie zdolności słownych wypływa również, co zupełnie oczywiste, z pozasłownej natury dominującej aktywności (muzyki bądź plastyki). Niższy globalny poziom inteligencji skrystalizowanej uczniów szkół artystycznych jest natomiast konsekwencją znacznego udziału wymienionych wyżej dwóch rodzajów zdolności w wachlarzu wszystkich zdolności, które operacyjnie konstytuują inteligencję skrystalizowaną w Baterii Testów APIS. Opisana zależność koresponduje też z wynikami badań walidacyjnych APIS-Z (patrz Matczak, Jaworowska, Szustrowa i Ciechanowicz, 1995). Uczniowie średnich szkół muzycznych i plastycznych odznaczali się ponadto – jako cała zbiorowość – większą oryginalnością wymyślonych haseł reklamowych i był to ich jedyny rys wspólny w obrębie wszystkich zastosowanych miar wytwarzania dywergencyjnego.

W sferze osobowości młodzież uzdolnioną artystycznie wyróżniała koniunkcja otwartości na doświadczenie z mniejszą ekstrawersją. Względnie obniżona, bo przeciętna na tle norm ogólnopolskich, ekstrawersja staje się drugim z ujawnionych w badaniu, po otwartości na doświadczenie, rysów wspólnych młodym ludziom uzdolnionym plastycznie i muzycznie. Siła zależności była słabsza niż w przypadku otwartości na doświadczenie (a i dla tej ostatniej nie była duża). Analogicznie jak w przypadku otwartości, niższy poziom ekstrawersji wpisuje się w naszkicowany przez psychologów różnic indywidualnych profil osobowości ludzi uważanych za twórczych, a według mojej terminologii – ludzi o różnych typach uzdolnień (por. polskojęzyczne przeglądy wielu klasycznych badań: Popek, 2001; Strzałecki, 1969; Trzebiński, 1976). W świetle uzyskanych wyników bardziej przekonywająco jawią się argumenty za tym, że specyficzność uzdolnień plastycznych i muzycznych jest limitowana wpływem czynnika ogólniejszego (*domain-transcending*). Prowadziłoby to do uznania istnienia osobowościowych składników uzdolnień artystycznych jako takich. Składniki te odpowiadają niektórym spośród znanych w literaturze cech tak zwanej osobowości twórczej i przybierają postać mniej specyficzną, to jest niezwiązaną specjalnie z konkretną dziedziną aktywności (tutaj: muzyczną bądź plastyczną).

W podsumowaniu referowanego wątku rozważań twierdzę, że badanie przyniosło **pozytywną** odpowiedź także i na drugie pytanie badawcze. Znaleziono **tak intelektualne, jak i osobowościowe rysy wspólne** dla obu typów uzdolnień, przy czym rysów wspólnych było mniej niż specyficznych. Można to orzec

odwołując się do analizy wariancji na wynikach czynnikowych, kiedy osobowościowe i intelektualne składniki obu uzdolnień sprowadzono do pięcioczynnikowego, wspólnego, układu odniesienia. (Czynników różnicujących było trzykrotnie więcej niż upodobniających.) Poparte argumentami empirycznymi staje się postulowanie realności psychologicznej uzdolnień artystycznych *en bloc*. Tę wyłaniającą się hipotezę należałoby jednak sprawdzić w odniesieniu do szeregu innych dziedzin działalności artystycznych (na przykład nader wątpliwe jest utrzymanie się statusu nieco niższych zdolności werbalnych jako czynnika wspólnego po uwzględnieniu uzdolnień literackich).

Nie stwierdzono podwyższonego natężenia rysów dziedzinowo-specyficznych u osób z osiągnięciami. Z jednym wyjątkiem, wykrytym w toku szczegółowych analiz i niesygnalizowanym powyżej: uczniowie z osiągnięciami muzycznymi okazali się jeszcze bardziej ugodowi od swych – skądinąd ugodowych – kolegów bez osiągnięć ($t=2,35$, $df=84$; $p<0,05$). Wiąże się to zapewne z charakterem kształcenia muzycznego, które przebiega bardziej zespołowo i dyrektywnie niż kształcenie plastyków. Obrazowo można powiedzieć o wzajemnym dostrajaniu się członków orkiestry pod kierunkiem dyrygenta.

Wykryto pięć cech korespondujących z sukcesami **niezależnie** od dziedziny działalności artystycznej (z dwóch uwzględnionych w badaniu). Jednak siła tych zależności nie była zbyt duża (najwydatniejsze różnice odnotowano dla ugodowości i sumienności), a do czasu przeprowadzenia szerzej zakrojonych studiów pozostać musi dyskusyjne to, czy można sygnalizowane cechy uważać za wyznaczniki sukcesu na każdym polu działań artystycznych. Przypomnę, że uczniów szkół średnich z osiągnięciami plastycznymi bądź muzycznymi na tle uczniów tych samych szkół jednak bez osiągnięć, wyróżniał następujący zestaw właściwości: większa ekstrawersja, większa ugodowość, większa sumienność, większa skuteczność marketingowa generowanych haseł oraz mniejsze zdolności społeczne. W interpretacji powyższego przychodzi myśl o **przystosowaniu (i powodzeniu) przez konformizm**. Większą skuteczność marketingową haseł w ocenie sędziów wolno uznać za potwierdzenie tej myśli. Trzeba dodać, że opisana zależność przybiera większą siłę w grupie uzdolnionej muzycznie.

Oddziaływanie ekstrawersji interpretuję, odpowiednio do jej natury, czysto temperamentalnie, czyli w aspekcie energetycznym zachowania (ekstrawersja zapewnia „napęd" jak mówią psychiatrzy) oraz w aspekcie szerszych kontaktów społecznych (towarzyskość). W tym wypadku mowa oczywiście o zachowaniach mających na celu dotarcie do kompetentnych kolegiów oceniających, czemu sprzyjają tak szersze znajomości, jak i intensywność starania, aby wyróżnić się z tła. Zarazem ugodowość i sumienność mają powodować, że wyrazistość podmiotu znajdzie się „w granicach akceptowanej normy" to znaczy będzie zgodna z przewidywanymi standardami psychologicznymi, którymi posługują się oceniający w stosunku do kandydatów do oceny. Oznaczałoby to wpisywanie się badanych w model „dobrych kandydatów do oceny" chętniej uznających autorytety i starających się, aby każdy ich lubił, aniżeli w model kandydatów forsujących z dużą siłą wyrazu osobowości artystyczne realizacje własnych przekonań. To smutne, bo pokazuje, że rzeczywista jakość wytworów artystycznych może nie wystarczyć do osiągnięcia pozycji godnej owej jakości. Zaznaczam, że nie chodzi tylko o zdolności, które oczywiście nie gwarantują osiągnięć; chodzi o wysokie kompetencje,

które też do osiągnięć prowadzić nie muszą. Niewątpliwie nie od dzisiaj wiele wiadomo na temat arbitralności rozmaitych decydentów i pozamerytorycznych kryteriów oceny, zwłaszcza w sztuce. Jednak jest uderzające, że echo tych „prawd życia" udało się znaleźć na tak **elementarnym poziomie psychologicznej analizy cech** – nie zaś analizy socjologicznej czy etycznej – i w odniesieniu do artystów dużo bardziej potencjalnych niż aktualnych, bo uczniów liceów.

W tak zarysowaną wizję trudno włączyć ostatnią cechę specyficzną dla osób z osiągnięciami artystycznymi, a mianowicie mniejsze zdolności społeczne: należałoby wszak oczekiwać większych. Jednak niższe wyniki w zastosowanych skalach zdolności społecznych (zwłaszcza „Zachowaniach" APIS-Z) świadczą nie tyle o słabszej znajomości lub słabszym przestrzeganiu norm, ile o słabszym ich rozumieniu.

Poza tym badania przybliżyły **psychologiczną sylwetkę osób uzdolnionych plastycznie**, co uważam za warte podkreślenia z powodu zaskakująco skąpej wiedzy psychologicznej na temat tej grupy ludzi.

Przypisy

[1] Opisane w artykule przedsięwzięcie zrealizowano w ramach doktoratu autora, z wykorzystaniem funduszy z badań własnych BW 1462/10, BW 1536/15 i BW 1576/13 na Wydziale Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego.

[2] A oprócz niej między innymi: Baer, 1993; Benbow i Lubinski, 1996; Borzym, 1979; Dobrołowicz, 1982; Ericsson, 1988; Eysenck, 1995; Gardner, 1983, 1993; Guilford, 1978; Kemp, 1996; Kozielecki, 1992; Lewowicki, 1980; Limont, 1994; Manturzewska, 1969; Manturzewska i Kotarska, 1990; Matczak, 1994; McCrae, 1987; Nęcka, 1999, 2001; Pietrasiński, 1969; Popek, 1996; Shaw i Runco, 1994; Sloboda, 2000, 2002; Stasiakiewicz, 1999; Sternberg, 1985, 1999, 2001a; Strelau, 1997; Strzałecki, 1969, 1989; Trzebiński, 1976; Tyszkowa, 1990; Żuk, 1986.

[3] Co oznacza, że średnia rozkładu wyników czynnikowych dla wszystkich obiektów (tu: uczestników badania) wynosi zero, zaś odchylenie standardowe jest równe korelacji wielokrotnej pomiędzy estymowanymi wynikami czynnikowymi a prawdziwymi wartościami czynnika (suma kwadratów „odległości" między wartościami estymowanymi a prawdziwymi jest minimalizowana).

Bibliografia

Baer J.: *Creativity and divergent thinking: a task-specific approach.* Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, Hillsdale, NJ 1993

Baer J.: *The case for domain specificity of creativity.* „Creativity Research Journal" 1998, 11, 2

Baer J.: *Domains of creativity.* W: M.A. Runco i S.R. Pritzker (red.): *Encyclopedia of creativity* (t. 1). Academic Press, Inc., San Diego 1999

Benbow C.P. i Lubinski D. (red.): *Intellectual talent.* The John Hopkins University Press, Baltimore-London 1996

Borzym I.: *Uczniowie zdolni. Psychologiczne i społeczne determinanty osiągnięć szkolnych.* Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1979

Chand I. i Runco M.A.: *Problem finding skills as components in the creative process.* „Personality and Individual Differences" 1993, 14, 1

Chruszczewski M.H.: *Specyfika wytwarzania dywergencyjnego w uzdolnieniach artystycznych.* W: W. Ciarkowska i A. Matczak (red.): *Różnice indywidualne: wybrane badania inspirowane Regulacyjną Teorią Temperamentu Profesora Jana Strelaua.* Uniwersytet Warszawski – Interdyscyplinarne Centrum Genetyki Zachowania, Warszawa 2001

Chruszczewski M.H.: *Profile aktywności twórczej. Intelektualne i osobowościowe składniki uzdolnień plastycznych i muzycznych.* (Nieopublikowana rozprawa doktorska.) Wydział Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2003

Dobrołowicz W.: *Psychologia twórczości (w zarysie).* Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Jana Kochanowskiego, Kielce 1982

Ericsson K.A.: *The scientific study of expert levels of performance: general implications for optimal learning and creativity.* „High Ability Studies" 1998, 9, 1

Eysenck H.J.: *Genius: the natural history of creativity.* Cambridge University Press, Cambridge 1995

Feldman D.H.: *Beyond universals in cognitive development.* Ablex Publishing Corporation, Norwood, NJ 1980

Gardner H.: *Frames of mind. The theory of multiple intelligences.* Basic Books, Inc., Publishers, New York 1983

Gardner H.: *Creating minds. An anatomy of creativity seen through the lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham and Gandhi.* Basic Books, New York 1993

Garlick D.: *Understanding the nature of the general factor of intelligence: the role of individual differences in neural plasticity as an explanatory mechanism.* „Psychological Review" 2002, 109, 1

Główny Urząd Statystyczny: *Rocznik Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej 2001. Rok LXI Warszawa.* Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2001

Guilford J.P.: *Natura inteligencji człowieka.* Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1978

Hofstee W.K.B.: *Are we looking for parsimony, or what?* „European Journal of Personality" 1994, 8

Jaworowska A.: *Twórczość i inteligencja w świetle poglądów Liana Hudsona.* W: L. Wołoszynowa (red.): *Materiały do nauczania psychologii, Seria II: Psychologia rozwojowa, wychowawcza i społeczna* (t. 8). Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1979

Kemp A.E.: *The musical temperament. Psychology and personality of musicians.* Oxford University Press, Oxford 1996

Kozielecki J.: *Twórczość i rozwiązywanie problemów.* W: M. Materska i T. Tyszka (red.): *Psychologia i poznanie* (wyd. 1). Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992

Lewowicki T.: *Kształcenie uczniów zdolnych.* Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1980

Limont W.: *Hipotetyczny model struktury uzdolnień plastycznych.* „Psychologia Wychowawcza" 1984, 27, 5

Limont W.: *Synektyka a zdolności twórcze. Eksperymentalne badania stymulowania rozwoju zdolności twórczych z wykorzystaniem aktywności plastycznej.* Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1994

Manturzewska M.: *Psychologiczne warunki osiągnięć pianistycznych.* Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1969

Manturzewska M. i Kotarska H. (red.): *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki.* Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990

Matczak A.: *Diagnoza intelektu.* Wydawnictwo Instytutu Psychologii Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 1994

Matczak A., Jaworowska A., Szustrowa T. i Ciechanowicz A.: *Bateria Testów APIS-Z. Podręcznik.* Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 1995

McCrae R.R.: *Creativity, divergent thinking, and openness to experience.* „Journal of Personality and Social Psychology" 1987, 52, 6

Milgram R.M. i Hong E.: *Creative thinking and creative performance in adolescents as predictors of creative attainments as adults: a follow-up study after 18 years.* W: R.F. Subotnik i K.D. Arnold (red.): *Beyond Terman: contemporary longitudinal studies of giftedness and talent.* Ablex Publishing Corporation, Norwood, NJ 1994

Nęcka E.: *Proces twórczy i jego ograniczenia* (wyd. 2, popr.). Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 1999

Nęcka E.: *Psychologia twórczości.* Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2001

Perleth C. i Heller K.A.: *The Munich Longitudinal Study of Giftedness.* W: R.F. Subotnik i K.D. Arnold (red.): *Beyond Terman: contemporary longitudinal studies of giftedness and talent.* Ablex Publishing Corporation, Norwood, NJ, 1994

Pietrasiński Z.: *Myślenie twórcze.* Państwowy Zakład Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1969

Popek S. (red.): *Zdolności i uzdolnienia jako osobowościowe właściwości człowieka.* Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1996

Popek S.: *Człowiek jako jednostka twórcza.* Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2001

Renzulli J.S.: *The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity.* W: R.J. Sternberg i J.E. Davidson (red.): *Conceptions of giftedness.* Cambridge University Press, New York 1986

Runco M.A. i Pritzker S.R. (red.): *Encyclopaedia of creativity.* Academic Press, Inc., San Diego 1999

Shaw M.P. i Runco M.A. (red.): *Creativity and affect.* Ablex Publishing Corporation, Norwood, NJ 1994

Sloboda J.A.: *Individual differences in music performance.* „Trends in Cognitive Sciences" 2000, 4, 10

Sloboda J.A.: *Umysł muzyczny. Poznawcza psychologia muzyki.* Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina, Warszawa 2002

Stasiakiewicz M.: *Twórczość i interakcja.* Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 1999

Sternberg R.J. *Beyond IQ. A triarchic theory of human intelligence.* Cambridge University Press, Cambridge 1985

Sternberg R.J.: *Giftedness as developing expertise: a theory of the interface between high abilities and achieved excellence.* „High Ability Studies" 2001a, 12, 2

Sternberg R.J.: *Psychologia poznawcza.* Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna, Warszawa 2001b

Sternberg R.J. (red.): *Handbook of creativity.* Cambridge University Press, Cambridge 1999

Strelau J.: *Inteligencja człowieka* (wyd. 2 popr.). Wydawnictwo „Żak", Warszawa 1997

Strelau J.: *Psychologia temperamentu.* Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998

Strelau J.: *Temperament and giftedness in children and adolescents.* W: F.J. Mönks i W.A.M. Peters (red.): *Talent for the future. Social and personality development of gifted children. Proceedings of the ninth world conference on gifted and talented children.* Van Gorcum, Assen-Maastricht 1992

Strzałecki A.: *Wybrane zagadnienia psychologii twórczości.* Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1969

Strzałecki A.: *Twórczość a style rozwiązywania problemów praktycznych. Ujęcie prakseologiczne.* Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1989

Strzałecki A.: *Styl twórczego zachowania: model ogólny i jego zastosowania.* W: A. Grochowska, A. Jakubik, I.M. Marcysiak, S. Siek, A. Strzałecki i J. Terelak (red.): *Studia z psychologii* (t. 7). Wydawnictwa Akademii Teologii Katolickiej, Warszawa 1996

Tannenbaum A.J.: *Gifted children: psychological and educational perspectives.* MacMillan Publishing Company, New York 1983

Trzebiński J.: *Osobowościowe warunki twórczości.* W: J. Reykowski (red.): *Osobowość a społeczne zachowanie się ludzi.* Wydawnictwo „Książka i Wiedza", Warszawa 1976

Tyszkowa M.: *Zdolności, osobowość i działalność uczniów.* Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1990

Urban K.K.: *Test for Creative Thinking – Drawing Production (TCT–DP). Manual.* Swets Test Services, Frankfurt am Main 1996

Winczo-Kostecka M.: *Wyobrażeniowy versus pojęciowy styl poznawczy. Podstawy teoretyczne, kwestionariuszowe techniki pomiaru i wyniki badań.* W: L. Wołoszynowa (red.): *Materiały do nauczania psychologii.* Seria III: *Metody badań psychologicznych* (t. 4). Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1985

Woodman R.W. i Schoenfeldt L.A.: *An interactionist model of creative behavior.* „The Journal of Creative Behavior" 1990, 24, 4

Zawadzki B., Strelau J., Szczepaniak P. i Śliwińska M.: *Inwentarz osobowości NEO-FFI Costy i McCrae. Adaptacja polska. Podręcznik.* Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 1998

Zdankiewicz-Ścigała E. i Maruszewski T.: *Wyobrażenia jako pierwsza forma doświadczenia generowanego przez jednostkę.* W: J. Strelau (red.): *Psychologia. Podręcznik akademicki* (t. 2: *Psychologia ogólna*). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2000

Żuk T.: *Uzdolnienie twórcze a osobowość.* Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 1986.

Profiles of creative activity

It has been assumed that efficacy of acting in any domain is based on the giftedness, understood as the set of special abilities, intellectual characteristics, and personality traits. Hypothesis has been assumed that particular types of giftedness associated with other domains differ both in the sphere of intellect and personality.

The subjects of the study were artistically gifted secondary school students (in the realm of music or the fine arts) and – as the comparative group – the artistically non-gifted ones. The profound specificity of the intellectual and personality components of the musical giftedness and the giftedness in the realm of the fine arts has been demonstrated by finding the variety of characteristic traits which distinguished one of the mentioned types of giftedness from the other. Although not as numerous as the specific characteristic traits, the common characteristic traits have also been found, which is in contradiction to the psychological specificity of the artistic giftedness in general.

Urszula Dernowska
Uniwersytet Warszawski

O SPOSOBIE DZIAŁANIA NAUCZYCIELA W TRAKCIE LEKCJI: PRZEKAZ CZY KONSTRUOWANIE PODZIELANEGO ROZUMIENIA MATERIAŁU?*

Konstruowanie znaczeń w procesie edukacyjnym jest ich tworzeniem bądź przyswajaniem przez uczący się podmiot przy udziale i współpracy nauczyciela. Tworzenie pojęcia jest pierwszym krokiem na drodze do jego przyswojenia. Tworzenie pojęć to proces, w którym uczący się wykrywa nieznane mu wcześniej zasady, reguły lub też nowy sposób porządkowania obiektów. To proces zasadzający się na rekonstrukcji, przetwarzaniu doświadczeń. Przy identyfikowaniu cech, które pozwolą odróżnić egzemplarze pojęcia od nieegzemlarzy, określić egzemplarze przynależące do danej kategorii mamy do czynienia z przyswojeniem pojęcia, nie z jego utworzeniem. Innymi słowy, przyswajanie pojęcia jest procesem odnajdywania przewidywanych cech definicyjnych. By przyswoić sobie jakieś pojęcie, uczący się musi wstępnie zakładać istnienie pewnej kategorii (tj. owa kategoria musi już istnieć w jego umyśle), do której ma zostać przypisany dany obiekt (Bruner, Goodnow, Austin, 1956).

Uczeń musi w trakcie lekcji, mając być ostatecznym twórcą wiedzy, a na takim założeniu wspiera się konstruktywizm, poszukiwać sensów, nadawać znaczenia poszczególnym elementom wiedzy, aktywnie działać na materiale pojęciowym dostarczanym przez nauczyciela, budować powiązamia między nowymi informacjami a już posiadaną wiedzą (Brooks, Brooks, 1999). A skoro tak, to zasadniczym zadaniem nauczyciela staje się modelowanie sytuacji dydaktycznych w taki sposób, by możliwe stało się tworzenie-przyswajanie pojęć przez uczący się podmiot.

Warto zatem spojrzeć na działania nauczycielki w trakcie lekcji. Przeprowadzone przeze mnie badania, do których będę się odwoływała pisząc o sposobie działania nauczyciela w trakcie lekcji, miały charakter jakościowy i koncentrowały się na realnym *jest* w procesie kształcenia, a nie na idealnym *powinno być*. Interesowało mnie spotkanie nauczyciela z uczniami i znaczenie dialogu-spotkania, swoistego obcowania społecznego (terminologia Wygotskiego) dla wiedzy pojęciowej uczniów. Przeprowadzone przeze mnie badania nakierowane były na ustalenie tego, jaką wiedzą z lat wcześniejszych dysponowali uczniowie przed przystąpieniem do nauki o układzie krążenia oraz czy prawomocne jest twierdzenie, że nauczycielka w trakcie lekcji musi przeprowadzić proces umożliwiający uczniom dostrzeżenie powiązań między wiedzą o strukturze organizmu i uwikłanymi w nią podstawowymi pojęciami (komórka, tkanka, narząd, układ) a wiedzą o układzie krążenia. Objęci badaniem uczniowie przed rozpoczęciem nauki o budowie

i funkcjonowaniu układu krążenia człowieka, dysponowali szczątkową, fragmentaryczną, niekiedy nieuporządkowaną wiedzą o podstawowych strukturach organizmu. Niemniej stwierdzone braki w ich wiedzy (nieznajomość takich pojęć, jak: komórka, tkanka, narząd, układ oraz hierarchicznej między nimi zależności), nie zablokowały całkowicie uczenia się nowego materiału pojęciowego.

Posłużę się kilkoma zaobserwowanymi przykładami działań nauczycielki, by w świetle uprzednich stwierdzeń dokonać ich analizy i interpretacji.

Cykl lekcji o budowie i funkcjonowaniu układu krążenia człowieka otwiera lekcja poświęcona składnikom krwi i ich roli. Zgodnie z przygotowanym uprzednio scenariuszem, nauczycielka odwołuje się do swobodnych skojarzeń uczniów, prosząc ich o zapisanie, a następnie przedstawienie słów, które przywodzi na myśl termin „krew". Następnie stara się doprowadzić uczniów do określenia, czym jest krew z biologicznego punktu widzenia:

N: Co to jest krew? Co to jest...? (po chwili oczekiwania) Tkanka? Komórka? Narząd?

UU: Płyn.

N: Płyn, ale... co to jest za forma organizacji życia? Komórka, tkanka czy narząd?

U: Komórka.

UU: Narząd.

N: (Niewerbalne wyrażenie dezaprobaty)

U: Tkanka, tkanka!

N: Oczywiście! Tkanka!

Powyższy fragment ilustruje zależność między wskazanymi uprzednio procesami. A zatem, by uczniowie mogli przyswoić pojęcie krwi, muszą poznać i zapamiętać obszerniejszą kategorię – „tkanki". Nauczycielka, formułując pytanie, *co to jest krew*, przyjęła założenie, że uczniowie bez trudu i poprawnie udzielą na nie odpowiedzi. Uznała, że w toku wcześniejszej nauki przyswoili pojęcie tkanki. Tymczasem mieli oni kłopot z zakwalifikowaniem krwi do odpowiedniej kategorii. Działali właściwie w myśl zasady „na chybił – trafił". Niemniej nauczycielka nadal odwołuje się do wiedzy uczniów, a zatem zakłada, że znana im jest kategoria „tkanka":

N: A kto z was pamięta z ubiegłego roku, jaki to jest rodzaj tkanki?

U: Płyn, płynna.

N: Płynna też, ale jaki jeszcze rodzaj?

U: ...chrzęstna...

N: No to ja wam przypominam... o bardzo dobrze ktoś tu myślał... należy do niej również chrzęstna i kostna... łącz-na! Bardzo dobrze. Tkanka łączna. Czym się charakteryzowała? Kto z was pamięta? Co w tej tkance musiało być? W tkance łącznej? Komórki i...? Substancja...? Komórki i substancja...

UU: Mię-dzy-ko-mór-ko-wa!

N: Dobrze, komórki i substancja międzykomórkowa. Mamy we krwi część płynną, która jest substancją międzykomórkową. Kto z was wie, jak się ta część płynna nazywa?

U: Osocze.

N: Osocze, bardzo dobrze. Mamy komórki, które nazywamy... krwinkami. Jakie są rodzaje krwinek?

UU: Białe, czerwone...

N: No jakie? Białe, czerwone i płytki. A więc... krew jest na pewno tkanką płynną i tkanką łączną. Zapiszemy punkt pierwszy: krew to tkanka płynna, łączna... Składa się z komórek zwanych krwinkami i substancji międzykomórkowej, zwanej osoczem.

W scenariuszu tej lekcji nie pojawia się *explicite* pojęcie tkanki; pojęcie krwi nie pojawia się w kontekście pojęcia tkanki łącznej płynnej. Warto zwrócić uwagę na słowa wypowiedziane przez nauczycielkę: „a kto z was pamięta z ubiegłego roku", a zatem, przygotowując tę lekcję, a następnie urzeczywistniając zamierzenia, nauczycielka przyjęła założenie, że uczniowie dysponują już pewną wiedzą i że może się do tej wiedzy odwołać. Tymczasem to założenie okazuje się błędne. Co robi nauczycielka, gdy zorientowała się, że to, co przyjęła za pewnik przygotowując lekcję, wcale pewne nie jest. Wprowadza korektę do działań. Nauczycielka nakierowuje swoje czynności na aktualizację wiedzy uczniów, na ukazanie im, że elementy materiału pojęciowego, które pojawiają się w trakcie tej lekcji, nie istnieją w izolacji, lecz są powiązane z wcześniejszą wiedzą i – co istotne – można i należy jedno z drugim łączyć. „No to ja wam przypominam" – powiada i wraca do wiedzy na temat podstawowej struktury organizmu i pojęć z nią związanych, by w tym kontekście osadzić pojęcie krwi.

Wiadomo, że pojęcie pozbawione w systemie poznawczym jednostki oparcia we wcześniej utworzonych pojęciach, pozostających w izolacji, szybko ulega zapomnieniu. Badani uczniowie nie mieli okazji do wspólnego z nauczycielką poszukiwania i określania cech definicyjnych, na podstawie których mogliby uznać, że krew należy do tkanek łącznych, gdyż zgodnie z przyjętym przez nauczycielkę założeniem, powinny być one uczniom znane. Gdy założenie to okazuje się błędne, nauczycielka przypomina uczniom pewne informacje. Polega to na przedstawieniu ich uczniom w gotowej do zapisania w umyśle, niczym w zeszycie, formie.

Zaprezentuję realizację tego tematu przez tę samą nauczycielkę w innej klasie. Czy zaobserwowane zostały analogiczne sytuacje, w których uczniowie byli zwolnieni z intelektualnej aktywności przez nauczycielkę, czy próbuje ona przekazać im znaczenia, obudowując je ustaloną wcześniej relacją, w jakiej – jej zdaniem – pozostają one względem innych pojęć i „zapisuje" ten sposób ich organizowania w umyśle ucznia? I tym razem nauczycielka odwołuje się do wiedzy uczniów:

N: Macie już wiedzę z poprzedniego roku... Do jakiego poziomu organizacji żywej materii zaliczymy krew? Czy to jest komórka, tkanka, narząd czy układ?

UU: Tkanka.

N: Jaka to jest tkanka? Jaka?

U: Łączna.

N: Łączna. A dlaczego łączna? Kto pamięta?

UU: ?

N: A kto pamięta, jakie tkanki zaliczyliśmy jeszcze do łącznych?

U: ...Chrzęstną.

N: Chrzęstną, bardzo dobrze. Jaką jeszcze?

U: Kostną.

N: Kostną. No to mamy trzy rodzaje tkanek: chrzęstna, kostna i krew. Czym się one różnią?

U: Krew jest w stanie płynnym.

N: Krew jest w stanie płynnym. Czyli, tkanka łączna – krew charakteryzuje się tym, że ma komórki, które nazywamy... jak?

U: (cicho) Krwinki.

N: Dobrze, śmiało, tak, krwinki i substancję płynną, czyli tę międzykomórkową, którą nazywamy...

UU: Osocze.

N: Osoczem. I to już wiemy z poprzednich lat. Powiedzcie mi w takim razie, jakie krwinki pływają w osoczu?

U: Czerwone.

N: Jakie jeszcze?

U: Białe.

U: Płytki.

Warto zwrócić uwagę na istotny moment pojawiający się w trakcie rozmowy nauczycielki z uczniami. Nauczycielka chce, by to uczniowie określili strukturę organiczną krwi mówi: „macie już wiedzę z poprzedniego roku". Kiedy stało się jasne, że krew to tkanka i to tkanka łączna, nauczycielka postawiła istotne pytanie: Dlaczego? Chciała poznać przesłanki, na których uczniowie zbudowali swój sąd. Uczniowie jednak nie potrafili określić tych cech krwi, na podstawie których została ona przez nich zaliczona do tkanek łącznych. Postawione przez nauczycielkę pytanie: *dlaczego* jest to tkanka łączna, było krytycznym momentem w tej części lekcji. Na podstawie tego, co powiedzieli uczniowie można mniemać, że wprawdzie operują oni w poprawny sposób nazwami, jednak nie potrafią odnaleźć i wskazać przewidywanych cech, które pozwoliłyby, bez jakichkolwiek wątpliwości, zaliczyć krew do tkanek łącznych. Nauczycielka zorientowała się, że wiedza uczniów jest niepełna, dlatego formułując pytanie o inne rodzaje tkanek łącznych, próbuje połączyć informacje wcześniejsze z nowymi. Co więcej, próbuje angażować do tego uczniów. Aktualizacja wcześniejszej wiedzy na temat tkanek i ich rodzajów wyznacza ramy, w których nauczycielka wraz z uczniami umiejscawia pojęcie krwi. A czyniąc tak – świadomie lub nieświadomie – ukazuje uczniom różnorakie powiązania między poszczególnymi elementami materiału pojęciowego, tworzy przesłanki, na podstawie których mogą się zorientować, że jest to logiczna struktura, że w materiale pojęciowym panuje ład i jest w nim coś do wykrycia. Stara się także wykazać, że istnieją powiązania między różnymi jego elementami, że to, czego uczyli się wcześniej, poznając podstawową strukturę organizmu i związane z nią pojęcia, łączy się z tym, czego uczą się obecnie w trakcie lekcji o układzie krążenia człowieka.

Oto fragment rozmowy nauczycielki z uczniami zarejestrowanej na lekcji o składzie krwi i jej roli w kolejnej klasie:

N: Jak widzicie... skojarzeń jest bardzo dużo i one są bardzo różne. Oczywiście, wiele z nich kojarzy wam się z tą wiedzą, którą posiadacie do tej pory... a mianowicie w ubiegłym roku uczyliśmy się o tkance, o różnych tkankach, omawialiśmy również krew...

U: Że są erytrocyty czy jakoś tam...

N: ...wtedy wspominaliśmy, z czego krew się składa i jakie funkcje podstawowe pełni. Ale było to w bardzo ogólnym zarysie tylko wspomniane przy omawianiu różnorodnych tkanek zwierzęcych... Powiedzcie mi w takim razie..., przypomnijcie, krew to jaka tkanka...? Kto pamięta?

U: Płynna.

N: Płynna, tak. Ale... jaki typ tkanki? Jaki rodzaj?

UU: (cisza)

N: No... tkanka łączna, prawda? Pamiętacie, mówiliśmy sobie, że... w tkance łącznej... co tam musiało być? Jak tkanka łączna, to co w tej tkance łącznej się znajduje?

U: Część płynna i części stałe.

N: Substancja...? Substancja między-...?

U: Międzykomórkowa.

N: Tak, substancja międzykomórkowa, która w przypadku krwi ma jaki charakter?

U: Płynu.

N: Ma charakter płynny i nazywa się... Jak? Jak się nazywa część płynna krwi?

U: Osocze.

N: Osocze, bardzo dobrze. A części stałe? Wiecie, że są w krwi komórki, czyli...?

U: Krwinki.

N: Tak, czyli... krew jest tkanką łączną... płynną, składa się z osocza, czyli substancji międzykomórkowej, prawda? I z komórek zwanych krwinkami. A przypomnijcie jeszcze, jakie funkcje krwi znacie..., te najbardziej podstawowe...

U: Transport.

N: Transport, dobrze. Krew jako tkanka płynna roznosi różne substancje po organizmie...

U: Tlen.

N: Tlen też, tak... i co jeszcze... inna funkcja. Kto wie?

U: Chroni.

N: Dobrze, tak. Czyli pamiętacie... Krew pełni dwie podstawowe funkcje... transportową i ochronną... są jeszcze inne... bardzo dobrze.

Treść powyższego fragmentu rozmowy nauczycielki z uczniami (jak również cytowane uprzednio fragmenty) dostarcza przesłanek, z których można wyprowadzić następującą konkluzję: w tym momencie lekcji nastąpiła modyfikacja działań nauczycielki. Nieco inne były jej zamiary, a mimo to zrezygnowała ze ścisłego i konsekwentnego urzeczywistnienia tego, co zaplanowała przygotowując scenariusz lekcji. Oportunistyczny charakter procesu kształcenia sprawia, że nie sposób dokładnie zaplanować wydarzeń na lekcji, tego, co powiedzą lub zrobią uczniowie. Nauczyciel musi więc na bieżąco oceniać sytuację, spontanicznie podejmować różnorakie decyzje, dostosowywać działania do nadarzających się okoliczności, ustawicznie ów plan modyfikując. Nauczyciel powinien harmonizować koncepcję lekcji z warunkami społecznymi panującymi w klasie szkolnej, ujawnić wrażliwość na to, co mówią uczniowie, jakie komunikaty nadają. Nauczycielka wykazała wrażliwość – kiedy okazało się, że przyjęte przez nią założenie co do wiedzy, z jaką uczniowie powinni przystąpić do nauki o układzie krążenia człowieka, jest błędne; powraca do pojęcia tkanki, odwołuje się do wiedzy uczniów na temat typów tkanek, a wszystko po to, by powiązać pojawiające się w trakcie lekcji pojęcie krwi z innymi pojęciami, by dokonać aktualizacji wiedzy pojęciowej uczniów, by oni sami mogli się zorientować, że takie powiązanie jest możliwe. Odstępując od przekonania, które można tak zwerbalizować: „to już było, o tym już mówiliśmy, to powinniście wiedzieć", nauczycielka próbowała tworzyć sytuacje dydaktyczne sprzyjające uczeniu się uczniów, w trakcie którego możliwe staje się wiązanie (nowych) pojęć z tymi, które uznać należy za podstawowe względem nich.

Analiza i interpretacja materiału empirycznego pozyskanego w trakcie obserwacji lekcji ujawnia, że nauczycielka w procesie dydaktycznym niejednokrotnie

działała w taki sposób. Posłużę się kilkoma fragmentami zapisów lekcji, by dokładnie zilustrować to twierdzenie.

N: Zapisujecie dzisiejszy temat lekcji... budowa i funkcje naczyń krwionośnych... Dzisiaj powiemy sobie o różnego rodzaju naczyniach krwionośnych... występujących w organizmie człowieka. Wy na pewno niektóre z tych naczyń już znacie... Niektóre z tych naczyń na pewno są wam znane. Jakie naczynia krwionośne znacie?

UU: Żyły, żyły

N: Oczywiście, na pewno żyły.

U: I tętnice

N: No i na pewno...

U: Tętnice!

N: Tętnice. Czy jeszcze poznaliście kiedyś jakieś naczynia krwionośne? Słyszeliście jeszcze o jakichś?

U: Naczynia włosowate.

N: Słucham? Naczynia włosowate, dobrze. Czyli kojarzycie, że mamy trzy typy naczyń w organizmie człowieka. Na planszy zobaczycie... układ krwionośny... Pamiętacie z ubiegłego roku... co to jest układ...? Kto przypomni...? No, śmiało... Zespół... Czego...? Współpracujących ze sobą... na-?

UU: Narządów

N: Narządów, dobrze. Jakie narządy budują układ krwionośny? No...

UU: Serce

N: Serce i naczynia...?

UU: Naczynia krwionośne.

N: I naczynia krwionośne. I tutaj... Proszę, popatrzcie uważnie... tutaj mamy zaznaczone żyły i tętnice. Żyły zaznaczone są kolorem (kontynuuje).

Nauczycielka, w toku dalszego wywodu, omawiając poszczególne rodzaje naczyń krwionośnych, wraca do pojęcia narządu, tym razem łącząc je z pojęciem „tętnice":

N: Pamiętacie, że tętnice, tak jak wiele narządów wewnętrznych organizmu, zbudowane są z tkanki mięśniowej i to są mięśnie...? Gładkie. O tym mówiliśmy w pierwszej klasie. Oczywiście w tej mięśniówce jeszcze znajduje się fragment tkanki nabłonkowej ochronnej... (kontynuuje wykład).

„Tętnice" zostają przez nauczycielkę usytuowane w hierarchicznej strukturze organizmu. Dzięki temu uczniowie mogli się zorientować, że tętnice – przypomniała nauczycielka – są zbudowane z różnych typów tkanek, co z kolei mogło pomóc uczniom w przyswojeniu pojęcia tętnic, to jest uznania go za przynależący do kategorii „narząd". Warto zaznaczyć, że pomiędzy tymi pojęciami zachodzi dwustronna zależność, a mianowicie, umiejscowienie przez nauczycielkę pojęcia tętnicy w kontekście pojęcia narządu, podanie przesłanek, na podstawie których można ustalić, że rzeczywiście są one narządem, nie tylko mogło umożliwić uczniom znalezienie czy raczej zauważenie takiego powiązania, ale także mogło przyczynić się do informacyjnego wzbogacenia pojęcia narządu, aktualizacji wiedzy uczniów na temat podstawowej struktury organizmu i hierarchicznej zależności między poszczególnymi jej elementami.

Warto sięgnąć po jeszcze kilka przykładów działań nauczycielki, które nakierowane były na umożliwienie uczniom powiązania między pojęciami związany-

mi z podstawową strukturą organizmu, a materiałem pojęciowym pojawiającym się na lekcjach o układzie krążenia. Oto fragment zapisu rozmowy nauczycielki z uczniami, zarejestrowanej w trakcie obserwacji lekcji, której temat brzmiał: *Budowa i rola serca*. Nauczycielka rozpoczyna od przypomnienia wiadomości z ostatniej lekcji, odwołuje się do wiedzy uczniów o naczyniach krwionośnych:

N: Zapisujemy dzisiejszy temat: Jak zbudowane jest twoje serce?... Na ostatniej lekcji mówiliśmy... naczyniach krwionośnych. Króciutko przypomnimy sobie podstawowe informacje, które poznaliśmy na wczorajszej lekcji. Powiedzcie mi, jakie rodzaje naczyń krwionośnych... poznaliśmy wczoraj? Rączka do góry kto wie. Proszę!

U: Tętnica

N: Tętnica i co jeszcze?

U1: Żyła

U2: ... i naczynia włosowate.

N: ...i naczynia włosowate

U: Kapilary!

N: Które z tych naczyń odprowadzają krew?

U: Tętnice.

N: Tętnice. W związku z tym żyły płyną do serca, a gdzie znajdują się naczynia włosowate?

U1: Oplatają wszystkie...

N: Wszystkie?

U2: Nie!

N: Wszystkie... komórki. Jakie... ciśnienie krwi panuje w żyłach?

U1: Duże.

U2: Małe.

N: W żyłach?!

UU: Małe!

N: I w związku z tym, jakie mechanizmy muszą się w żyłach znajdować?

UU: Zastawki, zastawki!

N: Zastawki. A... jaka jest zasada działania zastawek?

U1: One... yy... nie... y

U2: Zapobiegają...

N: Zapobiegają...

U2: Zapobiegają cofaniu się krwi.

N: Zapobiegają cofaniu się krwi... Wiecie już o tym, że układ krwionośny składa się oprócz naczyń także z...?

U: Serca.

N: Serca. Otwieramy książkę, tam gdzie macie schemat budowy... budowy serca... To jest strona...?

U: Pięćdziesiąt jeden.

N: Tak. I dzisiaj... będziecie pracowali w grupach czteroosobowych. Będziemy sobie za chwileczkę odpowiadali na pytania związane z budową serca. Będziecie wykonywali polecenia w zeszycie, ale zanim się to stanie bardzo proszę żebyście uważnie posłuchali... co ja wam na temat serca powiem. Otóż jeśli chodzi o budowę serca... będę się posługiwała rysunkiem bardzo schematycznym... każdy z was... patrząc na rysunek wyraźnie widzi, że serce nie ma takiego wyglądu, jaki

rysujemy na pocztówkach wyznając komuś miłość, prawda? To nie jest... taki pierniczek... i nie wygląda w ten sposób. Serce jest workiem mięśniowym... wielkości pięści dorosłego, zaciśniętej pięści dorosłego człowieka... Mieści się w śródpiersiu, tu w okolicach mostka, nieco z lewej strony. (...). I ten worek mięśniowy jest czteroczęściowy, ponieważ człowiek jest ssakiem, a pamiętamy, że ssaki i ptaki mają czteroczęściowe serce.

W cytowanym powyżej fragmencie zapisu lekcji pojawiają się dwa szczególnie ważne momenty. Warto zwrócić uwagę, że nauczycielka, mówiąc o sercu, odwołuje się do pojęcia układu, wymieniając te elementy, z których składa się układ krwionośny, tj. naczynia krwionośne i serce. Następnie, analizując wygląd i położenie serca, wychodzi nieco poza informacje o budowie tego narządu u człowieka, przywołując wiedzę uczniów na temat budowy serca u ssaków w ogóle (a więc nie tylko u człowieka) i u ptaków.

Z podobnym działaniem nauczycielki – nakierowanym na aktualizację wiedzy uczniów, a tym samym na tworzenie powiązań między znanym i nowym, między tymi elementami materiału pojęciowego, które powinni oni opanować w toku wcześniejszej nauki o budowie i funkcjonowaniu organizmu zwierzęcego, a materiałem pojęciowym składającym się na wiedzę o układzie krążenia człowieka – spotykamy się niejednokrotnie. Warto przytoczyć kilka innych przykładów. Oto fragment zapisu lekcji, której temat brzmi: *W jaki sposób krew krąży w organizmie człowieka?*

N: Proszę spojrzeć na schematy krążenia krwi. Otóż... wiecie, że serce jest narządem..., jest pompą ssąco-tłoczącą..., który tłoczy krew... do komórek organizmu i potem ta krew wraca żyłami z powrotem do serca. To już wiemy z poprzednich lekcji. Spójrzcie na te dwa rysunki. Kolorem zielonym na rysunku zaznaczony jest tak zwany duży obieg krwi. On się zaczyna..., proszę uważnie popatrzeć..., bo za chwilę wy będziecie udzielali odpowiedzi na pytania. On się zaczyna w lewej komorze serca... Krew wypływa... proszę śledzimy ten rysunek... z lewej komory do komórek ciała, czyli z serca... Wypływa z serca lewą komorą do komórek ciała..., w komórkach ciała oddaje... co?

U: Tlen.

N: Tlen, pobiera dwutlenek węgla, wędruje teraz żyłami z powrotem do... do prawego przedsionka... Jak widzicie, ten duży obieg będzie miał na celu oczywiście rozprowadzanie natlenionej krwi po...?

U: Organizmie.

N: Organizmie. On musi rozprowadzać tę krew, a zabierać z organizmu dwutlenek węgla. Zgadza się?

UU: Tak.

N: I składniki oczywiście różne, szkodliwe produkty przemiany materii. Natomiast mały obieg krwi, on jest na rysunku zaznaczony na żółto... jest to tak zwany obieg płucny. I wy już się z tym zetknęliście w klasie pierwszej. Powiedzcie mi, u których zwierząt pojawił się mały obieg krwi po raz pierwszy?

Wyraźnie widać, że nauczycielka orientuje się na aktualizację tych wiadomości z wcześniejszych lekcji o budowie i funkcjonowaniu układu krwionośnego, które pozwolą uczniom zrozumieć, w jaki sposób krew krąży w ustroju. Ten fragment lekcji, a dokładniej wypowiedzi nauczycielki są przepełnione pojęciami. Mówiąc o małym obiegu krwi, odwołuje się do informacji na temat budowy i funkcjono-

wania układu krwionośnego innych kręgowców, wskazując przy tym na swego rodzaju ewolucyjną konieczność wykształcenia dodatkowego obiegu krwi u płazów. Dalsza rozmowa nauczycielki z uczniami miała następujący przebieg:

U: U ryb.

N: Nie.

U: U ptaków.

N: U płazów!

U: U płazów.

N: Dlaczego? Bo płazy wyszły na ląd. Wyszły z wody, musiały się poruszać po lądzie, musiały mieć więcej energii, siły, a więc lepiej dotleniony organizm, zgadza się? I konieczność była wytworzenia drugiego obiegu krwi. Czyli już następne kręgowce, a więc płazy, gady, ptaki, ssaki w tym także człowiek, posiadają dwa obiegi krwi... mały i duży.

Podobnie, w trakcie realizacji tego tematu w innej klasie, nauczycielka próbuje łączyć poznane wcześniej pojęcia z wiedzą pojęciową o układzie krążenia. Nauczycielka podejmuje trud integrowania tego, co uczniowie powinni wiedzieć, co powinno już być w ich umysłach, a nowym materiałem pojęciowym. Warto przedstawić fragment jej rozmowy z uczniami:

N: Proszę, przyjrzyjcie się uważnie schematowi pierwszemu. Otóż, ponieważ człowiek należy do ssaków, to krew krąży w obiegu zamkniętym. I wiemy już z poprzednich lekcji, że te obiegi są dwa... duży i mały. U jakich zwierząt pojawił się dodatkowy obieg krwi?

U: Gady, płazy.

N: No dobrze ktoś powiedział? U płazów. Było to związanie z wyjściem zwierząt na ląd..., czyli z większym zapotrzebowaniem energetycznym, a więc koniecznością lepszego dotlenienia. I potrzebne było podzielenie obiegu krwi na duży i mały, czyli płucny. Pamiętamy? I my również mamy dwa obiegi krwi (kontynuuje).

Oto przykład działań nauczycielki podjętych w trakcie realizacji tego tematu w innej klasie. Nauczycielka ponownie wychodzi poza informacje o układzie krwionośnym człowieka, osadzając w tym kontekście nowe wiadomości, nowe pojęcia:

N: Pamiętacie, że... krew w organizmie człowieka... krąży w naczyniach krwionośnych, które nazywamy żyłami, tętnicami i naczyniami włosowatymi... Dzisiaj powiemy sobie o tym, o czym już mówiliśmy w klasie pierwszej, omawiając poszczególne grupy kręgowców..., a mianowicie o obiegach krwi. Czyli... powiemy sobie... o funkcjach dużego i małego obiegu krwi. Z tym terminem zetknęliśmy się już klasie pierwszej, mówiliśmy wtedy o tym, że drugi obieg krwi, czyli tak zwany płucny, pojawił się – u jakich zwierząt? U jakich zwierząt pojawia się drugi obieg krwi? Zwany płucnym?

U: U płazów.

N: Ktoś dobrze powiedział? U... płazów. A dlaczego u płazów akurat pojawia się ten drugi obieg? Dlaczego płazom nie wystarcza, tak jak rybom, jeden obieg krwi?... Bo żyją... w środowisku lądowo-wodnym. W związku z tym mają większe zapotrzebowanie za energię. Poruszanie się po lądzie wymaga większego nakładu energii, a więc tym samym lepszego dotlenienia organizmu... w związku z tym, my już wiemy z poprzednich lat, że w organizmie zwierząt kręgowych pojawia się..., począwszy od płazów... drugi obieg krwi zwany płucnym. Oczywiście

u człowieka ten obieg też występuje. Otwórzcie książkę na stronie... na stronie pięćdziesiątej ósmej i spójrzmy najpierw na schemat zielono-żółty... Kolorem zielonym zaznaczony jest jaki obieg?

U: Duży.

N: Duży. A kolorem żółtym?

UU: Mały, mały.

N: Obieg mały... jak wam się wydaje, jaką funkcję będzie pełnił obieg mały, czyli płucny?

U: Będzie natleniał krew.

N: Będzie natleniał krew, dobrze. Krew będzie krążyła między sercem a płucami. I to już wiemy z poprzednich lat. Obieg duży co będzie z tą natlenioną krwią robił?

U: Roznosił po organizmie.

N: Rozprowadzał ją po organizmie... Dobrze. Do wszystkich narządów ciała będzie rozprowadzał natlenioną krew obieg duży i będzie odbierał stamtąd krew odtlenioną... W związku z tym... no, rolę kojarzycie, i dobrze ją kojarzycie..., ale tutaj nam się pojawi jeszcze jeden element..., a mianowicie... tak zwane krążenie wrotne. Otóż jest taki fragment obiegu dużego, który odprowadza krew bogatą w składniki pokarmowe... z jelit do wątroby. I ja już kiedyś wam wspomniałam, że wątroba to jest taki narząd naszego ciała, który możemy nazwać spichlerzem, magazynem naszego organizmu, bo nie tylko to jest największy zbiornik krwi, narząd termoregulacyjny bo ma największe ciepło, ale również jest to narząd, który gromadzi substancje pokarmowe w postaci najczęściej glikogenu, ale również w postaci innych związków, przechowuje je na gorsze czasy, czyli... sami wiecie doskonale, że jeżeli człowiek gorzej się odżywia przez jakiś czas, to nie znaczy, że od razu zakończy swój żywot, prawda? (kontynuuje).

Nie ma dwóch identycznych lekcji, nawet jeśli realizowany temat jest ten sam. Przedstawione powyżej fragmenty lekcji z klas drugich gimnazjum na temat sposobu, w jaki krew krąży w organizmie człowieka, ujawniają, że to, co wspólne dla analizowanych momentów lekcji, dotyczy działań nauczycielki. Wyraźnie zaznacza się odejście nauczycielki od konsekwentnej realizacji wcześniejszych zamierzeń, ustaleń podjętych w toku planowania przebiegu tej lekcji. Chodzi mianowicie o to, że przygotowując scenariusz lekcji nauczycielka nie przewidziała konieczności czy potrzeby wyjścia poza informacje odnoszące się do krążenia krwi w organizmie człowieka, odwołania się do wiedzy na temat budowy i funkcjonowania układu krążenia u innych kręgowców. W procesie kształcenia, w trakcie lekcji nastąpiła modyfikacja planu. Nauczycielka wyraźnie orientuje się na ukazanie tego zagadnienia w szerszej perspektywie, na budowanie scalonego obrazu pewnego fragmentu rzeczywistości odzwierciedlanego w pojęciach, którymi się posługuje.

Trzeba pamiętać, że ostatecznie strukturę pojęciową w umyśle tworzy uczeń i nikt nie może go w tym zastąpić. Wskazane powyżej przykłady działań nauczycielki umożliwiających włączenie nowych elementów materiału pojęciowego do systemu wiedzy, manipulowanie w umyśle elementami wiedzy pojęciowej, poszukiwanie powiązań między nimi, wzbogacanie istniejących zasobów o nowe pojęcia i jakościową ich zmianę, a zatem działań, które można określić mianem konstruktywistycznych, pojawiały się w sytuacjach edukacyjnych, nie oznacza, że zdominowały one przebieg procesu kształcenia. Nie zawsze bowiem nauczycielka tworzyła takie sytuacje dydaktyczne, by możliwe stało się wspólne (re)kon-

struowanie znaczeń, nadawanie sensu docierającym do ucznia informacjom, zorientowanie się, że możliwe jest budowanie powiązań między wiedzą o układzie krążenia i konstytuującymi ją pojęciami a wiedzą o podstawowej strukturze organizmu i związanymi z nią pojęciami. Praktyka edukacyjna jest przepełniona dylematami, wobec których stanąć musi nauczyciel. Co wybrać? Tworzyć wraz z uczniami przesłanki i niech sami, na ich podstawie, docierają do znaczenia, czy referować definicje, podawać „efekty", zaniechać „drogi do źródła"? Jakie ryzyko jest związane z każdym wyborem? Jakie będą konsekwencje podjętych przez nauczyciela decyzji, koszt bowiem związany jest z każdą z nich, bez względu na to, co ostatecznie zostanie wybrane.

Kształcenie ujęte w instytucjonalne ramy narzuca wiele ograniczeń niejednokrotnie blokujących nauczanie-uczenie się, w którym uczeń, przy udziale i współpracy nauczyciela, ma możliwość interpretacji/rekonstruowania wiedzy, doświadczenia niepokoju poznawczego, wiązania wiedzy potocznej, osobistych doświadczeń z wiedzą szkolną, stawiania pytań i poszukiwania na nie odpowiedzi. Często – chociażby ze względu na ograniczenia czasowe, wynikające z konieczności „realizacji" określonych treści programowych w wyznaczonym terminie, kontrolę i ocenę nauczania – uczniowska eksploracja bywa zastąpiona nauczycielskim referowaniem.

Analiza materiału empirycznego, pozyskanego w trakcie obserwacji lekcji, ujawniła wiele momentów, w których nauczycielka – nie chcąc utracić pewności urzeczywistnienia celów kształcenia – wyraźnie działa „pod presją" pierwotnego planu, przestrzega wcześniejszych ustaleń co do tego, jakie treści i kiedy mają się w trakcie lekcji pojawić. Orientuje się raczej na efekt – w postaci gotowej definicji pojęcia, którą prezentuje uczniom, a którą oni zapisują, czyniąc z niej gwarant poprawnego rozumienia – niż na proces docierania ucznia, przy udziale i współpracy nauczyciela, do pojęcia, a zatem określenia przesłanek, z których wyprowadzona będzie definicja, pracy nad pojęciem, jego tworzenia/przyswojenia, konstruowania. Niejednokrotnie nauczycielka w trakcie lekcji narzucała uczniom znaczenia jako prawomocne i obowiązujące niż umożliwiała poznawczą konfrontację z utrwalonym w nauce znaczeniem. To sformalizowanie, instytucjonalizacja kształcenia sprawia, że w procesie edukacyjnym trudno o swoiste partnerstwo poznawcze nauczyciela i ucznia, a wspólne poszukiwanie i zaangażowanie w procesie dochodzenia do wiedzy. Nauczanie rozumiane jako kierowanie uczeniem się ucznia, a zatem określenie tego, co i jak powinien rozumieć, zaprezentowanie definicji, którą następnie można wyegzekwować, by ocenić to, czego się nauczył, jest – z punktu widzenia norm narzucanych przez zinstytucjonalizowanie kształcenia – o wiele bardziej ekonomiczne niż nauczanie, w którym nauczyciel *jedynie* tworzy uczniowi warunki do uczenia się. Oto fragment rozmowy nauczycielki z uczniami:

N: Gdzie znajdują się naczynia wieńcowe i jakie pełnią zadania?

U: Oplatają one serce i... ten...

N: Dożywiają i dotleniają mięsień serca. Proszę, to musi być tak zapisane. Naczynia wieńcowe oplatają serce i dożywiają je i dotleniają (powtarza to kilkakrotnie).

Wyraźnie widać, że nauczycielka określa, co i jak ma być rozumiane przez uczniów, że wyręcza ich w selekcjonowaniu informacji, przekazując znaczenie jako obowiązujące.

Wspominałam już o tym, że uczniowie właściwie nie mieli okazji do poszukiwania i odnajdywania przewidywanych cech definicyjnych, które pozwoliłoby, bez jakichkolwiek wątpliwości, zaliczyć krew do tkanek łącznych. Nauczycielka – jakkolwiek wykazała wrażliwość na nadawane przez uczniów komunikaty, na podstawie których zorientowała się, że w ich wiedzy pojęciowej związanej z podstawową strukturą organizmu panuje bałagan, chaos – była nadawcą komunikatów, uczniowie zaś słuchaczami. Te działania nauczycielki z pewnością pozwoliły uczniom w jakiejś mierze zorientować się we wzajemnych relacjach między pojęciami związanymi z podstawową strukturą organizmu a pojęciami składającymi się na wiedzę o układzie krążenia. Niemniej badanie retencji materiału pojęciowego, składającego się na wiedzę o układzie krążenia człowieka, ujawniło, że to, co zrobiła nauczycielka, okazało się niewystarczające do uświadomienia przez uczniów pojęć, tj. do włączenia ich do systemu pojęć w umyśle, a więc obudowania relacjami, powiązania w całość. Jest to bardzo problematyczne, dlatego warto przeanalizować działania nauczycielki także z innej strony. Faktem jest, że nauczycielka, „przypominając" uczniom pewne informacje na temat podstawowych elementów w strukturze organizmu, przejęła w tym momencie lekcji odpowiedzialność za uczenie się uczniów. To z kolei implikuje niedostatki w przyswojeniu pojęć, co jest dobrze widoczne na przykładzie przedstawionego powyżej pojęcia krwi; czy nie było tak, że uczniowie, słuchając słów nauczycielki, wprawdzie zdołali się zorientować, że krew jest tkanką, ale nie uprzytomnili sobie w pełni przesłanek, na podstawie których utworzono to pojęcie, prześlizgnęli się po nim, nie dotykając istoty; słyszeli termin, ale czy dotarli do jego sedna?

To, o czym teraz mowa, przywodzi na myśl inne Brunerowskie rozróżnienie, a mianowicie wyszczególnienie nauczania w trybie objaśniającym oraz nauczania, w którym nauczyciel posługuje się trybem hipotetycznym (Bruner, 1978). Ta druga strategia przyczynia się do zmniejszenia dystansu między mówiącym a słuchaczem. Przedstawione uprzednio zapisy fragmentów lekcji dowodzą, że nauczycielka posługiwała się strategią opartą na objaśnianiu, przypominaniu, wskazywaniu powiązań między elementami wiedzy pojęciowej, niekiedy tylko angażując uczniów do wspólnych poszukiwań, wskazywania przesłanek, na których podstawie mogliby tworzyć/przyswajać pojęcia.

Zadaniem szkoły jest umożliwienie uczniom opanowania systemu wiedzy wraz z konstytuującymi daną dziedzinę pojęciami. Ich opanowanie, czyli zrozumienie, nie jest przecież tożsame z zapamiętaniem terminów. To tylko istotny, ale nie pierwszy i zarazem ostatni krok na drodze do znaczenia. Zgodnie z Brunerem, sytuacja decyzyjna osoby mówiącej znacznie różni się od sytuacji decyzyjnej słuchacza. To, co jest jasne i oczywiste dla mówiącego, wcale nie musi być takie dla tych, którzy odbierają komunikaty. Odbiorcy nie zdając sobie wielokrotnie sprawy z manipulacji, jakim informacje są poddawane. Niekiedy wręcz nie nadążają intelektem za pojęciami, które wyrażone są w terminach użytych przez referującego zagadnienie, a to znacznie utrudnia, a nawet uniemożliwia znalezienie i aktywizację odpowiednich połączeń w złożonej i skomplikowanej sieci pojęć w umyśle.

Pamiętać należy, że biologia jest przedmiotem wymagającym od ucznia nie tyle interpretowania znaczeń, co raczej ich rekonstruowania. To, co już zostało utrwalone, ma prowokować ucznia do namysłu nad tym fragmentem rzeczywi-

stości, sprzyjając przekształcaniu jego doświadczenia. Tymczasem to, co i jak ma być nauczane, nie stanowi jeszcze o tym, że uczniowie będą się rzeczywiście uczyć, tj. staną się – w sensie subiektywnym – twórcami, a nie odtwórcami wiedzy. Konstruktywizm nie zwalnia od rozterek, co więcej, problematyzując myślenie o edukacji, nie dostarcza gotowych rozwiązań, ale prowokuje do poszukiwań, rodzi dylematy. Idee konstruktywizmu raczej trudno przystają do ram wytyczonych przez instytucjonalność edukacji, niemniej właśnie konstruktywizm dostarcza istotnych przesłanek do tego, czego i jak nauczać, co sprawia, że orientacja ta staje się bardzo atrakcyjna dydaktycznie (Mieszalski, 2000).

Umysłowa reprezentacja dowolnego aspektu rzeczywistości w głównej mierze jest ukonstytuowana przez pojęcia i relacje, w jakich względem siebie pozostają. Pojęcia naukowe wchodzą do systemu poznawczego ucznia w toku autentycznej interakcji dydaktycznej, w której to uczeń – w warunkach stworzonych przez nauczyciela – ma możliwość utworzenia bądź przyswojenia pojęcia. Nie sposób go wszak po prostu przekazać, ot tak, z umysłu nauczyciela do umysłu ucznia. Praktyka edukacyjna, jak można było zauważyć na przykładzie zaprezentowanych dotychczas fragmentów zapisów lekcji, dowodzi, że w procesie kształcenia nie ma łatwych decyzji do podjęcia, że cokolwiek wybierze nauczyciel, zawsze związane jest z jakimś kosztem, który należy ponieść. W procesie kształcenia nauczycielka niejednokrotnie odstępowała od ustaleń podjętych w toku planowania dydaktycznego, rezygnowała z konsekwentnej realizacji scenariusza lekcji dopasowując, dostrajając swoje działania do warunków panujących w klasie szkolnej, że próbowała odpowiadać na sygnały nadawane przez uczniów, a zatem harmonizować przebieg lekcji z warunkami społecznymi, których zaistnienia nie uwzględniła, nie przewidziała.

Dzięki tym zabiegom właśnie braki stwierdzone w wiedzy uczniów na temat podstawowej struktury organizmu i pojęć z nią związanych, które ujawniły się przed przystąpieniem do nauki o układzie krążenia, nie zadziałały negatywnie w trakcie uczenia się nowego materiału. Uczniowie mogli się zorientować, że poznawane elementy mają swoje miejsce w większej strukturze, której zasadnicze ogniwa tworzą pojęcia: komórka, tkanka, narząd, układ. Wskazałam też na pewne ograniczenia, niedostatki w wiedzy uczniów powstałe wskutek różnicy w sytuacji decyzyjnej mówiącego i słuchacza. Sformalizowanie edukacji, a co za tym idzie, jasne określenie, zoperacjonalizowanie celów, które mają być urzeczywistnione w trakcie lekcji, silny nacisk na kontrolę i ocenę nauczania-uczenia się, przyczynia się do tego, że nauczyciel wybiera objaśnienie/podanie gotowej definicji, a nie poszukiwanie wraz z uczniem istoty, sensu, znaczenia; przekaz, a nie konstruowanie podzielanego rozumienia materiału pojęciowego.

Instytucjonalizacja kształcenia w znacznej mierze przyczynia się do hamowania bądź wygaszania autentycznej współpracy nauczającego i uczącego się, znacznie utrudnia – ze względu na towarzyszącą temu niepewność poszukiwań i ich efektów – współdziałanie nauczyciela i ucznia, implikujące partnerstwo poznawcze w drodze do utrwalonego w nauce znaczenia. Toteż nauczycielka nie zawsze decydowała się na odejście od konsekwentnej realizacji scenariusza na rzecz spontanicznego reagowania na to, co mówili czy robili uczniowie. Często pozostawała przy wcześniejszych ustaleniach dotyczących tego, co i kiedy pojawi się na lekcji, kontrolowała czas oraz rozumienie pojęć, narzucając uczniom znaczenia jako wła-

ściwe i obowiązujące. Orientowała się na efekt, a nie na proces docierania do pojęcia. Działo się to kosztem wymiany społecznej między uczniem a nauczycielem, w toku której uczeń miałby możliwość intelektualnego działania na przedmiotach dostarczonych przez nauczycielkę, argumentowania, budowania hipotez, ustalania przyczyn, poszukiwania odpowiedzi *dlaczego*, nadawania sensu i znaczenia.

Przypisy

* Artykuł stanowi zaadaptowany na potrzeby niniejszej publikacji fragment rozprawy doktorskiej obronionej na Wydziale Pedagogicznym UW.

Bibliografia

Brooks J.G., Brooks M.G.: In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms, ASCD, Alexandria 1999

Bruner J.S., Goodnow J.J., Austin G.A.: *A study of thinking*, Wiley. New York 1956

Bruner J.S.: *Poza dostarczone informacje*. PWN, Warszawa 1978

Mieszalski S.: *Związek uczenia się z nauczaniem z perspektywy konstruktywizmu*, „Ruch Pedagogiczny" 2000, nr 3-4.

INSIGHT INTO TEACHER'S PRACTICE: TRANSMISSION OR CONSTRUCTING A SHARED UNDERSTANDING OF THE CONCEPTUAL MATERIAL?

Constructivism is a perspective contending that individuals form or construct much of what they learn and understand. So it makes accepting the present structure of schooling difficult. From constructivist point of view, educators must invite students to experience the world's richness, ask their own questions and seek their own answers, to construct their own understandings of concepts rather then simply showing the effects of understanding. But from the other side, to do so is much more complicated than it seems to be. In this article the author attempts to analyze at the level of distinction between concept attainment and concept formation, teacher's practice during the lessons about human circulatory system. According to J. S. Bruner, concept attainment is the search for and testing of attributes that can be used to distinguish exemplars from nonexemplars of various categories, the search for good and valid anticipatory cues. The process of concept formation is the process of concept or category formation – the inventive act by which classes are constructed. The construction of new conceptual knowledge is identified with concept attainment/concept formation. Thinking of constructivist teacher and classroom our interests focus on the teacher's role in the process of education.

NAUKI PEDAGOGICZNE

RUCH PEDAGOGICZNY 3–4/2006

Napoleon Wolański
Profesor-Iiwestigador 3E, Departamento de Ecologia Humana, Centro de Investigacion y de Estudios Avanzados, Meksyk; Członek rzeczywisty Meksykańskiej Akademii Nauk; Polska Akademia Nauk

HISTORIA „BIOMEDYCZNYCH PODSTAW ROZWOJU I WYCHOWANIA" NA TLE DOŚWIADCZEŃ OSOBISTYCH

Prehistoria

Problemy rozwoju dziecka – w związku z wychowaniem i nauką szkolną – intrygowały od dawna uczonych i myślicieli. Także w Polsce mamy tego dowody już pod koniec XIX wieku. Wroku 1890 znakomity krakowski fizjolog Napoleon Cybulski [1854–1919] opublikował pracę *O wpływie szkoły współczesnej na rozwój fizyczny młodzieży szkolnej*, a Stanisław Kamieński w 1898 roku kilka „odczytów" *o właściwościach fizjologicznych ustroju dziecięcego w stosunku do patologii i terapii*. W ostatniej dekadzie XIX wieku wykonano także pierwsze polskie badania rozwoju fizycznego dzieci.

Znaczenie antropologii dla pedagogiki *(antropologiczne podstawy wychowania)* podkreślał w swoich przedwojennych publikacjach Ludwik Jaxa-Bykowski (1933), jednak przeceniał znaczenie typologii antropologicznej. Był on profesorem pedagogiki na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Poznańskiego, bodajże pierwszym antropologiem wykładającym dla pedagogów. Wł. Dybowski w roku 1933 opublikował *Fizjologiczne podstawy wychowania. Rozwój fizjologiczny dzieci i młodzieży. Okresy rozwoju człowieka i ich higiena*. J. Schwarz w okresie międzywojennym wydał *Atlas rozwoju fizycznego i psychicznego*, omawiający uwarunkowania genetyczne i wpływy środowiskowe, rozwój fizyczny i psychiczny oraz anomalie rozwojowe i choroby.

Wykłady poświęcone rozwojowi dziecka oraz higienie szkolnej jeszcze przed drugą wojną światową prowadził ówczesny lekarz pediatra Jan Bogdanowicz, autor pierwszych norm rozwojowych oraz polskiego podręcznika rozwoju dziecka, zarówno dla średnich szkół medycznych jak i dla studiów wyższych. Już w pierwszych latach powojennych ukazały się podręczniki higieny szkolnej W. Gądzikiewicza (1949), B. Gastoła (1950) i J. Rodziewicz (1955). O ile mi wiadomo, zajęcia te cieszyły się wielkim zrozumieniem pedagogów, jednak nie były to zajęcia obowiązkowe. O takie natomiast od lat walczyli pediatrzy i specjaliści z zakresu higieny szkolnej, w tym Klemens Sokal, Marcin Kacprzak, Lech Zdunkiewicz. W podobnym kierunku działali Andrzej Jaczewski, Jerzy Rzepka i Sławomir Ra-

diukiewicz, jednak mówiąc raczej o medycynie szkolnej. W wykładach tych nie wiele było (jak u Bogdanowicza) o rozwoju dziecka

K. Sokal prowadził wykłady z higieny szkolnej od lat pięćdziesiątych na Uniwersytecie Warszawskim. Przechodząc na emeryturę przekazał je A. Jaczewskiemu, który z czasem kontynuował je w postaci „biomedycznych podstaw rozwoju i wychowania", o których to wykładach jest poniższy artykuł.

W Anglii apele i propozycje włączenia wykładów z biologii człowieka do programu studiów wyższych publikował między innymi J.M. Tanner w roku 1958 – w nauczaniu medycyny, w roku 1961 – w kształceniu pedagogów, i raz jeszcze w roku 1964 – w ogólnym wykształceniu uniwersyteckim.

Pytanie zasadnicze

Szkoła średnia daje uczniowi ogólną wiedzę o świecie, przyrodzie i człowieku. Jednak współczesny maturzysta nie wie, gdzie jest położona wątroba. Studia wyższe przygotowują do wszelkich możliwych specjalności, jednak ani absolwent wydziału biologii, ani akademii medycznej nie otrzymuje wiedzy o pochodzeniu człowieka oraz jego rozwoju rodowym (filogenezie) i osobniczym (ontogenezie). Takie zajęcia prowadzone są w Katedrze Antropologii, jednak nie na wszystkich uniwersytetach. Nie wszędzie zajęcia z antropologii są obowiązkowe. Dopiero od około trzydziestu lat wprowadzono do kursu antropologii wykłady o rozwoju dzieci i młodzieży, zróżnicowaniu człowieka dorosłego i o procesie starzenia. Problematyka rozwoju osobniczego bywa traktowana marginalnie. Dlaczego istnieje takie niedopatrzenie? W średniowieczu takie nauki były zakazane, jednak epokę odrodzenia mamy już za sobą, a żyjemy podobno w epoce oświecenia, mało tego – w epoce informatycznej. O czym więc ta informacja?

Obecny stan rzeczy świadczy, że resort edukacji narodowej traktuje ucznia i studenta instrumentalnie, jako przedmiot, który później jako członek społeczeństwa ma podlegać manipulacji. Jeśli nie podaje mu się wiedzy o samym sobie, to nie jest on traktowany podmiotowo. Dlaczego tak się dzieje i jak to jest możliwe?

Należy postulować wprowadzenie podstawowych zajęć w zakresie nauki o człowieku w szkołach średnich, a studia w zakresie biologii człowieka co najmniej na wydziałach biologii, psychologii i pedagogiki uniwersytetów oraz na wszystkich kierunkach w akademiach medycznych. Chlubną jest rzeczą, że przynajmniej w podstawowym zakresie jest to realizowane w akademiach wychowania fizycznego. Podejmowane próby wprowadzenia takich zajęć na uniwersytetach i w wyższych szkołach pedagogicznych napotykały na opory, które w części przełamano. Jednak obecnie, pod hasłem ograniczenia przeładowania programu studiów, ponownie czynione są próby ograniczenia ilości takich zajęć. W konsekwencji nie poznajemy samych siebie, ludzkiego organizmu. Wymaga to zdecydowanego protestu, w imieniu nas samych: ludzi.

Biomedyka

W mojej pamięci historia przedmiotu pod nazwą „Biomedyczne podstawy rozwoju i wychowania" zaczyna się na początku lat siedemdziesiątych. Zostałem

wówczas zaproszony przez ówczesne Ministerstwo Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki do komisji opracowującej program takiego przedmiotu dla pedagogów specjalizujących się w pedagogice opiekuńczej, specjalnej i przedszkolnej. Jako materiał do dyskusji przedstawiony został projekt zajęć referowany przez dr Xinxo-Mandrowską z Państwowego Zakładu Higieny. Projekt ten skrytykowałem jako ograniczający się do higieny, a nic niemówiący o samym człowieku, choćby o tym, jak owe warunki i praktyki higieniczne wpływają na rozwój dziecka. Zresztą w biologii człowieka odróżnia się warunki, które są do życia konieczne, od czynników, które kształtują rozwój.

Bardzo mi się podobała nazwa przedmiotu, ale do dzisiaj nie udało mi się ustalić, kto był jej twórcą. Wyszła chyba z zakładu Higieny Szkolnej PZH, kierowanego przez prof. Marcina Kacprzaka, w którym problemem tym zajmował się Lech Zdunkiewicz. Moim zdaniem, sama nazwa starcza już za argument za jej istnieniem. Przecież podstawą istnienia jest biologiczny organizm i jego funkcje – dopiero pochodną ich jest ludzka psychika i osobowość. A tę ma kształtować pedagog – a więc podstawy rozwoju człowieka są podstawą wychowania, w tym także nauczania.

Jak wspominałem, niegdyś wykładano kandydatom na nauczycieli higienę, uważając, że to wystarczy, aby wiedzieć, jak zapobiegać zaburzeniom zdrowia i bronić przed chorobami. Higiena uczy, jaki wpływ ma środowisko i – częściowo – sposób życia na stan zdrowia. W praktyce higiena to dbałość o czystość środowiska i własnego ciała oraz dobór i przygotowywanie pożywienia. Higiena jednak nie daje wiedzy o tym, jak działa ludzki organizm, a tym samym jakie są mechanizmy oddziaływania warunków klimatycznych i bytowych, żywienia i trybu życia na procesy wzrastania oraz rozwoju.

Dlaczego potrzebna

Nawet rzeźbiarz pracujący w kamieniu czy marmurze musi zapoznać się z właściwościami obrabianego materiału, treser zwierząt musi posiąść wiedzę dotyczącą ich behawioru, a cóż dopiero mówić o wychowaniu i kształceniu osoby ludzkiej o skomplikowanej psychice, zróżnicowanej osobowości i obdarzonej rozumem.

Można tłumaczyć, jak obsługiwać samochód, nie informując jak on działa. Od tego są stacje obsługi. Mówiąc trywialnie, stacjami obsługi organizmu dziecka są dom i szkoła. A więc muszą być fachowcy od wychowania i kształcenia. Prawidłowa pielęgnacja i wychowanie zależy od tego, co wiemy o działaniu ludzkiego organizmu. Potem jest już tylko klinika.

Aby zrozumieć nasz organizm, stan naszego umysłu i emocje, jakie przeżywamy, musimy wiedzieć, jak działa nasz mózg, a aby to zrozumieć, musimy wiedzieć, jak działa nasz organizm w całości, a to z kolei zależy od jego budowy. Czynności i budowa organizmu stanowią jedność wzajemnie na siebie oddziałującą. Zapoznanie się z podstawami neurofizjologii może ułatwić zrozumienie rozwijającego się dziecka, które w poszczególnych okresach ontogenezy inaczej odbiera świat niż człowiek dorosły, bo inaczej działa jego mózg, którego czynność jest ukształtowana dopiero około 25 roku życia.

Przykładów na specyfikę rozwoju można przytoczyć wiele. Po pierwsze, rozwój nie odbywa się w sposób jednostajny, lecz dziecko dzień, dwa rośnie, po czym na-

stępuje kilkudniowy okres stagnacji i takie cykle stale się powtarzają. W dłuższym okresie wzrastanie przez kilka tygodni jest bardziej intensywne, a przez następne powolniejsze. Przyspieszony rozwój, jaki cechuje młodzież w okresie dojrzewania płciowego (tzw. skok pokwitaniowy), jest różnie rozłożony w czasie. W trakcie pokwitania młodzież ma szczególne wymagania oraz cechuje ją inna wrażliwość. Bez wiedzy o tych faktach nie sposób znaleźć porozumienie z rozwijającym się młodym człowiekiem, albowiem on myśli i działa inaczej aniżeli dorosły nauczyciel. Inaczej, bo inna jest jego biologia w poszczególnych okresach rozwoju, inne wymogi, inne możliwości i inna percepcja świata – w tym ludzi, a zależy to od przemian neurohormonalnych. Pedagodzy i rodzice powinni być świadomi tych faktów.

Drugi ciekawy problem polega na tym, że u chłopców tzw. polucja nocna, oznaczająca pewien stopień dojrzałości seksualnej, występuje w roku poprzedzającym szczyt skoku pokwitaniowego, podczas gdy u dziewcząt początek cykli miesięcznych ma miejsce po skoku pokwitaniowym. W zasadzie szczyt skoku pokwitaniowego jest u dziewcząt około dwa lata wcześniejszy aniżeli u chłopców, jednak jeśli wziąć pod uwagę inne symptomy, to wynika z nich, że dojrzewanie płciowe występuje w podobnym wieku.

Przykładowo podane wiadomości są interesująca dla każdego z nas. Ale wiedzę o tych procesach muszą mieć pedagogowie oraz rodzice. Wyjaśnia ona bowiem zagadkę rozwoju człowieka i to, jakie są zmieniające się potrzeby w poszczególnych okresach rozwoju dzieci i młodzieży. Bez tej wiedzy działania wychowawcze i edukacyjne nie będą dostatecznie skuteczne.

Geny są planem budowy, pedagog jest architektem, budulec znajduje się w środowisku i ono decyduje o ostatecznych właściwościach organizmu. Dlatego tak ważny jest w pedagogice problem ekologii człowieka.

Z potrzeby rozumienia rozwoju „fizycznego", czy jak dzisiaj chcemy nazywać – *biologicznego* rozwoju człowieka, zdają sobie sprawę psychologowie. W podręcznikach psychologii wychowawczej znajdują się zazwyczaj fragmenty rozdziałów dotyczące „fizycznej" strony rozwoju dzieci i młodzieży pisane przez psychologów (np. przez M. Żebrowską, M. Przetacznikową, L. Wołoszynową oraz lekarkę i psychologa – znaną mi jeszcze z harcerstwa – H. Spionek).

Niestety, te wstawki są bardzo zwięzłe i na ogół nie zbyt trafnie ujęte. Termin „rozwój fizyczny" wskazuje na przeciwstawienie, zamiast podkreślać jedność, strony cielesnej i duchowej w rozwoju człowieka. Cytowane są normy wysokości i masy ciała, rozwoju zębów czy motoryki, zamiast opisu istoty procesu biologicznego. Sposób ujęcia raz jeszcze podkreśla, co wiele razy podnosiłem, że łatwiej jest biologowi zrozumieć zjawiska psychiczne i społeczne, aniżeli przedstawicielom nauk społecznych zrozumieć istotę zjawisk biologicznych. Z tego zresztą wynika potrzeba prowadzenia przez antropologów (dokształconych w podstawach nauk medycznych) zajęć z *biomedyki* dla pedagogów wszelkich specjalności, ale także dla psychologów.

Próby kształcenia

W latach 1957–1959, jako urzędujący wiceprezes, zakładałem w Warszawie i na Mazowszu, w ramach Towarzystwa Wiedzy Powszechnej – Uniwersytety dla Rodziców, w roku 1958 powołałem Stołeczny Uniwersytet Powszechny TWP.

W programach obu rodzajów, jak później nazywano je na Zachodzie, „otwartych uniwersytetów" były zajęcia z biologii człowieka, świadomego macierzyństwa, wychowania i pielęgnacji dziecka. Byliśmy bowiem świadomi braku takiej wiedzy wśród rodziców i wychowawców od żłobków i przedszkoli poczynając na studiach wyższych kończąc. Były to jednak cykle wykładów dla wszystkich, niezależnie od wykształcenia. Nieco inny charakter miał SUP, do którego uczęszczały głównie osoby, które nie dostały się na studia wyższe.

Dalsze dzieje biomedyki

Wspomniany poprzednio mój projekt programu, konsultowany wcześniej z gronem innych osób, zyskał poparcie komisji ministerialnej i po korektach został zatwierdzony. Zawierał on 5 działów: (1) Zdrowie, ocena jego stanu i ochrona, (2) Czynniki rozwoju człowieka z elementami higieny, (3) Okresy rozwoju człowieka, (4) Problemy medycyny naszej cywilizacji. Chory uczeń-wychowanek, (5) Higiena psychiczna. W formie ćwiczeń miały być prowadzone zajęcia z „Metod kontroli i norm rozwoju". Zaliczenie miało być na podstawie obecności na zajęciach, bez obowiązkowego egzaminu, mimo iż wraz z wieloma innymi osobami optowałem za kończeniem zajęć obowiązkowym egzaminem. Już to świadczy o niedocenianiu tego przedmiotu w *curriculum* wykształcenia pedagogów.

W ślad za zatwierdzeniem programu Państwowe Wydawnictwo Naukowe zamówiło u mnie podręcznik. Wówczas poprosiłem o możliwość poprowadzenia wykładów, abym mógł ocenić przydatność zaproponowanego programu i percepcję jego treści przez studentów. Dano mi szansę wyboru uczelni. Wydawało mi się słuszniejsze sprawdzenie percepcji programu w uczelni prowincjonalnej. Z zaproszeniem wystąpił dr W. Berdychowski i w roku akademickim 1973/74 przeprowadziłem wykłady dla grupy około 200 studentów WSN w Częstochowie. Ćwiczenia prowadziła dr Mira Pyżuk-Lenarczyk. Było to 6 godzin tygodniowo (co 2 tygodnie mieliśmy zajęcia przez 2 dni po 6 godzin dziennie), a więc łącznie 180 godzin. Program ten na tyle się sprawdził, że na wykłady i na egzamin przychodził komplet studentów, mimo iż egzamin nie był obowiązkowy.

Realizacja wykładów w skali kraju natrafiła na trudności w związku z brakiem przygotowanych odpowiednio wykładowców. Wprawdzie lekarze powinni być najbliżsi tym zagadnieniom, jednak okazało się, że znając tzw. prawidłową anatomię i fizjologię dorosłego człowieka, nie mają wiedzy o rozwojowej anatomii i fizjologii, a także o wpływach środowiska na rozwój osobniczy. Z kolei najlepiej przygotowani antropolodzy z niektórych ośrodków uniwersyteckich nie mieli przygotowania z zakresu problemów żywienia, wpływu ruchu oraz problemów „chorego ucznia". Był to więc bardzo poważny problem, jak wykształcić wykładowców. Do tego właśnie posłużył pierwszy podręcznik. Do jego napisania zaprosiłem Krystynę Dłużniewską, Lecha Zdunkiewicza i Andrzeja Jaczewskiego, a jako współredaktora moją ówczesną doktorantkę, obecnie profesor, Annę Siniarską. Podręcznik został napisany i opracowany redakcyjnie w latach 1976–1977, a wydany w 1979 roku. W tym też roku zaprezentowałem go uczestnikom drugiego Międzynarodowego Kongresu Auksologicznego w Hawanie na Kubie. Okazało się, że takie ujęcie jest nowością w skali światowej.

Wspomniany podręcznik (pierwsze wydanie w 1979 roku z okazji Międzynarodowego Roku Dziecka, drugie w 1983 roku) okazał się dla studentów pedagogiki zbyt trudny. Był jednak ceniony przez wykładowców, gdyż zawierał szeroki zakres wiedzy o tym, czym jest zdrowie, jakie są czynniki i przebieg rozwoju człowieka, o problemach współczesnej medycyny i higienie psychicznej. Nie było więc specjalistów wykształconych we wszystkich tych działach jednocześnie. Gdy wykładał lekarz pediatra, braki dotyczyły wiedzy o rozwoju dziecka zdrowego. Gdy wykładał antropolog, niedostateczny znał problemy wychowania zdrowotnego i seksualnego. Pedagog dostatecznej wiedzy nie posiadał w większości problemów. W następnych latach ukazało się kilka podręczników, po części będących uproszczonym i nie zawsze rzetelnym wyciągiem lub streszczeniem wspomnianego pierwszego podręcznika. Rzetelne, ale nie kompletne (por. Wolański, 2005b), jest ostatnie wydanie pracy zbiorowej pod redakcją A. Jaczewskiego *Biologiczne i medyczne podstawy rozwoju i wychowania.*

Z czasem w sposób naturalny osobą wiodącą w przedmiocie „Biomedyczne podstawy rozwoju i wychowania" stał się profesor doktor medycyny i humanistyki Andrzej Jaczewski, twórca i kierownik do czasu przejścia na emeryturę, świetnie wówczas się rozwijającej Katedry o tej nazwie na Uniwersytecie Warszawskim.

Poziom kształcenia

Tu dygresja co do ujęcia i treści podręczników akademickich. Moim zdaniem, nie każdy musi studiować, a człowiek, który podjął trud studiów wyższych, musi liczyć się z koniecznością wysiłku umysłowego. Moje książki są napisane raczej trudnym językiem, ale zarówno niektórzy wykładowcy, jak i studenci, gdy przygotowywałem kolejne wydania, wręcz zachęcali mnie, abym nie starał się dostosowywać do ich poziomu. Wykładowcy mówili mi: *kto przebrnie przez pana książką, zrozumie, czym jest rozwój.* Studenci zapewniali mnie, że łatwe teksty równie łatwo się czyta, jak zapomina. Takie „łatwe" podręczniki prowadzą do tego, że absolwent wyższej uczelni nie umie samodzielnie myśleć i działać. Nie rozumie instrukcji obsługi przyrządów, opisu działania, a nawet stosowania lekarstw, nie umie wypełniać formularzy. Tym tendencjom towarzyszy już od szkoły podstawowej poparcie części nieświadomych rzeczy rodziców, którzy domagają się łatwych podręczników i przekupują nauczycieli, aby nie stawiali ich dzieciom zbyt wygórowanych wymagań i ocen niedostatecznych. Taka postawa nie służy podnoszeniu poziomu edukacji przyszłych pokoleń Polaków.

Wcześniejsze publikacje

Zanim była mowa o *biomedyce* jako podręczniku, a zarazem kompendium wiedzy do zajęć dla pedagogów, ale także i lekarzy wykorzystywano szereg publikacji. Były to: książka zbiorowa pod redakcją Marcina Kacprzaka *Higiena szkolna* (1958), Romana Trześniowskiego *Rozwój fizyczny i sprawność młodzieży polskiej* (1961), Napoleona Wolańskiego *Metody kontroli rozwoju fizycznego dzieci i młodzieży* (1965, znacznie obszerniejsze wydanie drugie w 1975 roku), Jana Bogdanowicza

Właściwości rozwojowe wieku dziecięcego (1966) i *Fizjologia rozwojowa dziecka* (1968), Aliny Komorowskiej *Z zagadnień okresu pokwitania u dziewcząt* (1967), Andrzeja Jaczewskiego *Higiena szkolna przeznaczona dla studentów studiów nauczycielskich* (1968), Macieja Demela *O wychowaniu zdrowotnym* (1968). Wkrótce potem ukazały się: Stanisława Nowaka w ponad połowie poświęcona rozwojowi dziecka *Propedeutyka pediatrii* (1970), mojego autorstwa monografia *Rozwój biologiczny człowieka* (1970) oraz zainicjowana i zredagowana przy moim współautorstwie książka *Czynniki rozwoju człowieka* (1972). W roku 1973 jako drugi tom serii Biblioteka Psychologiczna w PZWS ukazał się *Rozwój somatyczny i motoryczny* Ryszarda Przewędy oraz poradnik dla lekarzy *Medycyna szkolna* Sławomira Radiukiewicza (1973). W roku 1982 opublikowana została książka zbiorowa pod redakcją Andrzeja Jaczewskiego oraz Barbary Woynarowskiej pt. *Dojrzewanie*. Książki te, skierowane głównie do lekarzy, antropologów i psychologów, stanowiły uzupełnienie podręcznika przedmiotu popularnie zwanego „biomedyką". W nawiązaniu do *Rozwoju biologicznego człowieka* ukazało się szereg książek, będących jej dowolnym streszczeniem, wyciągiem lub rozwinięciem. Polski rynek był więc bardziej niż w innych krajach nasycony książkami z zakresu rozwoju i biologii człowieka. Książki polskich autorów uzupełniało wydanie kilku tłumaczeń z języków obcych, którym polscy autorzy bynajmniej nie ustępowali poziomem i oryginalnością, a w niektórych dziedzinach byli wręcz pierwsi.

Higiena czy medycyna szkolna. Klinika zdrowego dziecka

W latach 1980–1990 Lech Zdunkiewicz, Andrzej Jaczewski i Jerzy Rzepka przegrali walkę o medycynę szkolną z grupą lekarzy-biurokratów (Jaczewski, 1994). Ja już w roku 1968 przegrałem walkę z ówczesnym kierownictwem Instytutu Matki i Dziecka o tworzoną tam przeze mnie w latach 1958–1968 auksologię, a więc o naukowe zakłady teoretyczne i klinikę zdrowego dziecka – służącą zapobieganiu, a nie jedynie leczeniu patologii.

Auksologia

Już w czasie pierwszej pracy w Akademii Wychowania Fizycznego w Warszawie w roku 1954 stworzyłem Zakład Antropologii, którego jeszcze jako magister zostałem od czerwca p.o. kierownikiem. Od 1953 roku prowadziłem badania dzieci i młodzieży na obozach letnich. Pogłębione studia nad problemami rozwoju datują się na okres aspirantury (ówczesnych studiów doktoranckich) na Uniwersytecie Jagiellońskich z lat 1954–1957, pod opieką Bronisława Jasickiego i Eugenii Stołyhwo.

Następnie w latach 1958–1968 współdziałałem z ośrodkami czeskimi (Kapalin, Janda, Prokopec), rosyjskimi (Baszkirów, Markosjan, Miklaszewska, Grumbach), niemieckimi (Schmidt-Kolmer) i amerykańskimi (Garn, Brożek, Krogman, Meredith).

W 1958 roku zaproszony przez Ministerstwo Zdrowia zorganizowałem i prowadziłem przez 10 lat Zakład Morfofizjologii Rozwoju. Utworzyłem czasopismo Instytutowe „Prace i Materiały Naukowe IMD" (obecnie wydawane pod nazwą

„Medycyna Wieku Rozwojowego") oraz przewodniczyłem zespołowi zakładów prowadzących badania nad rozwojem dziecka. Mój kierunek badań, początkowo nieco pogardliwie nazywany *paraantropologią*, podjęły ośrodki uniwersyteckie i PAN-owski we Wrocławiu, a następnie wiele osób w większości ośrodków akademickich kraju. W wielu uczelniach kierunek ten stał się głównym przedmiotem badań i prac magisterskich oraz doktorskich. Od 1967 roku prowadziliśmy (szczególnie po przejściu w 1969 roku do Polskiej Akademii Nauk) ogólnopolskie seminaria „Morfologii i fizjologii rozwojowej w związku z czynnikami środowiska i aktywnością ruchową". Obecnie zbliżamy się do dwusetnego posiedzenia, w tym od 1975 roku sześć dziesięciodniowych międzynarodowych kursokonferencji (dzisiaj niefortunnie nazywanych „warsztatami") w Ośrodku Konferencji i Zjazdów w Jabłonnej. Łącznie seminaria to blisko 900 godzin wspólnego dokształcania się, gdyż uczestniczyli w nich również czołowi specjaliści. Te niemal pełne studia podyplomowe z czasem miały poziom specjalizacji podoktorskiej. Z grona tego wywodzi się wielu obecnych profesorów. Seminaria te, obok prowadzonych letnich zgrupowań przez A. Jaczewskiego, kształciły wykładowców i badaczy dla zakładów biomedycznych podstaw rozwoju i wychowania, a także w zakresie auksologii i ekologii człowieka dla zakładów antropologii oraz teorii wychowania fizycznego.

Auksologia a biomedyka

Do dnia dzisiejszego niektórzy lekarze wykładający „Biomedyczne podstawy rozwoju i wychowania" nie rozumieją potrzeby auksologii. Na szczęście inni to doceniają. Przypuszczalnie ci pierwsi nie mieli w programie studiów propedeutyki pediatrii lub nie było w nich wykładów z auksologii. Na medycynie uczy się prawidłowej anatomii i fizjologii, ale nie rozwojowej.

Propedeutyka pediatrii

Pierwsze wykłady z propedeutyki pediatrii prowadził od 1950 roku w Oddziale Pediatrycznym nowo powstałej Akademii Lekarskiej w Warszawie prof. Władysław Szenajch (Jaczewski, 1976). Powstała także pierwsza w Polsce Katedra Propedeutyki Pediatrii, którą kierował do przejścia w 1959 roku na emeryturę prof. W. Szenajch (Zawirska-Roefler, 1976). Wedle A. Jaczewskiego, Szenajch pomysł zaczerpnął od profesora pediatrii A.F. Tura z Leningradu, wydał również w powielanej formie pierwszy skrypt z tego zakresu (niewymieniany jednak w jego biografii). Program zajęć obejmował „rozwój i odrębności fizjologiczne człowieka poprzez poszczególne okresy rozwoju", omawiane były problemy zdrowia i trybu życia kobiety, racjonalne żywienie niemowląt, opieka nad dzieckiem, sposoby zmniejszania zachorowalności i zwalczania umieralności (Zawirska-Roefler, 1976).

W pierwszej połowie lat sześćdziesiątych prof. Bolesław Górnicki, ówczesny kierownik Katedry Propedeutyki Pediatrii i rektor AM oraz dyrektor Instytutu Matki i Dziecka, zlecił w ramach wykładów z propedeutyki pediatrii w Akademii Medycznej w Warszawie zajęcia ówczesnemu drowi Andrzejowi Jaczewskiemu

i dr Elżbiecie Katz-Suchej, mnie przypadła część zajęć z auksologii. W tym zespole współpracowaliśmy ze sobą w ramach Zakładu w Instytucie Matki i Dziecka przez co najmniej dwa lata. Mam wrażenie, że wtedy dojrzewaliśmy do podjęcia problematyki, która potem zaowocowała programem „Biomedycznych podstaw rozwoju i wychowania".

Kilka wydań „propedeutyki pediatrii" pióra Stanisława Nowaka ukazało się w latach siedemdziesiątych. Okazuje się jednak, że zajęcia te nie objęły nikogo poza specjalizującymi się w pediatrii, nie spowodowały bowiem odpowiedniego wykształcenia wszystkich absolwentów akademii medycznych.

Biomedyka a propedeutyka pediatrii

Kurs „biomedyki" jest zbyt elementarny dla studentów medycyny, dla nich ważne są zajęcia z auksologii, gerontologii, higieny i epidemiologii. Natomiast „biomedyka" w obecnym swym kształcie powinna być wykładana wszystkim tym, którzy mają kontakt z procesem wychowania i kształcenia nowych pokoleń, także dla osób na innych wydziałach uniwersyteckich, np. dla studentów robiących specjalizację z zakresu pedagogiki poszczególnych przedmiotów, w szczególności biologicznych, psychologicznych i pedagogiczno-społecznych. Postuluję także jej wprowadzenie w ramach antropologii na akademiach wychowania fizycznego. Wiedza przedstawiona w obecnym programie „biomedyki" pozwala zrozumieć, że każde dziecko jest indywidualnością nie tylko pod względem osobowości, ale i biologii.

Biomedyka a edukacja zdrowotna

Już w czasie tworzenia programu „Biomedycznych podstaw rozwoju i wychowania" wprowadzono do niego problemy zdrowia i choroby. Z czasem tego rodzaju tendencje w postaci edukacji zdrowotnej lub promocji zdrowia pojawiły się w krajach zachodnich. Współczesne ujęcie jest znacznie szersze od naszych pierwotnych założeń, natomiast w zbyt małym stopniu uwzględnia podstawy wiedzy z zakresu biologii człowieka, a w szczególności z auksologii. Dlatego wydaje się niesłuszne likwidowanie „biomedyki", należałoby raczej rozbudować program „Biomedycznych podstaw rozwoju i wychowania" o problemy promocji zdrowia. Całość takiego ujęcia może być jeszcze bardziej skutecznym sposobem wychowania zdrowotnego, bo opartego na rzetelnej wiedzy, a nie tylko hasłowych pouczeniach.

Dlaczego biomedyka powinna być utrzymana i rozwijana

Specyfika rozwoju dziecka w sensie biologicznym zależy od współdziałania czynnika genetycznego i środowiskowego. Rola środowiska jest ogromna, ale genetycznie jest także zdeterminowana wrażliwość organizmu na bodźce środowiskowe i ruchowe.

Nie tylko psychika człowieka jest wielce zróżnicowana, co określamy jako osobowość, ale można także mówić o osobowości biologicznej. Jak już wspominaliśmy,

rozwój nie przebiega jednostajnie, a poszczególne okresy ontogenezy cechuje poważna odmienność (por. Wolański, 2005a). Odmienność ta występuje u wszystkich organizmów żywych, ale inna była u przodków człowieka współczesnego, a inna jest obecnie. U szympansów i zwierzęcych przodków człowieka, w tym u Australopiteków okres niemowlęctwa trwał kilka (5–6) lat i już około połowy jego trwania wyrzynały się pierwsze zęby stałe, a więc takie niemowlę mogło rozgryzać i żuć pokarm. Po niemowlęctwie następował nieco dłuższy okres młodociany, kończący się dojrzeniem płciowym i następowało przejście do dorosłości. Przemiany, jakie zaszły w ewolucji przed około 2 milionami lat, polegały na wydłużeniu u *Homo habilis* czasu umacniania się samodzielności osobniczej, okres niemowlęcy uległ skróceniu, kończyło go wyrzynanie się pierwszych zębów stałych, które rozpoczynało okres dzieciństwa. Stopniowo niemowlęctwo ulegało dalszemu skracaniu, a wydłużał się okres dzieciństwa, przy czym wyrzynanie się pierwszych zębów stałych u *Homo sapiens* przesunęło się na koniec dzieciństwa. Tak więc okres dzieciństwa powstał około 2 miliony lat temu, natomiast u *Homo sapiens* ponad 100 tysięcy lat temu uległ blisko czterokrotnemu skróceniu okres młodociany (przedpokwitaniowy), a uformował się długi (blisko trzykrotnie dłuższy aniżeli przedpokwitaniowy) okres adolescencji (młodzieńczy: pokwitania i dorastania).

Wspominaliśmy o odmiennym czasie trwania przyspieszonego wzrastania (tzw. skoku pokwitaniowego) w okresie dojrzewania płciowego. Podobnie zróżnicowany jest czas wystąpienia i trwania innych okresów rozwoju. Na ogół wiąże się go z gospodarką energetyczną wobec różnej dostępności pożywienia, metabolizmu w różnych warunkach klimatycznych i jego wykorzystania w aktywności fizycznej (tryb życia). „Wzór" rozwoju (stadialność i tempo) *Homo sapiens jest* bardziej oszczędny energetycznie.

Wielokrotnie przypomnieć trzeba pedagogom stwierdzenie, że aby zrozumieć stan naszego organizmu, stan naszego umysłu i emocje, jakie przeżywamy, musimy wiedzieć, jak działa nasz mózg, a aby to zrozumieć, musimy wiedzieć, jak działa nasz organizm w całości, a to z kolei zależy od jego budowy. Czynności i budowa organizmu stanowią jedność wzajemnie na siebie oddziałującą.

Rozwój psychiczny, społeczny i kulturowy zależy zarówno od wspomnianych biologicznych właściwości organizmu dziecka, jak też od środowiska rodzinnego i szkolnego. W tej sytuacji rola pedagoga jest nie do przecenienia. Niezmiernie ważne jest też przygotowywanie rodziców do pielęgnacji i wychowania swego potomstwa. To właśnie pielęgnacja i wychowanie potomstwa jest najstarszym zawodem nie tylko gatunku *Homo*. Zwierzęta czynią to intuicyjnie i przez naśladownictwo, człowiek świadomie. Jednak współczesny człowiek, zarówno intuicyjnie jak i świadomie, stający wobec zmian fizycznego i społecznego środowiska, w jakim żyje, czyni to nieudolnie. Stąd chyba wynika wiele patologii społecznych.

Środowisko życia było niemal niezmienne (poza sezonowymi wahaniami) przez tysiące lat, potem przez wieki. Współcześnie w innym środowisku się rodzimy, w innym dojrzewamy, w innym pracujemy zawodowo, a w jeszcze innym starzejemy się i umieramy. Dzieje się tak bez zmiany miejsca zamieszkania; zmienia się bowiem nasze środowisko techniczne i społeczne. Zmiany te intencjonalnie mają stanowić polepszenie warunków życia, co najmniej warunków materialnych. Lecz ich skutkiem ubocznym są zanieczyszczenia pyłowe, akustyczne i informacyjne naszego otoczenia. W większości nie służą one umacnianiu zdrowia, lecz mu szkodzą.

Jak kształcić wykładowców i realizować program biomedyki

Współcześnie podstawowym, ale i towarzyszącym od początku problemem zajęć z „Biomedycznych podstaw rozwoju i wychowania" jest brak wykwalifikowanych wykładowców w tym zakresie. Program jest interdyscyplinarny i specjaliście w którejś z klasycznych dziedzin nauki trudno jest opanować tak szeroki zakres wiedzy. Dlatego należałoby przemyśleć, czy nie wprowadzić specjalizacji w tym zakresie na którymś z kierunków studiów. Wydaje mi się, że najbliższa tego byłaby antropologia. W takim jednak przypadku należałoby na niej wprowadzić nowe przedmioty w formie bądź specyficznie ujętych i wynoszących co najmniej 120 godzin wykładów i seminariów, które specjalny akcent kładłyby na higienę, ogólną fizjopatologię, problemy kultury fizycznej, naukę o żywieniu, wychowanie seksualne i promocję zdrowia.

Zarzuca się, że program studiów dla pedagogów jest przeładowany. Chyba jest to prawda. Jednak w programie tym znajduje się masa przedmiotów nie informacyjnych, kształcących, lecz ogólnych haseł i pouczeń. Aby choćby skrótowo to uzasadnić, przytoczyłem powyżej szczegółowe informacje o specyfice rozwoju (por. też Wolański, 2005). Fakty i stwierdzenia podawane na wykładach „Biomedycznych podstaw rozwoju i wychowania", w szczególności w zakresie auksologii i higieny, są łatwe do sprawdzenia. Opierają się na faktach. Natomiast wiele sformułowań podawanych przez pedagogów opiera się na teoriach psychologicznych i domniemaniach. Psycholodzy i w ślad za nimi pedagodzy podają pewne sformułowania do wierzenia, przyrodnicy (w tym zajmujący się biologią człowieka) – zbiór faktów do przemyślenia i wyciągnięcia wniosków. Zdarza mi się słuchać rzekomo naukowych czy akademickich wywodów przedstawicieli nauk społecznych przepojonych jedynie gołosłowną ideologią. Z nich nic nie wynika, a głoszone ideologie nie są jednoznaczne, zależą od przyjętych założeń. W taki sposób kształcony pedagog będzie raczej skłonny swoich uczniów w szkole pouczać i strofować, aniżeli kształcić umysłowo, stymulować do samodzielnego myślenia. Niegdyś mówiono, że w biologii tyle jest nauki, ile w niej matematyki. Z kolei, że w medycynie tyle nauki, ile w niej biologii. Pewnie była to przesada, ale jej sens tkwił w tym, że nauka musi być konkretna, oparta na faktach i doświadczeniu, a nie wierze opartej na pouczeniach, nakazach i zakazach. Tak konkretne są właśnie biomedyczne podstawy rozwoju i wychowania. Obecnie trwa spór o nauczanie tego przedmiotu z grupą propagującą modne na zachodzie wychowanie zdrowotne lub promocję zdrowia. Często sprowadza się ono do niczym nieudokumentowanego pouczania, nie przemawia się do rozumu, a co najwyżej odwołuje do emocji.

Realia Polski

Przed laty w Polsce rozpoczynano od propagowania higieny. To rzeczywiście ważne, gdyż Polska ma jeden z najwyższych w Europie wskaźników umieralności niemowląt. Jednak dzieje się tak od pokoleń mimo politycznych i ekonomicznych zmian ustrojowych, stanowi to przykład, że chodzi nie tylko o poziom higieny otoczenia czy osobistej, nie tylko o poziom materialny i sposób żywienia. Chodzi zapewne o podstawowy problem kulturowy – zachowanie zdrowotne. Biome-

dyczne podstawy rozwoju i wychowania, program pionierski w skali światowej, był oryginalnym krokiem w tym kierunku. W pedagogice podobną rewolucją, jak zmiana ustroju politycznego dla naszej państwowości, były właśnie owe nowe wykłady z „biomedyki". Jest smutne, że stale patrzymy na cudze wzory, nie doceniając znaczenia naszej własnej sytuacji i odmiennej drogi w historii Europy. To społeczeństwa innych państw mają szansę uczyć się na naszych wzorach, oczywiście przy uwzględnieniu ich doświadczeń w rozwoju cywilizacyjnym.

Bibliografia

Bartkowiak Z.: *Biomedyczne podstawy rozwoju i wychowania.* WSiP, t. 1 i 2, Warszawa 1980, 1981

Bogdanowicz J.: *Cechy biologiczne wieku dojrzewania.* Książnica-Atlas, Lwów-Warszawa (wydanie przedwojenne – cyt. za B. Jasickim i wsp., *Zarys antropologii*, PWN, Warszawa 1962)

Bogdanowicz J.: *Rozwój fizyczny dziecka.* Nasza Księgarnia, Warszawa 1950

Bogdanowicz J.: *Rozwój fizyczny dziecka. Podręcznik dla średnich szkół medycznych.* PZWL, Warszawa 1957, 1964

Bogdanowicz J.: *Właściwości rozwojowe wieku dziecięcego. Podręcznik propedeutyki pediatrii.* PZWL, Warszawa 1962, 1966

Bogdanowicz J.: *Fizjologia rozwojowa dziecka.* PZWL, Warszawa 1968

Brzeziński Z., Korczak C. W. (red): *Higiena i ochrona zdrowia.* PZWL, Warszawa 1978

Ciecierska-Szabuniewicz T., Krawczyk M. (red): *Proces wychowania fizycznego.* PZWS, Warszawa 1972

Cybulski N.: O *wpływie szkoły współczesnej na rozwój fizyczny młodzieży szkolnej.* „Przewodnik Higieniczny", 6:1–15, 1890 – także „Wszechświat" 9(30):465–468 i (31(: 482–488, 1890

Demel M.: *O wychowaniu zdrowotnym.* PZWS, Warszawa 1968

Denisiuk L., Milicerowa H.: *Rozwój sprawności motorycznej dzieci i młodzieży w wieku szkolnym.* PZWS, Warszawa 1969

Dybowski W.: *Fizjologiczne podstawy wychowania. Rozwój fizjologiczny dzieci i młodzieży. Okresy rozwoju człowieka i ich higiena.* Warszawa 1933

Gądzikiewicz W.: *Krótki podręcznik higieny szkolnej.* S. Arct, Warszawa 1949

Gastoł B.: *Zarys higieny szkolnej.* Uniwersytet Jagielloński, Kraków 1950

Jaczewski A.: *Higiena szkolna. Podręcznik dla studentów studiów nauczycielskich.* PZWS, Warszawa 1968 (I wydanie: Uniw. Warszawski, 1965)

Jaczewski A.: *Władysław Szenajch jako nauczyciel.* W: *Władysław Szenajch. Życie i praca,* pod red. Z. Lejmbach. PZWL, Warszawa 1976

Jaczewski A.: *Biologiczne i medyczne podstawy rozwoju i wychowania.* T. I i II, WSiP, Warszawa 1993

Jaczewski A.: *Biologiczne i medyczne podstawy rozwoju i wychowania. Podręcznik dla studentów uczelni pedagogicznych.* Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2005

Jaczewski A., Woynarowska B.: *Dojrzewanie.* WSiP, Warszawa 1982

Janowski A. (red.): *Higiena szkolna dla nauczycieli higienistów.* PZWL, Warszawa 1957

Jaxa-Bykowski L.: *Antropologiczne podstawy wychowania.* W: *Encyklopedia wychowawcza.* T.1, nr 2:165–183, 1933

Jopkiewicz A., Suliga E.: *Biologiczne podstawy rozwoju człowieka.* Radom-Kielce 1998

Kacprzak M.: *Higiena szkolna.* PZWL, Warszawa 1958

Kamieński S.: *O właściwościach fizjologicznych ustroju dziecięcego w stosunku do patologii i terapii.* Odczyty Kliniczne, „Gazeta Lekarska", seria X, nry 115–117, 1898

Komorowska A.: *Z zagadnień okresu pokwitania dziewcząt.* PZWL, Warszawa 1967

Kopczyńska-Sikorska J.: *Biologiczne układy odniesienia w pediatrii.* PZWL, Warszawa 1985

Malinowski A.: *Auksologia. Rozwój osobniczy człowieka w ujęciu biomedycznym.* Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2004

Mięsowicz I. (red.): *Auksologia. Rozwój biologiczny człowieka i metody jego oceny od narodzin do dorosłości.* Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2001

Nowak S.: *Propedeutyka pediatrii. Podręcznik dla studentów medycyny.* PZWL, Warszawa 1970 (3 wydanie 1977)

Przewęda R.: *Rozwój somatyczny i motoryczny.* Biblioteka Psychologiczna, PZWS, Warszawa 1973

Radiukiewicz S.B.: *Medycyna szkolna. Poradnik lekarza szkolnego.* PZWL, Warszawa 1973 (pierwszy poradnik wydany był w latach 1960, 2 wyd. w 1966)

Rodziewicz J.: *Higiena szkolna.* WSP, Łódź 1955

Rzepka J. (red.): *Kronika higieny szkolnej i medycyny na Śląsku i w Zagłębiu.* Wyd. 2, Studio Wydawnicze AGAT, Katowice 1994

Schwarz J.: *Atlas rozwoju fizycznego i psychicznego.* Zesz. 1–4, wyd. II, Gebethner i Wolff, Poznań 1937 (cyt. za Malinowskim 2004)

Tanner J.M.: *The place of Human Biology in medical education.* „Lancet": *1185-8,* 1958

Tanner J.M.: *Education andphysical growth. Implications ofthe study of children's growthfor educational theory andpractice.* University Press, London 1961

Tanner J.M.: *Human biology in general university education.* W: *Teaching and Research in Human Biology.* Pergamon Press, Oxford 1964

Trześniowski R.: *Rozwój fizyczny i sprawność młodzieży polskiej.* Nasza Księgarnia, Warszawa 1961

Tur A.F.: *Propedevtika detskich bolezniej.* 4 wydanie, Medgiz, Moskwa 1955

Wolański N.: *Kinetyka i dynamika rozwoju fizycznego dzieci i młodzieży.* PZWL, Warszawa 1962

Wolański N.: *Metody kontroli rozwoju fizycznego dzieci i młodzieży.* PZWL, Warszawa 1965, drugie znacznie obszerniejsze wydanie – 1975

Wolański N.: *Rozwój biologiczny człowieka.* PWN, Warszawa 1970 (7 wydanie 2005a)

Wolański N. (red.): *Czynniki rozwoju człowieka. Wstęp do ekologii człowieka.* PWN, Warszawa 1972 (3 wydanie 1987)

Wolański N.: Czy higiena i promocja zdrowia wystarczy? „Prometeusz" 4:85–88, 2005b

Wolański N.: *Indywidualne rytmy rozwoju dziecka jako przykład zróżnicowanych wpływów warunków bytowych, trybu życia i reżimu nauczania.* W: *Rozwój biofizyczny człowieka.* PWN, Warszawa 2005c

Wolański N., Siniarska A. (red.): *Biomedyczne podstawy rozwoju i wychowania.* PWN, Warszawa 1979, 1983

Zawirska-Roefler B.: *Wspomnienia ucznia.* W: *Władysław Szenajch. Życie i praca* pod red. Z. Lejmbach. PZWL, Warszawa 1976

Ziemska M. (red.): *Rodzina i dziecko.* PWN, Warszawa 1979 (3 wyd. 1986)

Żebrowska M.: *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży.* Wyd. 7, PWN, Warszawa 1976

Mária Matulčíková
Uniwersytet Komeńskiego w Bratysławie

TEORIA WYCHOWANIA NA SŁOWACJI – STANOWISKA TEORETYCZNE, DYLEMATY I STAN JEJ WSPÓŁCZESNEGO ROZWOJU[1]

Teoria wychowania jest częścią pedagogiki, którą cechuje najszerszy i najbardziej złożony zasób wiedzy. Wychowaniem zajmują się wszystkie nauki o człowieku, podejmujące tę kwestię w różnym zakresie, z różnych pozycji i podejść. To właśnie ich odkrycia i teorie w ostatecznym wymiarze powinna integrować i aplikować **teoria wychowania** jako dyscyplina **pedagogiczna**. Zasięg tej teorii pedagogicznej może być znaczny, jeśli uważamy, że ma integrować stan wiedzy o treści i **procesie wychowania**.

Nie ma sporu o to, że współcześnie dzieci rozwijają się w odmiennych warunkach społecznych od ich rodziców czy dziadków. Odmienne warunki socjalizacji dotyczą politycznej sytuacji, zmian w sposobach komunikacji, treści i sposobu spędzania wolnego czasu, nowej jakości wykonywania pracy przez rodziców oraz innej nadbudowy, tzn. kultury masowej (głównie środków masowego przekazu). Zmianom podlega też system wartości. Pedagogika otworzyła się na świat, wnosząc nowe spojrzenie na socjalizację, na wychowanie i na poszczególne zjawiska wychowawcze. Zaczęto stosować nową terminologię i rozszerzyło się spektrum podejść do analizy fenomenu wychowania. Teoria wychowania jako subdyscyplina pedagogiki, która jest poświęcona procesom wychowania, znalazła się w centrum zainteresowań wielu specjalistów (Danek, 2004; Kosová, 2004; Ondrejkovič, 2004; Zelina, 2004).

Teoria wychowania i jej angielskie odpowiedniki

Często w debatach na temat zjawisk pedagogicznych sięga się do ich odpowiedników w języku angielskim, doszukując się w ich etymologii nowej wiedzy, którą można by było porównać czy zastosować do własnych badań. Tyle tylko, że w przypadku teorii wychowania nie ma semantycznego podobieństwa. Gdybyśmy sięgnęli do bibliotek wirtualnych (np. http://www.questia.com/library/education z dn. 8.06.2005), to znaleźlibyśmy co najmniej cztery odpowiedniki: *educational theory, education theory, educational theories, education theories* – interesującego nas kontekstu, które obejmują od ustaw oświatowych, przez multikulturowe wychowanie, konstruktywizm, integracje programów kształcenia, zarządzanie szkołą,

jej kulturą i klimatem, aż po formowanie charakteru (tamże). Jeśli chcielibyśmy spróbować zdobyć bliższe informacje, np. o wychowaniu charakterów, to stwierdzimy, że w tekstach zawierających w tytule „wychowanie", „wychowywanie" wykorzystuje się inny termin *to raise*.

Bliższa analiza wychowania charakteru wykazuje, że w tym procesie wykorzystuje się z jednej strony metody kognitywne, a z drugiej strony metody aktywnego uczenia się zachowań społecznych. Z tego można wyprowadzić wniosek, że w takim przypadku nie chodzi o wychowanie, ale raczej o kształtowanie człowieka. Sięgając do źródeł doświadczeń innych szkół, dowiemy się, że w wychowaniu charakteru wykorzystuje się dzieła literackie, a więc ta część wychowania realizuje się dzięki poznawaniu wartości kulturowych (http://www.sbsd.ca.us/SKY/about.htm 16.9.2004). Można zatem stwierdzić, że poprzez **personalizację i socjalizację** w toku wychowania realizuje się także trzeci, mniej uświadamiany proces, jakim jest **akulturacja**. Porównać to można także z koncepcją „interakcji skoncentrowanej na temacie" Ruth Cohn (Keller, Novak, 1993, s.338–340; Śliwerski, 1998).

W sposób naturalny wyłania się zatem pytanie. Czy istnieje **odpowiednik naszej teorii wychowania** w anglojęzycznej literaturze pedagogicznej? W jaki sposób szkoły, wspólnoty, środowiska zaspokajają potrzebę i konieczność wychowywania innych? Nawet wówczas, gdy proces wychowania, podobnie jak kształcenia, w praktyce szkolnej realizuje się przede wszystkim za pośrednictwem **programów**, np. wychowanie globalne, wychowywanie charakteru, program dla uzdolnionych i dla utalentowanych dzieci (*Global Education, Character Education, Gifted and Talented Education Program*), można się spotkać z teoretycznymi podstawami wychowania, które w dużym stopniu korespondują z naszym pojmowaniem teorii wychowania. W ich nazwie nie można znaleźć ani terminu *Education*, ani *Theory*. Zasadniczo są one określane jako *Discipline* z różnymi przymiotnikami – *Cooperative, Developmental, Rational, Constructive* (Albert, 1976; Watson i in., 2005). Znaczeniowo wyraz *Discipline* wiąże się z respektowaniem uprzednio stanowionych norm postępowania i z procesem uczenia się określonych, a pożądanych wzorców zachowań. W tym pojęciu tkwi także swoisty sposób rozwiązywania problemów kontroli zewnętrznej i wewnętrznej.

Wprawdzie powyższe teorie są opisane w rozprawach monograficznych (bardzo podobne w sposobie ich opracowania do tekstów specjalistycznych teorii wychowania), jednak różnią się zasadniczo w sensie koncepcyjnym oraz w sposobie pojmowania przez nas teorii wychowania. Są one bowiem zorientowane na praktykę. *Explicite* teorie te są formułowane z uwzględnieniem uwarunkowań praktyki szkolnej, stając się „teoriami" wychowania szkolnego o charakterze pragmatycznym. Mają one ambicje nie tylko rozwiązywania konkretnych i wymagających natychmiastowej reakcji sytuacji wychowawczych (rozwiązywanie konfliktów), ale przede wszystkim muszą one zapewnić optymalne warunki uczenia się i rozwoju każdego dziecka. Te „teorie wychowania" są zbieżne z teoretycznie uzasadnionymi i zweryfikowanymi podejściami do wychowania, a często są też traktowane jako element zarządzania wychowaniem lub kierowania procesem wychowania w klasie szkolnej.

Na podstawie szczegółowej analizy dokumentów programowych możemy sformułować pytanie, czy nie byłoby słuszne mówienie o koncepcjach wychowania, zwłaszcza że te właśnie „teorie" są z reguły zbieżne z odpowiadającymi im dydak-

tycznymi koncepcjami – tak jak to jest w pedagogicznym programie The Child Development Project (http://www.nwrl.org.scpd/catalog 28.11. 2002).

W literaturze specjalistycznej spotykamy pojęcie **model szkolnej dyscyplíny** (T.Husén). Trójwymiarowy model dyscypilny wychowawczej Curwina i Mendlera, który odnosi się do kierowania klasą szkolną, oparty jest na osobistej filozofii nauczyciela i na stylach nauczania, podkreślając kompleksowość rozwiązywania problemów wychowania szkolnego i zastosowania dydaktycznych aspektów oddziaływań pedagogicznych. Powyższy model eksponuje profilaktykę, akcentuje znaczenie wiedzy nauczycieli o własnych działaniach, wartościach i oczekiwaniach, poznanie zainteresowań uczniów, umiejętność rozpoznawania i wyjaśniania stanów emocjonalnych, umiejętność partycypowania w opracowywaniu zasad funkcjonowania klasy szkolnej i realizowania różnych metod oraz podejść teoretycznych do tej kwestii.

W literaturze przedmiotu, jeśli jest mowa o **teoriach dyscyplinowania** *Theory of Discipline* (tamże, s. 1409–1410), to najczęściej oznacza to przegląd pedagogicznych systemów lub koncepcji dyscyplinowania w procesie wychowania. Przypomina się dwa kierunki historycznego myślenia: stosowanie ścisłej kontroli zewnętrznej (np. w teorii J. Locke'a) i kontrolę wewnętrzną (np. poglądy J. Deweya i A.S. Neilla). Wszystkie nowsze źródła uwydatniają znaczenie wewnętrznej kontroli w wychowaniu i w tworzeniu dyscypliny wychowawczej, dowodząc, że zewnętrzna dyscyplina często ukrywa rzeczywiste powody istniejących problemów wychowawczych. Także analiza zagadnienia dyscypliny jest wynikiem poszukiwania skutecznej alternatywy wobec karania (T. Husén). Wskazuje się na konieczność takiego ukształtowania środowiska edukacyjnego, aby wychodziło ono naprzeciw dziecięcym potrzebom uczenia się.

W pracach poświęconych wychowaniu z pozycji chrześcijańskich, autorzy skłaniają się do **pozytywnego dyscyplinowania dzieci** (*Moving Toward Constructive Child Discipline*). J. Dobson (1995, a, b) uważa za zasadne stosowanie kar fizycznych wobec dzieci tylko w sytuacjach wyjątkowych, kiedy stawiają opór. Cytowany autor dowodzi, że każde dziecko postrzega swoich rodziców jako symbole porządku, prawa i sprawiedliwości oraz wewnętrznie czuje się odrzucane, gdy rodzic nie reaguje na jego prowokacje i pozwala mu na złe postępowanie (Dobson, 1995a, s. 83). Rozważania na temat wewnętrznego wyobcowania, które powstaje w ten właśnie sposób, są wspomagane cytatem z Biblii (12 rozdz. List do Żydów).

Od dłuższego czasu śledzimy dyskusję wśród specjalistów od problematyki wychowania. Możemy więc stwierdzić, iż brak jest w niej głosów w sprawie autorytetu wychowawczego. Zamiast o autorytecie mówi się o zewnętrznej (postrzeganej negatywnie) i wewnętrznej kontroli zachowań. Autorytet wychowawczy był naczelnym zagadnieniem wychowania chrześcijańskiego i oczywiście wychowania socjalistycznego. Wraz z upływem czasu także w liberalnych podejściach do wychowania pojawiła się potrzeba stosowania dokładniejszej „kontroli zewnętrznej", a w refleksji o wychowaniu zaczęto stosować termin społecznych granic lub ograniczeń w wychowaniu. Przyjmuje się, że dla pedagogicznej refleksji o wychowaniu istotne staje się poszukiwanie możliwości wychowywania bez kar. Okazuje się, że nie jest możliwa perspektywa wychowywania całkowicie pozbawionego kar, a to z tego powodu, że wówczas należałoby przyjąć w społeczeństwie bardziej precyzyjne i dokładniejsze normy oraz kary za wykroczenia (Prekopová 1999, s. 16).

Źródła teoretycznych przesłanek teorii wychowania, koncepcji wychowania i programów wychowania

Nie ulega wątpliwości, że z wielości odmiennych podejść teoretycznych o wychowaniu wyłania się pytanie, czy nie jest możliwe stworzenie „uniwersalnej bazy teoretycznej", która oferowałaby teoretyczne podejście do programowania procesów wychowania (wychowywania) zgodnie z potrzebami szkół czy instytucji wychowawczych. Szczegółowe badania programów i podejść do wychowania wykazują, że te programy, koncepcje i podejścia mają określone **teoretyczne przesłanki**. Są nimi: **teorie** lub pewne elementy **teorii o ludzkim zachowaniu** (teorie ogólne), **teorie rozwoju moralnego** (ogólne lub dotyczące właściwego wieku dziecka), **teorie samopoznania, teorie introcepcji wartości, teorie wzorów zachowań, teorie modyfikowania wychowania**. Najwięcej teorii, jakie mamy do dyspozycji, to teorie komunikacji i jej zastosowania w praktyce: w wychowaniu dzieci, w komunikacji z rodzicami, w sytuacjach trudnych czy w sytuacjach specyficznych wychowawczo lub w ramach kierowania klasą szkolną. Najczęściej cytowane są prace H. Ginnota, Th. Gordona czy E. Berne. Niektóre z teorii są wprost zaczerpnięte z psychologii lub psychiatrii (A. Ellis), duża ich część należy do psychologii humanistycznej (C. Rogers, A. Maslow, H. Ginnot). Są teorie, które nawiązują do teorii kognitywnych rozwoju dziecka (L. Kohlberg) lub starają się wyjaśniać wychowanie z pozycji *gestalt* (A. Höfer). Niektóre z tych teorii, szczególnie z psychologii humanistycznej można odnaleźć także w podręcznikach teorii wychowania (Kosová, 2005). Najbardziej przystępnym źródłem, które rekonstruuje przekład tych teorii (w kontekście psychologii humanistycznej) jest monografia J.S. Cangelossiego (1993), zaś ze źródeł encyklopedycznych cytuje się najczęściej teksty z encyklopedii pedagogicznej T. Huséna.

Warto zwrócić uwagę, że wychowanie i dyscyplina wychowawcza są współcześnie integralną częścią kultury zarówno narodowej, jak i wspólnotowej. Kultura determinowała całościowe pojmowanie wychowania, jego cele i metodykę. I na odwrót – praktyka wychowania miała zawsze wpływ na kulturę społeczeństw. Wśród uwarunkowań procesów, które określamy mianem globalizacji, nie traci na znaczeniu tradycja, którą trzeba dostrzec także w koncepcjach i w projektowaniu procesu wychowania dla przyszłości.

Najstarszymi i do dzisiaj zachowanymi teoretycznymi podstawami wychowania są **behawioralne koncepcje modyfikacji zachowań**. E. L. Thorndike i B. F. Skinner zwracali uwagę na to, że zachowanie jest wyuczalne i zależy od zewnętrznego środowiska, od tego, czy i w jaki sposób zachowania człowieka są wzmacniane lub osłabiane. Do problemów w wychowaniu dochodzi dlatego, że zewnętrzne środowisko wzmacnia negatywny wzorzec zachowań. Jego zmiana jest uwarunkowana zmianą zewnętrznego środowiska, przy czym wzmacnianie może przebiegać w sposób ciągły lub periodycznie. Behawioralne teoretyczne postawy wychowania zostały w toku rozwoju połączone z podejściami kognitywnej psychologii oraz stopniowo integrowały się z wiedzą o dynamice grupy (**K. Lewin**).

Niezwykle rozległy jest przegląd podejść do wychowania z perspektywy teorii komunikacji społecznej i pedagogicznej. Wychowanie jawi się jako komunikacja, którą możemy rozważać w płaszczyźnie zewnętrznych ludzkich i wychowawczych relacji. Właśnie komunikacja jest z perspektywy nauki i potrzeb najbardziej obiek-

tywnego poznania niezwykle wdzięcznym obiektem badań. Jest terytorium, na którym można realizować behawioralne i kognitywne podejścia, umożliwiające wgląd w głębsze sfery psychiki człowieka. Przykładowo, analiza transakcyjna **E. Berne** wyjaśnia, jak wpływać na sposób komunikacji i stany „Ja" (T.A. Harris). Możemy zatem badać wychowanie w systemie komunikacji, ale i diagnozować aktualny stan „Ja" oraz wybrać odpowiednią wersję reakcji zwrotnej na wyrażoną przez rozmówcę myśl. Zyskujemy możliwość rozwijania osobowości dziecka tak, aby zmierzało ku stanowi „dorosłego". Podobnie można wychowawcze strategie kognitywno-behawioralnego podejścia integrować z wiedzą z zakresu dynamiki grupowej.

Analiza i refleksja nad procesem komunikacji umożliwia też zrozumienie oraz wyczucie kontekstów emocjonalnych i relacji międzyludzkich, a także zachowań werbalnych i niewerbalnych. Są istotnym środkiem rozwijania umiejętności rozumienia innych i siebie samego. Przeżycia i refleksja, myślenie i uczucia, akceptacja i informacja zwrotna wraz ze swobodą wyrażania własnych uczuć i poglądów, niedyrektywny styl wychowania, akceptacja i empatia należą do podstawowych oznak zastosowania pedagogicznego podejścia **C. Rogersa i rogersowców**. Sam C. Rogres, o ile mi wiadomo, przypisywał istotne znaczenie do stosunków międzyludzkich (w terapii, poradnictwie, ale i w kształceniu), wiele też uwagi poświęcił tzw. relacjom wspomagającym.

Kiedy mówimy o psychologii humanistycznej i jej wpływie na koncepcyjne rozumienie wychowania i problemów wychowawczych, musimy przypomnieć teorię potrzeb A. Maslowa. Zgodnie z nią istnieje bezpośrednia zależność między jakością środowiska wychowawczego a zachowaniami dziecka. Dzieci, które nie mogą zaspokoić określonych potrzeb, mają tendencję do kompensowania tego deficytu niepożądanym zachowaniem.

Inny psycholog humanistyczny, **R. R. Abidin** wykazał znaczenie osobistych odczuć. Poczucie „mieć wartość", być kochanym, przyjęcie od innych i przekazanie im informacji zwrotnej, posiadanie celów, rozumienie świata, wpływanie na innych, bycie niezależnym i umiejętność samokontroli uznawał za ważne warunki rozwijania pozytywnego obrazu siebie i wynikających z tego zachowań społecznych.

Psychologia humanistyczna i pedagogika rozwijały się w okresie nasilającego się ruchu praw człowieka i praw dziecka. Znaczący i wspierający impuls do tego sposobu postrzegania ludzkich relacji, a zwłaszcza stosunków między dorosłymi i dziećmi, wniosła psychoanaliza. Model traumy, według **Z. Freuda** (Vavrda, 1997, s. 197 i in.), wywołał wielką reakcję także u **A. S. Neilla**, który w praktyce zweryfikował i sformułował swoją koncepcję **antyautorytarnego wychowania**. Autorytet dorosłego akceptuje w sytuacjach i w warunkach, kiedy dziecięce siły nie wystarczają do opanowania zadań i potrzebują wsparcia dorosłego. Opowiadał się także za równością stosunków, przy czym wiek dzieci nie ma żadnego znaczenia. A.S. Neill, mając świadomość tego, że niewłaściwe wychowanie może prowadzić do uszkodzenia psychiki dziecka, wprowadził we własnej szkole nie tylko dobrowolność uczenia się, ale i tzw. prywatne lekcje, które były dla niego ważniejsze niż samodzielne uczenie się. Zadaniem wychowawców było w toku rozmowy „neutralizowanie" albo eliminowanie tych „szkodliwych" wychowawczo wpływów, które mogłyby doprowadzić do uszkodzenia psychiki dziecka. Prowadził z dziećmi rozmowy w swoim gabinecie, a nawet wykładał w trakcie czwartkowych spotkań wspólnoty edukacyjnej m.in. psychoanalizę. Do antyautorytarnego wychowania

nawiązała tzw. czarna pedagogika, w świetle której wychowanie, podporządkowując dzieci woli autorytetu wychowawcy, staje się dla nich szkodliwe. Także antypedagogika odrzuca tak rozumiane wychowanie (H. von Schoenebeck).

W czasie, kiedy A. S. Neill sprawdzał i formułował swoje myśli o antyautorytarnym wychowaniu, dwaj znaczący przedstawiciele europejskiej pedagogiki reform stworzyli koncepcje wychowania, które – moim zdaniem – oferują rozwiązanie problemu, sformułowanego przez **M. Foucaulta** (za Ondrejkovič, 2004, s. 191): „Poszukiwanie form moralności, która by była przyjazna dla każdego – w tym sensie, że każdy miałby się do niej przystosować – uważamy za przerażające". Jednym z nich był **R. Steiner**, który zaproponował szczegółowo opracowaną teorię **etycznego indywidualizmu**, opublikowaną w dziele *Filozofia wolności* (1991). Trzeba zwrócić uwagę, że to filozoficzne dzieło jest napisane językiem, który nie jest „obciążony" steinerowską tradycyjną terminologią i umożliwia obiektywne osądzenie logiczności poszczególnych teorii. Teorię etycznego indywidualizmu R. Steiner przeniósł do metodyki wychowania i nauczania w waldorfskiej szkole (szerzej: Matulčíková, 2005, s. 133–145).

Drugą osobliwością była **M. Montessori**, która nie opracowała tego tematu systematycznie, ale teorię wychowania odtworzono z jej prac pedagogicznych, napisanych żywym, ekspresywnym i pełnym odniesień do biologii, językiem ignorującym ówczesną terminologię pedagogiczną i naukową. To, czego nie zdążyła wykonać za życia, dokonał prof. A. Gangadean w referacie na międzynarodowej konferencji w Pradze o pedagogicznej teorii M. Montessori (Matulčíková, 2005, s. 188–195). Jej teorię wychowania i kształcenia dzieci dopełnił o teoretyczne uwagi i konkretne wskazania, jakie może dorosły człowiek realizować na rzecz wielokulturowego, wielowyznaniowego, a z tego tytułu i powszechnego porozumienia. Podejścia pedagogów-reformatorów do wychowania mają wiele wspólnych cech. Różnica polega na tym, że u Montessori do etycznego indywidualizmu dziecka dochodzi się w pracy indywidualnej i grupowej (uczenie się), a u R. Steinera dochodziło do postępu w zakresie etycznego indywidualizmu w społeczności szkolnej, którą tworzyła klasa szkolna, i dzięki przyjaciołom szkoły.

Do koncepcji, nazwanej „indywidualizm etyczny", doszedł dzięki badaniom **A. Adler**. W jego rozumieniu chodzi o wskaźnik zdrowia psychicznego, który – w rozprawie psychologicznej Adlera – występuje pod określeniem „uczucie współprzynależności" (więcej Adler, 1991; Nicoll, 2004). Psychologię indywidualną Adlera postrzegamy jako niedoceniane źródło rozwoju teorii wychowania czy pedagogiki społecznej. O konkretnej, sprawdzonej w świetle tej teorii metodyce wychowania w klasie szkolnej, której uczniowie mieli wysokie osiągnięcia, informował przekonująco K. Wegner (1995).

Za aktualną uznana została także psychologia humanistyczna, ukazująca problemy i konieczność rozwijania wiedzy o potrzebach szkolnej praktyki. **H. Ginnot** rozbudował rogersowską myśl, tworząc koncepcje, które w realizacji celów wychowania bazowały na wiedzy o stosowaniu środków komunikacji werbalnej i niewerbalnej (Cangelossi, 1994, s. 40–42, 93–118). Odrzucał on pochwałę jako tradycyjny środek wychowawczy ze względu na jej negatywny wpływ. Dowodził, że karanie czyni dziecko obcym, wrogiem, partyzantem albo jeńcem i zakładnikiem (T. Husén). Ostrzegał przed naznaczaniem dzieci i zachęcał do oceniania ich zachowań, a nie całej osobowości.

Humanistyczne stanowisko w wychowaniu znacząco rozszerzył **W. Glasser**, jeden z najczęściej cytowanych na Słowacji autorów. Jego teoretyczne podejście jest też najczęściej wykorzystywane w konkretnych koncepcjach i programach wychowawczych, które dotyczą dyscypliny. Zaleca on bowiem do życia klasy szkolnej wprowadzenie zasad sformułowanych wraz z uczniami i dbanie o ich przestrzeganie. Wskazywał, że dzieci są w stanie same decydować o sposobie postępowania, nauczyciel zaś nie powinien ulegać tym ich usprawiedliwieniom, które wykraczają poza przyjęte wspólnie reguły. Wychowawcza pewność powinna wyrażać się w indywidualnych rozmowach z tymi dziećmi, które naruszyły przyjęte wcześniej zasady. Autor proponuje nawet przykładowy przebieg takiej rozmowy (Cangelossi, 1994, s. 44; Pash i in., 1998, s. 383). Zalecał też rozmowy w grupie czy w klasie szkolnej określane jako „rozmowy w kręgu" (Pash i in., 1998, s. 375).

Bardzo znanym podejścia do wychowania dzieci w komunikacji z rodzicami, jest koncepcja **T. Gordona**. Wychodził on z przekonania, że nauczyciele dlatego tracą dużo czasu na rozwiązywanie problemów wychowawczych, że wykorzystują metody represyjne i demonstrujące siłę (groźba kary, stosowanie kary doraźnej, werbalne ośmieszanie, blamowanie). Takie metody wywołują u uczniów opór, odreagowywanie i rebelię. Zalecał zatem demokratyczną formę komunikacji, która bazuje na aktywnym wczuwaniu się w rozmówcę, stosowaniu komunikatów typu – Ja, formułowaniu problemu (czyj jest to problem) i zawieraniu kontraktu.

Do teorii wychowania znacząco nawiązał **R. Dreikurs, G. Lay** i inni kontynuatorzy psychologii indywidualnej A. Adlera – **F. X. Walton, R.L. Powers** (2002a, b). W wychowaniu stawiają oni na odpowiedzialność, możliwości wyboru zachowań i analizę sfery uczuciowej w stosunkach wychowawczych. Ich teoria wyjaśnia niewłaściwe zachowania, które są warunkowane nie tyle czynnikami tkwiącymi w przeszłości, ile są motywowane wartością celu. Proponują rozwiązywanie problemów wychowawczych w sposób alternatywny wobec „metod karania". Ten typ podejścia został nazwany: **naturalne i logiczne skutki**. W świetle tej teorii u dzieci i nastolatków o niewłaściwych zachowaniach rejestruje się, i to często nieświadomie, błędne cele, jak np. zwracanie na siebie uwagi, siła, zemsta czy bezsilność. Interesujące jest to, że w diagnostyce błędnego celu, który rzutuje na zachowanie się dziecka, wykorzystuje się także diagnozę aktualnych przeżyć nauczyciela. Filozoficzne i psychologiczne poglądy A. Adlera oraz teoria błędnych celów w zachowaniach wg Dreikursa stanowią podstawę jednej koncepcji wychowania szkolnego, którą autorka nazwała dyscypliną kooperatywną (Albert, 1976).

Innym podejściem do głębszych wymiarów stosunków wychowawczych i interpretacji zachowań sprawiających kłopot jest teoria **L. Ratha**, której podstawą jest wyjaśnianie wartości. L. Rath podjął próbę zbliżenia nas do wiedzy o tym, jak ludzie dochodzą do określonych przeświadczeń i nabywają wzorów zachowań (T. Husén). W centrum zainteresowań jest relacja **między zachowaniem problemowym a niejasnymi wartościami**. Zwrócił uwagę na to, że niejasne wartości mają związek z takimi przejawami zachowań, jak: apatia, ucieczka, niepewność, brak koncentracji, nadmierny konformizm, kłótliwość czy nieuprzejmość. Do problemów w wychowaniu może jeszcze prowadzić dysonans między systemami wartości podmiotów wchodzących w relacje wychowawcze. Może na nie też wpływać brak zgodności albo przeciwieństwo wartości, które uznawane są przez dzieci i ich wychowawców. W tym to przypadku wielkie znaczenie odgrywa

komunikacja wyjaśniająca, wynikająca z niedyrektywnego, akceptującego podejścia do siebie. W komunikowaniu myśli, przekazywaniu uczuć można ponownie przemyśleć wartości i nauczyć się akceptować odmienność.

W tworzeniu programów wykorzystuje się wiedzę znanego psychiatry **A. Ellisa**, który zajmował się irracjonalnymi cechami poglądów determinujących ludzkie zachowania. Sformułował 12 tez, które były następnie redukowane do sądów bezwarunkowych: zmiana dążeń na konieczność („muszę") i to w obszarze osobistego sukcesu, zgodności z innymi ludźmi, następnie katastrofizowanie, frustracyjna nietolerancja i zgeneralizowany nihilizm wartości (Kondáš, Kordačová, 1998, s. 143–149). Jeśli w ludzkich zachowaniach realizuje się aktualny poziom racjonalnego sądzenia, a zwłaszcza moralnego oceniania, wielkie znaczenie dla teoretycznej analizy procesów wychowawczych mają poglądy **L. Kohlberga**. Uważał on, że poza moralnym osądzaniem osoby istotny jest też jej poziom inteligencji. Opracował 6 stopni rozwoju moralnego. Wyrażał pogląd, że większość problemów w zakresie dyscypliny w wychowaniu szkolnym wynika z braku zgodności, nierównowagi między stopniami moralnego osądzania przez dziecko a oczekiwaniami i roszczeniami szkoły w tej sferze.

Teoria wychowania – orientacje i rozwiązywanie aktualnych pytań

Na początku tego artykułu zwracałam uwagę na zmieniające się warunki socjalizacji dzieci. Pisząc o koncepcjach wychowania, powstawaniu teoretycznych i metodycznych publikacji, powinniśmy sformułować następujące pytania: Do jakich relacji ma wychowywać szkoła? Jak zmienia się dzieci, podmioty wychowania? Do jakiej kultury wrastają nasi wychowankowie, na jakie wzory socjalizacji są oni skazani? Dzięki czemu są oni od wczesnego wieku „impregnowani" na masową kulturę? Tak jak ekonomiści formułują pytanie o stabilność rozwoju ekonomicznego, ekologowie o ochronę środowiska życia, tak też i socjologowie, psychologowie i pedagodzy powinni stawiać sobie pytanie: jak wychowywać, aby ludzie się lepiej rozumieli. Nie tylko w sensie wielokulturowym, niepełnosprawni i niewychowani, mężczyźni i kobiety, ale i w wymiarze międzygeneracyjnym – starsi i młodzież. Trudno jest przekonać zaangażowanych w praktyce pedagogów, że nie jest prawdą, iż wychowanie dzieci i młodzieży jest coraz trudniejsze oraz bardziej wymagające.

Naukowcy będą wykorzystywać liczby, fakty i dane statystyczne. Nie mamy ich. W Słowacji brak jest zainteresowania badaniami nad dziećmi i ich wychowaniem. Nie wiemy, czy jest to problem finansowy, organizacyjny czy brak dobrej woli. Ostatni podręcznik psychologii rozwojowej (red. M. Żebrowska, przekład z polskiego) bazujący na szerokich badaniach empirycznych ukazał się na Słowacji w roku 1983. Pojedyncze rozprawy, które porównują cechy rozwojowe dzieci (Kohoutek, 2005, s. 40–53), znamy z Czech. Wnoszą one cząstkowe wyniki, a czytelnik musi się domyślić, że to nie są ani pozytywne, ani zadowalające doniesienia badawcze. Interdyscyplinarnego podejścia w badaniach nad socjalizacją żądał P. Ondrejkovič (2004, s. 205). W Czechach Komitet Badań Naukowych przyznał grant na wsparcie badań „Relatywizacja autorytetu i jej wpływ na współczesną młodzież" (406/031475, kierownik projektu – Alena Vališová), które miały cha-

rakter interdyscyplinarny. Na Słowacji problematyce autorytetu w wychowaniu poświęcono seminarium naukowe zorganizowane przez FICE.

Współcześnie przyjęliśmy **podejścia wychowania humanistycznego**, które są próbą wyeliminowania innych podejść wychowawczych, uznawanych za nieperspektywiczne (pedagogika twórczości *versus* pedagogika represywna). Usiłuje się przenieść wprost do pedagogiki słowackiej to, co jest najlepsze za granicą, zapominając o wrażliwości wychowawców i negatywnych rozczarowaniach wychowaniem humanistycznym w innych krajach. J. Dobson (1995a,b) napisał wiele publikacji o wychowaniu, o znaczeniu autorytetu w wychowaniu, nawet o karach – i to nie z sympatii do tradycyjnych koncepcji wychowania, ale na podstawie wieloletniej praktyki w poradnictwie. Mówiąc obrazowo, ostrzegał przed następującym ryzykiem: jeśli wychowawca zrezygnuje ze swojego autorytetu, to inteligentne dzieci skorzystają z tego i zaczną w szkole rozprowadzać narkotyki.

W teorii wychowania mamy kilka nowszych podręczników – J. Burian, M. Špánik, J. Šperka, B. Kosová, A. Gogová, Š. Kročková, G. Pintes – których autorzy spróbowali nawiązać do aktualnych trendów i pytań w rodzimej i zagranicznej pedagogice i psychologii. Koncepcyjnie, a także nawiązujące do praktycznych aspektów, są rozpracowane pytania, które dotyczą wychowania personalistycznego i społecznego (Kosová, 2005).

Na obrzeżach zainteresowań pozostają problemy **kultury i wartości**. Wychowanie personalistyczne i społeczne obejmuje rozwijanie postaw wobec siebie, ale i postaw wobec innych. Obszar procesu, który wypełnia i rozwija postawy wobec świata (przyrody, kultury), wprawdzie zostaje w analizie przedmiotowej częścią teorii wychowania (Kosová, 2004, s. 319), jednak nadal jest wolny. Na to, że aspekt kultury jest istotny dla wychowania, uczula nas wcale nie mniej znaczące – samo życie. To, że europejska kultura i szkoła ma problemy z muzułmańskim radykalizmem: chusta w szkole, radykalne i nasilające się protesty przeciwko opublikowaniu karykatur określonej treści, jest przede wszystkim uwarunkowane kulturą, którą dzieci przyjmują we wrażliwym okresie wczesnego dzieciństwa (bliżej o tym Vágnerová, 2005, s. 305–309). To, co jest przyjęte we wczesnym dzieciństwie, a następnie wzmacniane poglądami bliskich osób, przenika do najgłębszych warstw psychiki i „skutecznie przeciwdziała" racjonalnym wyjaśnieniom. O znaczeniu kultury i o ryzyku przeceniania indywidualizmu pisał też M. Buber (za: Kasperova, 2004, s. 113). „Dziecko samo niesie w sobie wielkie bogactwo i oryginalność, ale jest tak samo jak wychowawcy obciążane problemami tego świata".

Innym problemem jest kwestia celów wychowania, które logicznie wynikają z wartości. Respekt – aż po grozę – przed celami wychowania w znaczeniu cytowanej za Foucaultem myśli, jest zrozumiały, kiedy bierzemy pod uwagę postmodernistyczne pojmowanie wolności i egzystencję człowieka. W określonym sposobie pojmowania swobody osoby dochodzi do tego, że wychowawcy sami zrzekają się wychowawczego autorytetu, celów wychowania, co nierzadko uzasadniane jest dziełami pedagogów reform, których prace mówią o wychowaniu do wolności. Biorąc pod uwagę prace pisane w przystępnym stylu, jak np. R. Steinera, M. Montessori, okazuje się, że ich podstawowe myśli pedagogiczne o wychowaniu nie są łatwo dostępne. Na przykład, mało się wie o tym, że wychowanie w poglądach R. Steinera nie jest antyautorytatywne, gdyż dzieci co najmniej do 9 roku życia bardzo potrzebują wychowawczego autorytetu dorosłych. U M. Montessori na-

uczyciel jest zastępcą boskiego autorytetu, porządku i mądrości, który ma pomóc dziecku w wychowaniu. W szkole Montessori na każdą pomyłkę dziecka, która prowadzi do niewłaściwego wykorzystania środka dydaktycznego, nauczyciel musi reagować delikatnie, ale skutecznie.

Nie uważamy, że właśnie te dwa pedagogiczne systemy miałyby zastąpić albo zmienić dotychczasową teorię wychowania i jej praktykę. Ich wartość dostrzegamy w naukowej inspiracji, gdyż mogą przyczynić się do refleksji na temat wychowawczej wartości autorytetu, a także mogą inspirować do głębszego namysłu nad rozwojem i wychowaniem dziecka. Przykładem inspiracji jest dostrzeżenie specyficznej właściwości obu pedagogicznych systemów, które akcentują, że wychowanie i **teoria wychowania nie są „ahistoryczne"**, że niemowlęta i dzieci we wczesnym wieku przedszkolnym potrzebują innej metodyki wychowania. A jakiej? To jest właśnie w pracach wymienionych autorów dokładnie opisane – w odróżnieniu od naszych teorii wychowania (mam na uwadze podręczniki), w których nie są wprost sformułowane wskazania metodyczne.

Wychowanie potrzebuje skupionej uwagi, czego dowodem są przede wszystkim zmiany społeczne. Szkoła i życie w niej (od systemu finansowania, przez zabezpieczenie codziennej działalności, komunikacja z rodzicami) jest ukierunkowana na **mechanizm rynkowy.** Straty, zysk i zarządzanie, to jest część życia, do którego ma przygotować współczesna szkoła. To już są realia, które przenikają przez całe życie dzieci (psychologicznie trudna do wytrzymania kusząca reklama, dyktat mody i konsumpcji, presja opinii innych uczniów itp.).

Chciałabym ostrzec przez ryzykiem dysonansu: między **proklamowanym uczeniem się dla życia** (jako wskaźnik zmian w wyniku reform) a **wychowaniem w systemie do tradycyjnych wartości**. Czy szkoła będzie zabiegać o wychowanie dzieci zgodnie z tradycyjnymi wartościami dobra, miłości i przebaczenia itp., jeśli system wartościowania osiągnięć jej absolwentów jest często oparty na przeciwstawnych wartościach? Czy nie ma sporu między deklarowanymi wartościami wychowania dobrego człowieka a dyrektywą przygotowania do życia? Przygotowanie do życia przecież oznacza bezproblemowe włączenie w tryby mechanizmów rynkowych. Zastanawiające jest to, czy szkoła samodzielnie poradzi sobie z negatywnymi wpływami wychowawczymi rodziny oraz społecznego środowiska i wychowa człowieka uspołecznionego? Może wierzyć w to, że szkoła realnie potrafi zmienić społeczeństwo na lepsze? Czy dokona tego na mocy swojej dydaktycznej misji?

Mówi się, że każdy kryzys jest początkiem odnowy. A trzeba stwierdzić, że specjaliści z teorii i praktyki wychowania już wykonali wiele cennych prac. Chodzi o wspomniane teoretyczne publikacje, ale i o przekłady czy mniej znane prace źródłowe. Jedną z nich jest książka **Jeanne Gibbs „Plemię. Proces społecznego rozwoju a kooperatywne uczenie się"** z roku 1994. We wstępie możemy przeczytać o motywach powstania książki. Autorka opisuje pozytywne wartości indywidualizmu i rywalizacji, a rekapituluje efekty rozwiązywania ich antynomii i następstw, jak: życiowe załamanie osób zranionych, nieprzebojowych, słabych w wyniku porażek, bezrobocia, utraty ideałów, bezczelności, wykluczenia, uzależnienia od alkoholu czy narkotyków. Zwraca uwagę na to, że jest o wiele potrzebniejsza prewencja (możemy mówić o społecznej integracji) niż charytatywna i kuratorska interwencja. Jej rozprawa nawiązuje do przesłanek kognitywno-behawioralnych w podejściu do

wychowania oraz wykorzystuje wiedzę o dynamice grupowej (rozwój grup). Bazuje też na pracach J. Deweya, J. Piageta, B. Blooma, R. Slavina, E. Aronsona, L. Robinson, Ch. Perry'ego i R. Johnsona. Jest napisana w zgodności i w nawiązaniu do dydaktycznych aspektów szkolnej pracy, mając zarazem ambicję przyczynić się do polepszenia środowiska społecznego uczenia się wszystkich dzieci.

W podobną orientację kognitywno-behawioralną wpisuje się poradnik dla wychowawców pracujących z dziećmi i młodymi ludźmi pt. **„Jak rozwijać życiowe umiejętności"**, który został opracowany przez zespół autorów pod kierunkiem A. Bednařík (2004). Teoria wychowania czerpie także z dydaktycznego modelu ITV (S. Kovalikowej i K. Olsenowej, niektóre części poradnika opracowała T. Piovarčiowa), który tworzą ważne **cechy osobowości**, rozumiane jako **życiowe umiejętności**. Metodyka wychowania (pisząc skrótowo) sprowadza się do tego, że nauczyciel w zachowaniach dzieci identyfikuje brakującą, ewentualnie mniej rozwiniętą sprawność. Zaprasza dzieci na rozmowę i wspólnie wymieniają komponenty danej sprawności oraz jej przejawy w zachowaniu. Następnie obserwuje intensywny proces rozwijania i doskonalenia pożądanych umiejętności w toku treningu czy ćwiczeń. Poradnik zawiera opis cyklu pracy z umiejętnościami wychowanków i z wielością bodźców, stanowiąc zbiór wzorcowych metod wychowania, rozdzielonych do trzech grup: kognitywne, przeżyciowe i doświadczalne. Cytowana autorka zwraca uwagę na to, że starsi uczniowie potrafią sami identyfikować potrzebne umiejętności życiowe i kierować procesem samodzielnego rozwoju.

Wiele podejść do wychowania w szkole jest ukierunkowanych na to, aby pomogły spełnić podstawowe zadania i misję tej placówki, a więc kształcić, nauczyć i nauczyć się. Wychowanie, tworzenie społeczeństwa obywatelskiego, związanego z bezpośrednimi relacjami między ludźmi, staje się istotnym warunkiem osłabienia negatywnych wydarzeń społecznych (oddziałujących w środowisku rodzinnym i w społecznościach) i oznaczane jest w związku z tym mianem wychowania ekobehawioralnego (Fontana, 1997 s. 343 i in.).

Na zakończenie możemy sformułować następujące wnioski:

1) Realne warunki szkolnej praktyki wywołały potrzebę refleksji nad metodologicznym profilem, treścią i zorientowaniem teorii wychowania na nowe metody. Teoria wychowania, jeśli mielibyśmy respektować jej nazwę – powinna integrować zgodnie ze swoimi możliwościami względną wiedzę o wychowaniu. Można zapytać, czy współcześnie jest to w ogóle możliwe, jeśli weźmiemy pod uwagę zakres poznania nauk o wychowaniu i badawcze możliwości pedagogów. Teoria wychowania potrzebuje metarefleksji, która wyjaśniałaby zbieżności i różnice w pojmowaniu teorii wychowania, koncepcji wychowania, podejścia wychowawczego i programu wychowania (ostatnie pojęcie nie musi być definiowane, gdyż jest jasne). Wzrasta zainteresowanie tym, by problemy rozumienia teorii wychowania stały się przedmiotem badań teorii pedagogicznej praktyki czy teorii pedagogicznej rzeczywistości (Keller, Novak, 1993, s. 343 i in.). Warto też nawiązać współpracę ze specjalistami z zagranicy, którzy zajmują się tą problematyką (Śliwerski, 2005).

2) Jako nieuniknione jawi się ożywienie psychologicznych badań w obserwowaniu rozwojowych charakterystyk dzieci i młodych ludzi. Okazuje się, że jest potrzebna w badaniach i w teoretycznej refleksji analiza problemu autorytetu wychowawczego, biorąc pod uwagę wychowawcze potrzeby dzieci i dorosłych. Proble-

matykę tę należy analizować tak w odniesieniu do wychowania rodzinnego (Manniová, 2005), jak i wychowania szkolnego. Kompleksowa analiza wychowawczych relacji, a do tej analizy, dialog tzw. alternatywnych teorii albo teorii, które nie mogą zyskać kredytu zaufania nauki w ścisłym tego słowa znaczeniu (np. kinezjologia).

3) Rehabilitować kulturę jako czynnik rozwijania dziecka, jego wychowania w rodzinie i w innych instytucjach, także kształcących. Należy dojrzeć zwłaszcza treściowe ukierunkowanie wychowania w jak najwcześniejszym wieku życia dziecka.

4) Pobudzić dyskusję o wprowadzaniu nowych kategorii do pedagogicznej terminologii (zamiast cech osobowościowych – życiowe umiejętności), a w tych dyskusjach poszukiwać kompromisu. Bez emocji dyskutować o problemach wychowania i sposobach ich rozwiązywania. Analizować zderzenie tradycji z innowacjami w obszarze danych teorii wychowania.

5) Podtrzymać tworzenie programowych dokumentów wychowania szkolnego. Orientować się na takie materiały programowe, które wychodzą z konkretnych uwarunkowań szkoły, biorą pod uwagę wiek dzieci, ich potrzeby i doświadczenia. Umożliwić i zaoferować pomoc przy uwzględnianiu tej problematyki w tworzenia szkolnych programów kształcenia. Ponownie przemyśleć strukturę ustaw oświatowych (na Słowacji jest przedwczesne zróżnicowanie edukacji dzieci w wieku 11 i 13 lat), gdyż wiąże się to z życiowymi perspektywami dzieci i ich przeżywaniem sensowności własnej egzystencji, a co nie jest zgodne ani z odpowiednimi wskazaniami OECD, ani z trendami w reformie szkolnictwa w krajach Unii Europejskiej.

Przekład z języka słowackiego: Bogusław Śliwerski

Przypisy

[1] Niniejszy tekst powstał w ramach cząstkowego zadania badawczego (grant ČR nr 406/03/1475) „Relatywizacja autorytetu i jej wpływ na współczesną młodzież", którym kierowała doc. Alena Vališová.

Bibliografia

Adler A.: *Individualpsychologie in der Schule.* Frankufr am Main: Fischer 1991, ISBN 3-596-26199-6

Adler A.: *Psychlogie dětí. Děti s výchovnými problémy.* Praha: Práh. 1994, ISBN 80-85809-22-2

Albert L.: *Cooperative Discipline.* Circle Pines, Minessota: AGS 1976, ISBN 0-7854-0042-7

Bednařik A. i in.: *Životné zručnosti a ako ich rozvíjať. Príručka pre pracovníkov s deťmi a mladými ľuďmi.* Bratislava: NDS 2004, ISBN: 80-969209-5-2

Bendl S.: *Jak předcházet nekázni aleb kázeňské prostředky.* Praha: ISV 2004, ISBN:80-86642-14-3

Cangelossi J., S.: *Strategie řízení třídy.* Praha: Portál 1994, ISBN 80-7178-014-6

Danek J.: *Úlohy a význam teórie výchovy. „Pedagogická revue" 2004, 56, 2004, č. 5*

Dobson J.: *Být sám sebou.* Praha: Návrat domů 1995a, ISBN 80-8549-32-5

Dobson J.: *Rodičovství chce odvahu.* Praha: Návrat domů 1995b, ISBN 80-85495-45-7

Dreikurs R., Grey L.: *Logické dôsledky. Praktická príručka ako naučiť deti a dospievajúcu mládež zodpovednému správaniu.* Nové Zámky: Artus 1997, ISBN 80-967148-7-2

Gibbs J.: *Kmene. Proces pre sociálny rozvoj a kooperatívne učenie.* Bratislava: Arimes 1994, ISBN 80-967082-5-2.

Höfer A.: Božie cesty s ľuďmi. Príručka na geštaltpedagogickú prácu s Bibliou. Bratislava: MS 2004, ISBN 80-8052-199-9

Fontana D.: *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál 1997, ISBN 80-7178-063-4

Gogova A., Krickova Š., Pintes G.: *Žiak – sloboda – výchova*. Nitra: UKF 2004, ISBN: 80-8050-675-2

Harris Th., A.: *Já jsem OK, ty jsi OK*. Praha: Pragma 1997, ISBN:80-7205-508-9

Christian education belongs to the whole church. EEF-NET. No 16/April 2005.

Kasperová D.: *Několik poznámek k Buberově Přednášce „O výchovném"*. W: *Historie a perspektvy didaktického myšlení*. (Ed. A. Vališová) Praha: UK 2004, ISBN 80-246-0914-2

Keller J.,A., Novak F.: 1993. *Kleines Pädagogisches Woerterbuch*. Basel: Herder 1993, ISBN: 3-451--04218-5

Kohoutek R.: *Psychologický pohled na žáka a výchovně vzdělávací práci na základní škole*. IN: Orientace české základní školy. (Ed. J. Maňák i T. Janík). Brno: MU 2005, ISBN 80-210-3870-5.

Kondáš O., Kordacova: *Iracionalita – stručný prehľad doterajších metodík*. „Psychológia a patopsychológia dieťaťa" 1998, 33

Kosová B.: *Možnosti nového vymedzenia predmetu teórie výchovy a jej postavenia ako edukačnej vedy*. „Pedagogická revue" 2004, 56

Kosová B.: *Vybrané kapitoly z teórie personálnej a sociálnej výchovy pre učiteľov 1. stupňa ZŠ*. Banská Bystrica: UMB 2005, ISBN 80-8083-043-6

Manniová J.: *Kríza autority rodiny a jej dopady na súčasnú mládež*. W: Relativizace autority a její dopady na současnou mládež. (ed. A. Vališová) Praha: ISA 2005, ISBN 80-86642-43-7.

Matulčiková M.: *Medzinárodná konferencia o pedagogickej teórii M. Montesssoriovej*. „Pedagogická revue" 2005, 57

Matulčiková M.: 2005 *Výchovná autorita v pedagogickej koncepcii waldorfskej školy a pedagogike*. W: Relativizace autority a její dopady na současnou mládež. (ed. A. Vališová) Praha: ISA 2005, ISBN 80-86642-43-7.

Montessori M.: *Erziehung zum Menschen*. Frankfurt am Mein: Fischer 1993, ISBN 3-569-23069-1

Nicoll G.,W.: *Úvod do adlerovskej psychoterapie. Výcvikový program*. Bratislava, Slovenská adlerovská spoločnosť 2004

Ondrejkovič P.: *Môže zohrať kategória socializácie v pedagogike integračnú funkciu?* „Pedagogická revue" 2004, 56

Pash M. i in.: *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál 1998, ISBN: 80-7178-127-4

Prekopová J.: *O lásce, s níž se roste*. Praha: OMIKRON 1999, ISBN neuvedené.

Steiner R.: *Filosofie svobody*. Praha: Baltazar 1991, ISBN 80-900307-0-X

Rink J.,E.: *Praktická pedagogika*. Bratislava: UK 2005, ISBN 80-223-2133-8

Śliwerski B.: *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Impuls 2005, ISBN: 83-7308-582-3

Švec Š: *Pedagogika ako veda: Teoretické reflexie*. „Pedagogická revue" 2004, 56

The International encyklopedie of Education. Research and Studies. (Ed. T. Husén) Volume 3 (D-E). Oxford: OE. ISBN: O-08-028119-2

Vališová A.: *Vytrácí se autorita vo výchově nebo mění své podoby?* W: Relativizace autority a její dopady na současnou mládež. (ed. A. Vališová) Praha: ISA. ISBN 80-86642-43-7.

Vágnerová M.: *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: UK 2005, ISBN 80-246-1074-4

Vavrda V.: 1997 Psychoanalytická psychoterapie. W: Obecná psychoterapie. Praha: Kocourek 1997, ISBN 80-86123-02-2

Walton F.,X., Powes R.L.: *Ako vychádzať s deťmi*. Nové Zámky: Psychoprof 2002, ISBN 80--96083-9-7

Walton F.,X.: *Ako vychádzať s dospievajúcimi doma a v škole*. Nové Zámky: Psychoprof 2002, ISBN 80-968798-0-4

Watson M., Solomon D., Battisch, Schaps E., Solomon J.: *Developmental Discipline*. W: http://tigger.uic.edu/MoralEd. z dnia 7.6.2005

Wegner K.: *Školní třída jako společenství*. Praha: PdF UK 1995

Zelina M.: *Teórie výchovy*. „Pedagogická revue" 2004, 56

Zelinova M.: *Represívna pedagogika verzus kreatívna pedagogika*. „Rodina a škola" 2004, 52

Żebrowska M.: *Vývinová psychológia detí a mládeže*. Bratislava Psychodiagnostické a didaktické testy. 1976, 1983, ISBN neuvedené

Wojciech Sroczyński
Szkoła Wyższa im. Bogdana Jańskiego w Warszawie
Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP

WARTOŚCI W PEDAGOGICE SPOŁECZNEJ

Aspekt metodologiczny

Zagadnienia aksjologiczne zawsze zajmowały w myśli pedagogicznej szczególne miejsce, czego wyrazem jest wyłonienie się, w początkach XX wieku, tzw. „pedagogiki normatywnej" (Nowak, 2001, s.361; Kunowski, 1981, 2000). S. Kunowski przytacza wypowiedź J.S. Bystronia z lat trzydziestych, który określa ideologię pedagogiczną, „jako społecznie istniejący zespół ideałów wychowawczych, określających cele wychowania...". Uważa, że ideologia pedagogiczna *nie jest czymś samodzielnym, lecz zawsze opiera się na ideologii społeczno-politycznej, która czerpie swe treści z ogólnego podłoża światopoglądowego, z ideologii filozoficznej, z pewnego systemu wartości, ale z drugiej strony zależy od poglądów spekulatywnych bądź naukowych, ujmujących istotę procesu wychowawczego i poznania warunków, od których on zależy* (Bystroń, 1934, za: Kunowski, 2000, s.11).

Pedagogika, podobnie jak inne nauki społeczne, chcąc spełnić warunek „naukowości" wyznaczony przez dyscypliny przyrodnicze i neopozytywizm, a więc badać zjawiska w sposób obiektywny, stroniła – w okresie PRL – od dyskusji aksjologicznych. Negatywną rolę odegrała także marksistowska ideologia, ograniczająca dyskusje do zakreślonego przez nią obszaru teoriopoznawczego i ontologicznego. Wydaje się, że obecna, w naszym systemie wychowania społecznego, wielość orientacji światopoglądowych skłania do podjęcia dyskusji na ten temat. W problemach formułowanych w tym kontekście chodziłoby o wykazanie, że z metodologicznego i merytorycznego punktu widzenia nie ma barier w odwoływaniu się do „wartości" w działaniu pedagogicznym i w procesie jego ewaluowania (Szewczyk, 1999). Sama pedagogika jako nauka nie traci nic ze swej „naukowości", wybierając określoną płaszczyznę aksjologiczną.

Pedagogika społeczna jako nauka ma pełne prawo do wypowiadania się na ten temat, ponieważ wychowanie to nie tylko praca pedagogiczna, ale przede wszystkim poprzedzająca działanie teleologia. Cele wychowania określają punkt wyjścia oraz wynik współdziałania wychowawcy i wychowanka w kategoriach sprawnościowych, moralnych oraz duchowych. Pytanie, z jakiej orientacji światopoglądowej są wyprowadzane, jest istotne dla całego przebiegu pracy pedagogicznej.

Pomimo oczywistego faktu, że ocena skutków wychowania, czyli tego, jak postępują społeczeństwa, narody i pojedyncze osoby ma istotne znaczenie, problematyka wartości – jak wspomniałem – nie zawsze zajmowała należne jej miejsce

w pedagogice społecznej. Istniały ku temu przynajmniej dwa powody: 1) natury metodologicznej, 2) o charakterze ideologicznym.

Problem metodologiczny dotyczy zarówno tzw. „naukowości", jak i natury samych „wartości". Pedagogika dążąc do osiągnięcia statusu nauki ulegała, w różnym stopniu, obowiązującym w danym czasie neopozytywistycznym paradygmatom metodologicznym. M. Nowak pisze, że zagrożeniem dla aksjologicznej problematyki pedagogiki była pozytywistyczna koncepcja nauki, która na długie lata wytyczyła kryteria „naukowości". Podpowiadano pedagogice, iż jeśli chce sprostać tym kryteriom, powinna spełniać wyłącznie funkcję poznawczą, badać i wyjaśniać rzeczywistość wychowawczą, a zaniechać wydawania sądów o tym, jak być powinno. Opinie takie były wyrażane m.in. z pozycji „naukowej" socjologii, jako że w początkach XX wieku E. Durkheim pisał: „Człowiek, jakim chcemy być, to przecież człowiek naszej epoki i naszego środowiska" (za: Nowak, 2001, s.364). W odniesieniu do polityki społecznej, która jako teoria nie może również pozbawić się możliwości oceniania życia społecznego, przytacza się np. stanowisko M. Webera (za: Auleytner, 2000, s.45), który neguje potrzebę odwoływania się do wartości w naukach społecznych, ponieważ takie stanowisko nie zapewnia obiektywnego poznania naukowego. Istnieje supozycja, iż uznanie określonego systemu wartości sprawia, że uczeni bardziej będą kierować się względami etycznymi niż obiektywną potrzebą poznania; pociągać ich będzie to, „jak być powinno", a nie to, „jak jest". Zgodnie z tym rozumowaniem, nie można byłoby dotrzeć do prawdy, gdyż nie do zweryfikowania jest fałszywość bądź prawdziwość sądu wartościującego. „Tezy zaś, których nie sposób jednoznacznie zakwalifikować jako prawdziwe bądź fałszywe, nie mogą należeć do nauki" (Bauman, 1996, s.230). Uczony powinien wyłącznie cel naukowy mieć na względzie, a *w kwestiach naukowych nie liczyć się z niczym i nikim* – pisał J.P. Pawlow. Badanie „naukowe", według przyrodniczego, a następnie neopozytywistycznego modelu badań, powinno spełniać przede wszystkim warunek obiektywności. Przedmiotem badań są jedynie zewnętrznie obserwowalne fakty. E. Durkheim uznał, w odniesieniu do socjologii, że faktami społecznymi, dającymi postrzegać się obiektywnie, są zbiorowe przeświadczenia lub grupowe wzorce zachowań, które nie należą do nikogo. Te specyficzne fakty społeczne można badać właśnie z zewnątrz, obiektywnie (Bauman, 1996, s.227).

Okazało się jednak, że istniejące, niezależnie od woli pojedynczego człowieka, zbiorowe poglądy, opinie, wartości, postawy, wzorce nie oddają zakresu zjawisk społecznych. M. Weber przedmiotem badań socjologicznych uczynił wewnętrzny świat osoby, głównie motywy jej czynności. Uznał poza tym, że metodologia socjologii musi różnić się od paradygmatu przyrodniczego z tego powodu, że ludzie nadają sens swym czynnościom, *że ludzka rzeczywistość różni się od świata pozaludzkiego*. Działania ludzi, w przeciwieństwie do ruchów ciał fizycznych czy reakcji chemicznych, bardziej wymagają zrozumienia niż wyjaśnienia (tamże, s.229). Zrozumieć zachowanie – to pojąć *sens* nadawany mu przez działającego człowieka. W jaki sposób zapewnić jednak obiektywność, skoro przedmiotem badań stają się wewnętrzne przeżycia istot ludzkich? Nauki społeczne musiały wesprzeć się *hermeneutyką*, czyli teorią i praktyką odkrywania sensu. Zachowanie *obiektywnego* poznania, pisał Weber, jest nadal możliwe, gdyż badanie przyczynia się do budowania *obiektywnej* teorii o *subiektywnym świecie* człowieka.

Pogląd ten podzielał F. Znaniecki i S. Ossowski, a metodolog S. Nowak (1970) pisał, że zrozumienie ludzi w kontekście społecznym wymaga dotarcia do *strony subiektywnej, psychologicznej ludzkich działań, motywów zachowań bądź też lokowanie ich w kontekście postaw, wyobrażeń i działań innych ludzi...* .

Teorie socjologii były przydatne pedagogom do nadania pedagogice statusu samodzielnej dyscypliny akademickiej; dlatego socjologiczne modele badań są stosowane przez pedagogów. Nie zadowala ich jednak wyłącznie samo poznanie i wyjaśnienie, ponieważ chcą zrozumieć ludzkie zachowanie. W większym stopniu interesuje ich kierunek i sens wychowania. Pedagodzy pytają o *następstwa* swych działań, a udzielenie odpowiedzi nie jest możliwe wyłącznie w wyniku empirycznie zebranych faktów. Cóż bowiem użytecznego byłoby w dowiedzeniu się w wyniku badań, że na przykład przyczyną maltretowania dzieci są uwarunkowania społeczno-kulturowe, na które składają się poglądy i postawy jakiejś grupy społecznej, uznającej fizyczne karanie za normę?[1]. Pedagog ma obowiązek zapytać o to, jakie społeczne i psychiczne skutki może wywołać oddziaływanie pedagogiczne? Czy potwierdzone badaniami występowanie jakiegoś zjawiska jest właściwe i jakie należy w związku z tym postawić cele, aby zaradzić ocenionemu, jako negatywne, postępowaniu? Dopiero w odpowiedzi na te racjonalne pytania możliwe staje się dobranie odpowiednich metod, środków i form działania pedagogicznego.

Historia nauki pokazuje, że problematyka obiektywizmu badań i ich wartościowania inaczej traktowana jest w naukach humanistycznych. Zajmują się one tym, co stanowi – pisał W. Dilthey – formę *obiektywizacji ludzkiego ducha* i co jest niedostępne bezpośredniemu poznaniu. „Nauki o duchu" (*Geistwissenschaften*) za przedmiot poznania naukowego obierają dzieła sztuki, obyczaje, zwyczaje, instytucje i pośrednio starają się poznać „zawartą" w nich naturę ludzką. „Duchowość", jako czysto ludzki atrybut, dotyczy czynności intelektualnych, uczuć, motywów, ludzkiej świadomości. Nauki humanistyczne badają – pisał S. Kamiński (1992, s.293–300) – istoty myślące i dokonujące wyboru, działające rozumnie i kulturotwórczo. Poznanie humanistyczne – jego zdaniem – może być także obiektywne. Należy jedynie: – zachować typologiczną interpretację, to znaczy porządkować poznawane fakty według ich natężenia; – stosować w miarę możliwości i potrzeby metody badań przyrodoznawczych, jak to ma miejsce na przykład w psychologii; – zachować osobliwy, humanistyczny charakter poznania. Humanistyczne poznanie wymaga interpretacji materiału badawczego na podstawie *wartości* oraz zaangażowania w badania przez uwzględnienie *współczynnika humanistycznego*, indywidualnego potraktowania obiektu badań, zgodnie z założeniem niepowtarzalności i różnorodności.

Potrzebę oceniania badanej rzeczywistości, a więc odwołania się do wartości, podkreślają teoretycy innych nauk społecznych. Uważają, że celem badań jest dostarczenie wiedzy użytecznej, przyczyniającej się do tworzenia *lepszego świata*: „nauka nie może abstrahować od człowieka i społeczeństwa, nie może »ustawiać się« **NAD** albo **OBOK** człowieka, ale być **Z** nim" (Christmann, 1974, s.392).

W tym kontekście, pisze J. Auleytner (2000, s.51), zadania stawiane przez naukami społecznymi przedstawiają się następująco: – *wyjaśnić, jakimi środkami i sposobami można osiągnąć postawione cele; – wskazywać na skutki uboczne przy realizacji postawionych celów; – zajmować się systemami wartości w działaniach, jednakże bez określenia czy określone wartości są lepsze albo że do nich należy dążyć.* W całej rozciągłości te

uwagi dotyczą pedagogiki jako nauki i praktyki. Pedagodzy postępują dalej, ponieważ podejmują się określenia, co należy bardziej cenić i do czego należy dążyć. Jest to konieczne, bo praca pedagogiczna zakorzenia się w wartościach i zarazem w nie *wprowadza*.

Postępowanie badawcze, którego istotnym elementem jest *diagnoza i ocena*, cechuje wszystkie *nauki praktyczne*. Nie wyobrażamy sobie, aby przedstawiciele nauk medycznych i lekarze badali chorego człowieka tylko dla samej satysfakcji poznania jego choroby. Podobnie uczeni reprezentujący nauki rolne, leśne, inżynieryjne badają i oceniają cele oraz wyniki, ponieważ ich dyscypliny obok funkcji poznawczej, spełniają funkcję praktyczną. Pedagogika jako nauka praktyczna również nie może uwolnić się od problematyki aksjologicznej. Rzeczywistość wychowawcza powinna: 1) zachować standardy obiektywizmu (czyli obserwacji z zewnątrz); 2) uwzględniać „współczynnik humanistyczny"; 3) dostarczać użytecznej wiedzy. Badanie *obiektywnego*, jak i *subiektywnego* świata wartości może przebiegać zgodnie ze wskazaniem neopozytywistów, przy zachowaniu zasad obiektywizmu lub według reguł pedagogiki „rozumiejącej". W każdej sytuacji dotyczy *obiektu*, który ze względu na zawartą w nim cechę staje się „wartością" lub „antywartością", może być przedmiotem pożądania (celem) lub odrzucenia; obejmuje *osoby* oceniające świat w sobie właściwy sposób.

„Praktyczność" badań i działań pedagogicznych wymaga, aby podejmując czynności celowe i kontrolując ich osiąganie, przyjmować równocześnie aksjologiczny, a nie tylko metodyczny, punkt widzenia. Pedagog-wychowawca i pedagog-uczony stawiając zasadnicze dla tej dyscypliny pytanie typu „jak?", nie może pominąć pytania „ku czemu?". Pozostanie przy pierwszym pytaniu mogłoby wywołać stan „jałowego" biegu, przyczynić się do instrumentalnego traktowania osoby wychowanka, do indoktrynacji, do ograniczenia pola jego autonomii. Powraca ponownie pytanie o wartości, którymi kierują się pedagodzy.

Obecność wartości w pedagogice społecznej

Pedagogikę społeczną można definiować trojako: 1) jako dyscyplinę zajmującą się badaniem środowiskowych uwarunkowań procesów edukacyjnych (w literaturze wymienia się w tym kontekście najczęściej środowisko społeczne, co stanowi nieuzasadnione zwężenie obszaru badawczego); 2) jako dyscyplinę badającą środowisko życia wychowanka i ulepszającą je przez pracę wychowawczą tak, aby sprzyjało ono w najwyższym stopniu rozwojowi jego osoby; 3) jako dyscyplinę, której przedmiotem jest tzw. społeczna funkcja wychowania.

W każdej z wymienionych ról pedagog społeczny ma do czynienia z zagadnieniem wartości. Obierając za przedmiot badań „wychowanie społeczne", badacz pyta, o to, jak przebiega uspołecznianie jednostki, jaką rolę wychowawczą spełnia społeczeństwo? Stawia diagnozę procesu wychowania, biorąc za punkt odniesienia jakąś płaszczyznę aksjologiczną. Odwołuje się do określonych wartości również praktyk-pedagog na początku procesu wychowawczego, gdy określa jego cele. Konfrontuje je wtedy z jakimś punktem odniesienia. Realizując cele pedagogiczne i edukacyjne ma na uwadze jakąś wizję osoby wychowanka i środowiska, ważną z punktu widzenia rozwoju jego osoby i społeczeństwa. Liczy się wówczas

jego osoba i jego hierarchia wartości w realizacji celów pedagogicznych. Można powiedzieć, że właśnie osoba wychowawcy, jego poglądy, przekonania, aktywność rzutują na „pole aksjologiczne", wyznaczające sytuację pedagogiczną. Wpływ ten może być na tyle silny, iż można zaryzykować stwierdzenie, że światopogląd wychowawcy udziela się wychowankowi. Także jego wizja środowiska wychowującego i pracy sprzyjającej jego ulepszaniu, ma jakieś zakorzenienie w hierarchii wartości. To pokazuje, jak ważną rolą nauki jest uświadomienie takich zależności, ponieważ *osobista hierarchia wartości* nauczyciela może całkowicie różnić się od społecznie uznanych wartości.

Pedagog w swym działaniu wychowawczym, jak i pedagogika, jako nauka o wychowaniu, nie mogą, z podanych wyżej powodów, stronić od dyskusji na temat wartości. Formułując cele *działań pedagogicznych*[2], przyjmuje zawsze określone założenia aksjologiczne, ma jakąś wizję jednostki, społeczeństwa, cywilizacji; prowadzi wychowanka tak, aby ten mógł rozwijać swoje kompetencje intelektualne i moralne, aby jego działanie było w przyszłości nie tylko efektywne w sensie sprawczym (ekonomicznym, organizacyjnym), ale także dobre w znaczeniu moralnym. Wydobywa z ludzi potencjał i uruchamia środowiskowe siły, aby możliwe stawało się ulepszanie środowiska. Pojawiają się pytania o to, co jest ważne w wychowaniu?

Związek pedagogiki społecznej z wartościami wynika z istoty tej nauki. Charakter tego związku określiła jej twórczyni H. Radlińska. Chodziło jej przede wszystkim o stwarzanie warunków sprzyjających godnemu życiu, upowszechnianiu wartości, ich przyjęciu i przetwarzaniu środowiska *siłami społecznymi* w imię ideału (Radlińska, 1961, s.361). Dostrzegała potrzebę wartości w całym procesie wychowania, na etapie *wzrostu, wrastania i wprowadzania*. *Wzrost* fizyczny człowieka i rozwój jego osobowości jest wartością autoteliczną. Zawiera *pierwiastki wieczne*, a więc nie może być przedmiotem doraźnych celów. Nie można odebrać komukolwiek prawa do wszechstronnego rozwoju jego sfery biologicznej i integralnego rozwoju osobowości. Osoba ludzka ma w momencie urodzenia zagwarantowane – z tej racji, że jest *osobą* – prawo do pełnego harmonijnego rozwoju. Organizm ludzki, ciało człowieka jest wartością zasadniczą, ponieważ stanowi bazę, *budulec* do formowania i dalszego doskonalenia osobowości; warunkuje aktywność w życiu społecznym. *Wrastanie* w środowisko społeczne wymaga odpowiednich warunków – *odpowiedniej gleby* – pisała Radlińska: jest ono głębokie i mocne tylko na gruncie *trwałych wartości*. *Wprowadzanie*, które uznać można za działalność *sensu stricte* pedagogiczną, dokonuje się za pośrednictwem pracy pedagogicznej, w której osoba wychowawcy staje się *modelem*, a jego postępowanie *wzorcem* dla wychowanka. On swoim działaniem wtajemnicza w obyczaje, wierzenia i wiedzę, uczy sprawności, umiejscawia w zawodzie i społeczeństwie (Kukołowicz, 1998, s.168). Szczególnej troski wymaga rozwijanie ludzkiej „duchowości", gdyż wyłącznie w niej ujawnia się pełnia człowieczeństwa. Na tej podstawie można zrozumieć istotę świadomości, samoświadomości i wolności (Wojtyła, 1999, s.96). Transmisja uniwersalnych wartości integruje warstwy społeczne, grupy zawodowe, rodziny[3]. Jest spoiwem zapewniającym integrację społeczeństwa. Nauczyciel-wychowawca spełnia ważną rolę w transmisji wartości.

Pedagog społeczny działa pośrednio, przez pracę pedagogiczną w środowisku, animując i organizując aktywność ludzką, dzięki której możliwe będzie doskona-

lenie warunków przyrodniczych, bytowych, wspólnotowych i kulturowych, wspomagających rozwój jednostek i grup społecznych. Także wówczas jest potrzebna pedagogowi jakaś wizja środowiska, w którym egzystuje wychowanek.

Skoro zadaniem pedagogiki społecznej jest dostarczanie teoretycznych podstaw do wspomagania rozwoju wychowanka, to konieczne staje się przyjęcie idei przewodniej tego procesu – ku czemu rozwój ten ma prowadzić. Z wagi tego problemu zdają sobie tego sprawę teoretycy. T. Pilch (1998, s.166) pisze: „Musimy więc wybierać określony system wartości, musimy znaleźć aksjologiczne uzasadnienie postępowania i cele, ku którym dążymy". Dyskusja, z metodologicznego, ale i merytorycznego punktu widzenia, dotyczy właśnie tego *określonego* systemu wartości. Pewne założenia aksjologiczne i ideologie leżą przecież u podstaw określonej polityki edukacyjnej państwa, programów edukacyjnych, wychowawczych i projektów opiekuńczych.

Pytania o wartości stawia się szczególnie w okresach społecznych konfliktów i przeobrażeń, ale i w czasie społecznego uspokojenia, gdy względne poczucie dobrobytu osłabia społeczną wrażliwość na istnienie *antywartości*. Do patriotycznych idei odwolujemy się w czasach zagrożenia bytu narodowego, gdy mają motywować do czynów heroicznych, jak to miało miejsce w czasach wojennych, w historycznych momentach zrywów niepodległościowych, na przykład w okresie Powstania Warszawskiego, społecznych wystąpień przeciw władzy komunistycznej w czasach najnowszych. Rozliczając się z ponurymi dziejami wojen, pytamy o to, co było przyczyną ludobójstwa. Zastanawiają nas źródła eskalacji współczesnego masowego bandytyzmu, jakim jest na przykład terroryzm. Dociekamy przyczyn coraz poważniejszych przestępstw, zagrożonych wysokim wymiarem kary, popełnianych przez coraz młodszych wiekiem osobników. Przeraża wszechobecna patologia i bezradność wymiaru sprawiedliwości, co skłania do ponownej dyskusji nad karą śmierci.

Wprowadzenie trudnych reform w Polsce, w wyniku przeobrażeń społecznych po roku 1989, wymaga od społeczeństwa cierpliwości, z jednej strony, i zaangażowania, z drugiej. Indolencja władzy państwowej i towarzysząca jej sprawowaniu korupcja, wymuszają samoorganizację społeczną, ruchy „oddolne". Każdy z przytoczonych przykładów wskazuje na zagadnienie wartości. Wyłania się z dokładniejszej analizy sytuacja aksjologicznego zamętu, której skutkiem jest *lęk egzystencjalny* w powszechnym wymiarze, frustracje, stresy, samobójstwa. Powstaje pytanie, jak się to dzieje, że wychowanie nie spełnia w tym zakresie założonych funkcji. Nie przygotowuje do wyboru między wartościami oraz nie przygotowuje pod względem intelektualnym i moralnym do życia w trudnych czasach. Zauważamy, że pomijano w pracy pedagogicznej *uniwersalne wartości*. Zamiast nich, w czasach realnego socjalizmu, dominowała ideologiczna indoktrynacja. Ma ona jednak współcześnie rozmaite oblicza – już nie tylko nazizmu, marksizmu, ale także postmodernizmu, moralnego liberalizmu, *leseferyzmu*. S. Kunowski (2000, s.11) pisze w tym kontekście, że natychmiast po zakończeniu działań wojennych zwrócono baczną uwagę na wychowanie, „widząc z jednej strony przyczynę morderczych rzezi w brakach i fałszu wychowania, z drugiej zaś pokładając nadzieję na przyszłość w odbudowie człowieka i społeczeństw połączonej ze zmianą systemów wychowawczych".

R. Ingarden definiował „wartość" jako „stan rzeczy" lub „przedmiot", czyli jest to jakaś sprawa, idea, fakt społeczny lub przedmiot fizyczny – samochód, dom,

mieszkanie, inny człowiek (jakkolwiek „osoba ludzka" wymyka się takiemu zaszeregowaniu), który wzbudza pozytywne emocje i wyzwala aktywność jednostki do jego pozyskania. M. Gogacz (1997, s.39) pisze, że „wartości" to cele, zadania, idee[4]. F. Znaniecki przez wartości rozumiał obiekty czynności i postaw ludzi, którym przyznają oni w działaniu pozytywne oceny. Mówiąc o wartościach, dotykamy podstaw człowieczeństwa i niezależnie od tego, co się głosi, można za W. Brezinką powtórzyć, że chodzi o istotne w każdym czasie, w każdym społeczeństwie problemy – światopoglądu, moralności, podstawowych praw i kształtu życia społecznego (Nowak, 2001, s.377).

Pojęcie „wartości" odnosi się do tego, co cenne, godne posiadania, czego zrozumienie wpłynęłoby korzystnie na wychowanie człowieka, gdyż motywowałoby do dobrych czynów. Wartości tak rozumiane pełnią w wychowaniu ważne funkcje. Służą jako kryteria oceniania i porządkowania zjawisk, ułatwiają zorientowanie się w tym, co dobre, a co złe, jakie postępowanie uznać za zgodne z prawdą, sprawiedliwe, dobre, skuteczne, godne człowieczeństwa, a więc pożądane. Umożliwiają orientowanie się w złożonym świecie norm moralnych, zasad postępowania, wzorów zachowania się, obyczajów, zwyczajów – ułatwiają dokonywanie właściwych wyborów. „A zatem skoro żyjemy w epoce »wybujałego« pluralizmu, czyli sprzecznych ze sobą poglądów w wielu dziedzinach: etycznej, społecznej, religijnej itp., nasi uczniowie stają ustawicznie przed wyborem: za kim lub za czym się opowiedzieć, jakie zająć stanowisko i dlaczego" – pisał ks. J. Tarnowski (2003).

Wartości łączymy najczęściej z pozytywną stroną naszego życia, sugerując wychowankowi ich uwewnętrznienie. Pokazujemy wychowankowi, że istnieje też „świat antywartości", czyli idei, zachowań, właściwości złych, przed którym chcemy go ustrzec. Co znaczy jednak słowo „pozytywny"? Może ono oznaczać „dodatni" w sensie emocjonalnego pobudzenia i może oznaczać pozytywną ocenę czegoś. Jest to subiektywny punktu widzenia konkretnej osoby na świat, w którym żyje.

Świat, jako obiektywnie otaczająca nas rzeczywistość i zindywidualizowana konstrukcja świadomości, zawiera cechy dobre lub złe (zob. Jan Paweł II, 2005, s.11.). Nie mamy zasadniczego wpływu, jako pojedynczy ludzie, na to, że jakieś społeczeństwo uzna prawo do homoseksualizmu, że jakaś partia oceni inne nacje za wrogów. Społeczne przeświadczenia, jak chciał tego E. Durkheim, są faktami wymykającymi się pojedynczym doświadczeniom. Pozostaje pytanie o to, jaki punkt odniesienia, jaką płaszczyznę aksjologiczną, należałoby respektować w wychowaniu? Praca pedagogiczna, bez wytyczenia kierunku, grzęźnie w pozorach aktywności. Żeby więc wychowanie nie było jedynie coraz doskonalszym technicznie „dreptaniem w miejscu", a stawało się twórczym dla wychowanka osiąganiem pełniejszej dojrzałości, konieczne jest postawienie pytania o cel wychowawczy, czyli w tym wypadku o to, ku jakim wartościom prowadzić wychowanka? One dopiero poszerzają obszar *pedagogii*. Metodyczne pytanie typu: „jak?", zawiera trzy poziomy dociekań: 1) o naturę samego procesu wychowania, 2) o kierunek, 3) o środki.

Przygotowanie do „dobrych" decyzji to ważne zadanie pedagogiki i stąd nie tylko istotne jest pytanie o to, *jak* skutecznie realizować cele wychowania, ale także pytanie, *jakie* cele realizować, ku jakim wartościom prowadzić wychowanka, jakich uczyć wyborów? (Wielogus, 2001). Właściwy proces edukacji aksjologicznej polegałby nie tylko na poznawaniu natury tego co należy cenić i dlaczego, ale

także na kształceniu umiejętności wybierania tego, co dobre, pozytywne, prawdziwe z konglomeratu idei, poglądów, opinii, wzorów. W tym trudnym procesie *wychowania do wartości*, pedagoga społecznego wspomaga *pedagogika dialogu*. Jest mu niezbędna po to, między innymi, by mógł uniknąć indoktrynacji. Nie zależy mu przecież na tym, aby wychowanka do czegoś przymusić, ale by umożliwić mu *podmiotowe* decyzje, wspomagając tym samym jego osobniczy rozwój i poszerzając horyzonty poznawania oraz rozumienia świata.

Problem polega na tym, że nie ma współcześnie jasności co jest wartościowe, a co nie. Różnorodność poglądów na ten temat jest tak ogromna, że powstaje zasadnicze pytanie o same wartości, o orientacje światopoglądowe, o przesłanki uznawania czegoś za moralnie cenne. Niektórzy teoretycy przyczyn takiej różnorodności upatrują w postępującej demokracji, która niesie swobodę publicznego wyrażania rozmaitych poglądów. Uznają, że ustrój demokratyczny, aby mógł zagwarantować spójność społeczną, musi szanować odmienne światopoglądy[5]. Nazywa się takie społeczeństwa *wielokulturowymi* lub *pluralistycznymi światopoglądowo*. Rozwiązywanie konfliktów, rozładowywanie napięć, jakie naturalnie towarzyszą interakcjom w takich społeczeństwach, i zapewnienie integracji społeczeństwa jest możliwe, zgodnie z teorią *consensusu*, przy poszanowaniu odmiennych poglądów, przekonań i postaw, i podstaw których leżą odmienne wartości. Codzienność pokazuje, że wielokulturowe i pluralistyczne światopoglądowo społeczeństwa[6] cierpią na głód wartości nadrzędnych, a – z kolei – państwa monokulturowe, jednorodne światopoglądowo i ideologicznie stają się zagrożeniem dla swych obywateli i całego świata. Czy zatem do ustalenia aksjologicznej płaszczyzny wychowania wystarcza jej uzgodnienie przez społeczeństwo (niekiedy elity rządzące, znaczące społecznie grupy ideologiczne)? Czy wystarcza *społeczna* geneza kryteriów rozróżniania dobra i zła, zgodnie z którymi człowiek naszej epoki zostaje zrelatywizowany do historycznie uzasadnionych wartości?

M. Nowak uważa, że „relatywizm" przejawia się w dwóch rodzajach: 1) radykalnej krytyce rodzimej kultury, która powinna „wtopić" się w kulturę szerszą – np. europejską; 2) obecności ideologii marksistowskiej w kulturze, wyznawanej przez polityczną lewicę i ujawnianej w przekonaniu, że właściwą kulturę tworzy „klasa dominująca", czyli internacjonalistyczny proletariat. „Relatywizm wartości" zdaniem O. Reboula (Nowak, 2001, s.367) nie przekreśla wprawdzie samego wychowania, ale może zaszkodzić jego uniwersalności. J. Tarnowski (2003, s.80), podejmując analizę wartości w kontekście pedagogiki dialogowej, pisze: „Otóż musimy stwierdzić, że człowiek współczesny, zwłaszcza młody, jest jakby zatopiony w mnogości informacji, zdezorientowany sprzecznymi ze sobą poglądami, pozbawiony »busoli« wewnętrznej. Utracił on »raj pewności«, a wtedy tylko w wolności, nie zawsze prawidłowo rozumianej, odnajduje »ostatnie słowo«. Skoro – jak chcą postmoderniści – nie można odróżnić dobra od zła, prawdy od fałszu, jeśli tożsamość jest *absurdalnym marzeniem* (Baudrillard, 2001, s.67 i nast.) pojawia się „zamęt aksjologiczny" i „amoralna pustka". Na gruncie *postmodernizmu* takie kategorie egzystencjalne, jak *autentyczność*, *dialog*, *spotkanie* tracą sens. Miejsce personalistycznie zorientowanych filozofii zajmują wówczas orientacje postmodernistyczne lansujące hasło *wszystko wolno*.[7] W takiej moralnie obojętnej sytuacji, szesnastoletni chłopcy mogą założyć się o to, że zamordują człowieka (Patora, Stelmasiak, 1997).

S. Kunowski, podejmując dyskurs nad problematyką ideologicznych podstaw systemów wychowawczych, przytacza opinię J.M. Święckiego, zawartą w „Tygodniku Powszechnym" (1949, nr 12, s.7) bezpośrednio po zakończeniu drugiej wojny światowej, który negatywnie odnosi się do liberalnych, jak i marksistowskich doktryn. Oceniając je z pozycji chrześcijańskiego personalizmu pisze: „W wieku XIX rozpoczęła się rewolucja obyczajowa jako produkt zwyrodniałego ustroju kapitalistycznego, ale dopiero przed I wojną światową doprowadziła do procesów o tendencji lewicowej. Rozpętana rewolucja, wyrażająca się w technice antykoncepcyjnej, w przerywaniu ciąży, w sterylizacji, w sztucznym zapładnianiu kobiet jest największym niebezpieczeństwem zagrażającym moralności chrześcijańskiej. Zapobieżeniu tej sytuacji nie wystarczały już prawa państwowe, coraz potrzebniejsza stawała się jakaś rewolucja (a właściwie kontrewolucja) moralna" (Kunowski, 2000, s.13).

Chrześcijański personalizm jako podstawa aksjologiczna pedagogiki społecznej

Okazuje się, że wyłącznie społeczne uzgodnienia ważności pewnych spraw, czyli jakieś przyjęte powszechnie i uznane za ważne, w pewnym czasie, hierarchie wartości, nawet gdyby zawierały niezwykle istotne cele, zawodzą w chwilach szczególnych napięć, jak i w czasach pokojowego rozwoju. Wówczas potrzebna jest uniwersalna perspektywa moralna. Potrzebna jest nadrzędna hierarchia norm, ocen, zasad, która sprzyjać będzie integralnemu rozwojowi jednostki i społeczeństwa.

Ale poglądy, co do tego, jakie wartości są ważne, są podzielone. Chociaż wszystkim siłom politycznym, grupom społecznym i instytucjom w Polsce, jak wynika z ich deklaracji, zależy na kształtowaniu człowieka dobrego, którego myśli będą kierowały czynami szlachetnymi, który osiągnie pewien poziom autonomii w postępowaniu, rozwinie kompetencje społeczne i postawy allocentryczne, to opinie co do wartości umożliwiających osiąganie tego stanu są zróżnicowane. Ujawnił się ten fakt szczególnie wyraźnie podczas ostatnich przeobrażeń politycznych w Polsce, kiedy budowaniu nowego ładu towarzyszyły odmienne orientacje. Podczas, gdy wierni Kościoła katolickiego kierowali się zasadami ewangelicznymi, kręgi związane z władzą polityczną i sami decydenci głosili i wyrażali w postępowaniu normę marksistowskiej *walki klas*. W czasach, gdy ks. Jerzy Popiełuszko głosił zasadę: *zło dobrem zwyciężaj*[8], a „Solidarność" rodowód swój wiązała z wartościami chrześcijańskimi[9], rzecznik rządu Wojciecha Jaruzelskiego, Jerzy Urban, ujawniał w swych wystąpieniach nienawiść ówczesnych, komunistycznych, władz partyjnych do demokratycznej opozycji.

S. Kowalczyk (1992, s.49) we *Wprowadzeniu do filozofii J.Maritaina* pisze, że według tego filozofa istnieją dwa zasadnicze cele pedagogiczne: „kształtowanie dojrzałego człowieczeństwa oraz uzdolnienie wychowanka do życia społecznego. Kolejność tych celów nie jest przypadkowa, ponieważ tylko prawidłowy rozwój osobowości umożliwia wewnętrzną integrację ze społeczeństwem". Cele wychowania – jak wiemy – są jednak uwarunkowane historycznie, ideologicznie i kulturowo. S. Kowalczyk, dokonując krótkiego przeglądu podstawowych doktryn, pisze następująco o prądach intelektualnych, które wpłynęły na wychowanie. *Socjologizm* postrze-

gał osoby (jednostki) jako elementy kolektywnej maszyny. Koncepcja *pragmatyzmu* pedagogicznego, minimalizując rolę prawdy i dobra, koncentrowała uwagę na metodach edukacji i ich skuteczności, co w rezultacie doprowadzało do instrumentalnego traktowania osoby wychowanka. Filozofia *społecznego utylitaryzmu* akcentuje przesadnie zasadność podporządkowania jednostki społeczeństwu. *Intelektualizm*, jako teoria, redukuje wychowanie do nauczania, do treści i metodyki przekazywania wiedzy. Zgodnie z *woluntarystyczną* koncepcją podkreśla się znaczenie ludzkiej woli, deprecjonując inne sfery osobowości. Także orientacje *empiryczno-scjentystyczne* oraz *materialistyczno-organiczna* koncepcja człowieka wiodą ku relatywizmowi.

Cele wychowania wyprowadzone z *personalizmu chrześcijańskiego* odwołują się do prawdy, która ujawnia, iż istota ludzka jako taka stanowi wartość samą w sobie. Także dobrem samoistnym jest społeczeństwo. A więc redukowanie jednostki do zbiorowości, jak to miało miejsce w kolektywnych społeczeństwach socjalistycznych, jak i negowanie podmiotowości osoby na rzecz uznania narodu, jak to miało miejsce w ideologii nazistowskiej, nie jest akceptowane w tej orientacji filozoficznej.

Zwolennicy konserwatyzmu podkreślają znaczenie przede wszystkim takich wartości, jak rodzina i rodzicielstwo, wiara i kultywowanie cnót religijnych, ojczyzna i patriotyzm, trwanie i rozwój narodu, rasy czy gatunku ludzkiego, ciągłość kulturową i zachowanie tradycji, stabilność i poszanowanie hierarchii społecznej opartej na dziedziczeniu własności; status społeczny opiera się na posłuszeństwie i wytrwałości w pracy.

Akceptując doktrynę liberalną, uznajemy nieograniczoną wolność jednostki, znaczenie własności prywatnej, bogacenie się i elastyczność ról życiowych (Auleytner, 2000). Prąd liberalny, który zrodził się w Oświeceniu, w nurcie intelektualnym podkreśla znaczenie wiedzy, wykluczając wiarę. Źródło ładu społecznego upatruje w postępie ekonomicznym, demokracji i pluralizmie ideowym. Zadaniem społeczeństwa i państwa jest stwarzanie warunków do nieskrępowanej indywidualnej przedsiębiorczości, swobodnej konkurencji i aktywności. Niewskazana byłaby zatem nadopiekuńczość państwa w gospodarce, polityce, edukacji. Niemożliwe jest także wpajanie gotowych, jedynie słusznych, światopoglądów i systemów etycznych. W odniesieniu do moralności, decyzje ludzkie mają – zdaniem przedstawicieli tego nurtu – stosunkowo nieograniczoną swobodę.

Socjaliści – z kolei – stawiają na pierwszym miejscu takie hasła, jak „równość" i „braterstwo". Jednostkę podporządkowują kolektywowi, a sens pracy upatrują w służeniu kolektywowi. Wolność polityczna jest postrzegana jako wartość pozorna, a w czasie rewolucji nawet szkodliwa społecznie. Ponieważ ideologia socjalizmu, teoretycznie uzasadniona w marksistowskiej doktrynie *walki klas*, uznaje napięcia między klasami społecznymi za ciągle istniejące, konflikt nigdy nie osiąga swego kresu. Koncepcja ta antagonizuje i jednocześnie atomizuje społeczeństwo w imię wyrównania pozycji społecznej. Dlatego też jest ona – z założenia – walką człowieka z człowiekiem, a nie walką o człowieka (Wojtyła, 1983). Socjaliści deklarują się jako głosiciele *równości*, dla której zagrożeniem jest specyficznie definiowana, w zgodzie z ideologią tego nurtu, *niesprawiedliwość społeczna*, która dotyka wyłącznie jedną warstwę społeczną – proletariat. Socjalizm sankcjonuje, podobnie jak konserwatyzm, jednolitość światopoglądową i kulturową. Koncepcja ta odrzuca religię, ponieważ wyznacznikiem egzystencji człowieka i miarą postępu społecznego jest

nauka. Ona ma umożliwić opanowanie przyrody, rozwój gospodarczy i panowanie nad rozwojem demograficznym, przez jego centralne planowanie. W ekonomii uznaje się zasadę, że tylko własność społeczna oraz centralne zarządzanie gospodarką i społeczeństwem przyczynią się do budowania dobrobytu, a kolektywistyczne społeczeństwo zapewni poczucie powszechnego bezpieczeństwa.

Pedagogika społeczna rozwijała się jako niezgoda na nędzę, niesprawiedliwość, deprawację potrzeb, bierność, a co za tym idzie, stawała się teoretyczną inspiracją do działań społecznych o moralnych podstawach. Zgodne z najwyższymi moralnymi wskazaniami były inspirowane przez H. Radlińską działania edukacyjne i społeczne. Etyczne także miało być działanie pedagogów – przewodzenie grupom młodzieżowym, zuchowym i harcerskim – według A. Kamińskiego (zob. Śliwerski, 2003). W poczuciu moralnej odpowiedzialności i emocjonalnej więzi z podopiecznymi udał się z nimi w ostatnią drogę Janusz Korczak. W 1993 roku Jan Paweł II mówił: *Niepohamowany pęd nielicznej grupy uprzywilejowanych do przywłaszczania sobie dóbr Ziemi i do ich eksploatacji staje się przyczyną nowego rodzaju zimnej wojny, tym razem między Północą a Południem planety, między krajami wysoko uprzemysłowionymi a ubogimi; musi on niepokoić tych, którym leżą na sercu losy świata*[10]. Zauważamy tu ważne cele wychowania społecznego. Można mówić, w tym kontekście, o zbieżności celów, określanych przez katolicką naukę społeczną i pedagogikę. Coraz jaśniejsze staje się, że właśnie perspektywa chrześcijańska może być właściwym odniesieniem pedagogiki społecznej. Dzięki niej teoria pedagogiki społecznej może wzbogacać się ontologicznie i teoriopoznawczo, a także merytorycznie. Chrześcijanin jest powołany do czynienia dobra swym osobistym życiem, zbiorowość ludzka do zapewnienia stosownych warunków. Stąd zasada solidarności społecznej w dzieleniu się dobrem stanowi jedną z ważnych norm regulujących życie osoby i społeczeństwa. Prawda, dobro i miłość stanowią punkty orientacyjne aktywności człowieka. Te wartości są absolutne i nie podlegają żadnej umowie społecznej.

Według chrześcijańskiej nauki społecznej, wywiedzionej z personalizmu, dochodzenie do sprawiedliwych stosunków społecznych i pełny rozwój człowieka nie jest możliwy bez moralnego doskonalenia się. Za dobre stosunki społeczne odpowiedzialni są dobrzy ludzie; źródłem niesprawiedliwości, złych struktur społecznych jest osobisty grzech (jak stwierdza się w encyklice *Solicitudo Rei Socialis)*. Społeczeństwo odpowiada jednak za „prowokowanie" zła, ponieważ łamie przypisane istocie ludzkiej naturalne prawa, poniżając w ten sposób godność osoby. Ładu społecznego nie uda się zapewnić bez porządku moralnego. Rola pedagogiki społecznej jest tutaj ewidentna.

Pedagogika społeczna jako nauka, po latach politycznej izolacji w początkach PRL i zorientowania jej wyłącznie na marksistowską filozofię, a także wskutek doktrynalnego traktowania przez kolejne rządy społecznych problemów, ma jednak wystarczająco wiele źródeł, aby funkcjonować jako teoria i praktyka podbudowywana wartościami uniwersalnymi. Mając świadomość źródeł tej nauki, coraz wyraźniej powinni pedagodzy społeczni podkreślać rolę chrześcijańskich wartości i poszukiwać uzasadnienia systemów wychowania w personalistycznej filozofii. Jest ona pociągająca dla wyznawcy religii, jak i każdego człowieka, gdyż, poza rdzeniem chrystologicznym, zawiera przesłania dotyczące wartościowego wychowania. Wyprowadzenie wartości z chrześcijańskiej koncepcji człowieka, wymaga już osobnego potraktowania.

Przypisy

[1] Zob. na temat teorii społeczno-kulturowej w wyjaśnianiu zjawiska znęcania się nad dziećmi. B.Corby: *Socjologia, praca socjalna a ochrona dziecka*. W: *Socjologia pracy socjalnej*. Warszawa 1996, s. 113.

[2] J.Szczepański, odwołując się do teorii F.Znanieckiego, nazywa działaniami tylko te społeczne zachowania, które mają charakter intencjonalny, są podjęte w celu osiągnięcia określonego celu, a konkretniej zmierzają do wywołania czy zmodyfikowania zachowania, postaw czy dążeń. Zachowania mogą mieć charakter niezamierzony lub celowy. *Działanie społeczne* to ten drugi rodzaj zachowania. Zauważmy, że pojęcie *działania społecznego* odpowiada w całości „wychowaniu" w węższym zakresie, definiowanemu właśnie na gruncie pedagogiki. Uznaje ona bowiem za swój przedmiot badań wyłącznie to wychowanie, które jest rozumiane jako proces celowy, czym chce się odróżnić od innych nauk o wychowaniu, które przez to pojęcie rozumieją najczęściej wszelkie oddziaływania – zamierzone i niezamierzone – jak np. psychologia wychowawcza czy socjologia wychowania. Pojęcie *działania pedagogicznego* rozumiem tutaj w podanym znaczeniu, jako celowe, co odróżnia *działanie pedagogiczne* od *wychowania*, które może być zamierzone i niezamierzone. *Działanie pedagogiczne* obejmuje *wychowanie i nauczanie(kształcenie)*, odnosi się do uczniów, wychowanków, jak i pedagogów-praktyków (nauczycieli, wychowawców, opiekunów).

[3] Zob. wypowiedzi Jana Pawła II w: *Wychowanie w nauczaniu Jana Pawła II*, Warszawa 2000.

[4] Autor podejmuje skądinąd ważny problem: „filozofia człowieka" czy „aksjologia" podstawą pedagogiki, uznając za wykładnię tej nauki właśnie „filozofię człowieka". Abstrahując od wyłożenia dokładniejszego stanowiska autora, powiedzmy, że w „realistycznej pedagogice" koncentrującej się na „więzi z osobami" te osoby swoje realne relacje budują ustanawiając jakąś hierarchię ważności celów, zasad, idei. Chociaż „wartość" jest konstrukcją intelektualną (czyli wymyśloną) to przecież jest obecna w tworzeniu relacji między ludźmi w określaniu celów i w dążeniu do ich uzyskiwania.

[5] W dniu 21 października 2004 roku Telewizja Polska w pierwszym programie wyemitowała audycję na temat zasadności stosowania kary śmierci, w której wybitni profesorowie ujawniali w tej kwestii odmienne diametralnie stanowiska. Przykład ten może być ilustracją złożoności *problematyki wartości* w życiu publicznym.

[6] Jako ilustrację odczuwanej potrzeby dyskusji nad wartościami przytoczę stanowisko pani minister edukacji Serbii Liljany Colić, która uznała, że darwinowska teoria powstania człowieka, jaką jest ewolucjonizm, jest równie dogmatyczna, jak kreacjonizm (głoszący, że człowiek został stworzony przez Boga) i jako takie powinny być traktowane równorzędnie. Zatem nauczyciele będą pomijać na lekcjach biologii rozdział o ewolucji gatunku ludzkiego. Zob. *Darwin w odstawkę*. „Gazeta Wyborcza" z dnia 9 września 2004 roku, 12.

[7] Leszek Kołakowski postmodernizm określił lakonicznie „że wszystko wolno". Zob. L.Kołakowski, *Głos bardzo krótki i nieoświecony do postmodernistycznej debaty*. „Tygodnik Powszechny" 2000, nr 14.

[8] Zob. medytacje ks. Jerzego podczas nabożeństwa różańcowego, po ostatniej Jego Mszy, odprawionej w kościele Świętych Polskich Braci Męczenników w Bydgoszczy. E.K.Czaczkowska, T.Wiścicki: *Ksiądz Jerzy Popiełuszko*, Warszawa 2004, s.16-17.

[9] *Krzyż obok orła wiszący w wielu lokalach związkowych...przypomina naszym członkom ich rodowód moralny i napełnia ich wiarą w słuszność naszej sprawy.* A.Dudek: *Wstęp*. W: E.K.Czaczkowska, T.Wiścicki: *Ksiądz Jerzy Popieluszko*..

[10] Za: „L' Osservatore Romano" nr 7, 1993.

Bibliografia

Auleytner J.: *Polityka społeczna. Teoria i organizacja*. Warszawa 2000

Baudrillard J.: *Rozmowy przed końcem*. Warszawa 2001

Bauman Z.: *Socjologia*. Warszawa 1996

Bystroń J.S.: *Szkoła i świat jako zjawisko społeczne*. Warszawa 1934

Christmann A.: *Sozialpolitik: Ziele und Wege*. Köln 1974

Corby B.: *Socjologia, praca socjalna a ochrona dziecka*. W: *Socjologia pracy socjalnej*. Warszawa 1996

Gogacz M.: *Osoba zadaniem pedagogiki. Wykłady bydgoskie.* Warszawa 1997
Kamiński S.: *Nauka i metoda. Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk.* Lublin 1992
Kowalczyk S.: *Wprowadzenie do filozofii J.Maritaina.* Lublin 1992
Kukołowicz T.: *Pozycje wartości w relacjach: człowiek-środowisko-wychowanie.* W: *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka. Stan i perspektywy.* Red. E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska. Łódź 1998
Kunowski S.: *Podstawy współczesnej pedagogiki.* Łódź 1981
Kunowski S.: *Problematyka współczesnych systemów wychowania.* Kraków 2000
Nowak S.: *Metodologia badań socjologicznych.* Warszawa 1970
Nowak M.: *Podstawy pedagogiki otwartej.* Lublin 2001
Patora T., Stelmasiak M.: *Zakład o śmierć.* „Gazeta Wyborcza" 1997, nr 15
Pilch T.: *Aksjologiczne korzenie i współczesne odniesienia pedagogiki społecznej.* W: *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka.* Red. E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska. Łódź 1998
Radlińska H.: *Pedagogika społeczna.* Wrocław 1961
Rewolucja obyczajowa. „Tygodnik Powszechny" 1949, nr 12
Szewczyk K.: *Wychować człowieka mądrego. Zarys etyki nauczycielskiej.* PWN, Warszawa-Łódź 1999
Śliwerski B.: *Znaczenie fenomenu dzielności i oporu w myśli pedagogicznej Aleksandra Kamińskiego dla współczesnego dyskursu pedagogiki krytycznej.* „Pedagogika Społeczna" 2003, nr 2.
Tarnowski J.: *Od monologu przez dialog do dylematu.* W: *Pedagogika – wczoraj, dziś i jutro.* „Episteme" nr 31, Acta Universitas Masuriensis, Olecko 2003
Wielgus S.: *O odrodzenie wychowania.* W: *Arytmia egzystencji społecznej a wychowanie.* Red. T.Frąckowiak. Warszawa 2001
Wojtyła K.: *Elementarz etyczny.* Lublin 1983
Wojtyła K.: *Rozważania o istocie człowieka.* Kraków 1999
Zum Begiff der Sozialpolitik. W: *Wirtschaftstheorie und Wirtschaftspolitik.* Bern 1953

RECENZJE

Andrzej Ćwikliński: ***Zmiany w polskiej edukacji w okresie globalizacji, integracji i transformacji systemowej***
Wydawnictwo Naukowe UAM,
Poznań 2005, s. 581

Przedmiotem analizowanej rozprawy Andrzeja Ćwiklińskiego, pracownika naukowego UAM w Poznaniu, jest problematyka zmiany w polskiej edukacji w okresie globalizacji, integracji i transformacji systemowej. Autor tego niezwykle obszernego studium, przystępując kilka lat temu do swoich badań, nie mógł przewidzieć, że po dojściu z końcem 2005 r. w Polsce do władzy prawicy jego rozprawa stanie się niezwykle ważnym dowodem na dokonania poprzednich ekip rządzących w systemie oświatowym. Nauki o wychowaniu zyskały dzięki niemu syntetyczny metaraport przemian, których zakres i głębię można dostrzec dopiero z tej właśnie perspektywy i przy zastosowaniu określonych kryteriów ich pomiaru.

Licząca przeszło 570 stron dysertacja, której recenzentem wydawniczym jest – wybitny znawca tej problematyki z Uniwersytetu Jagiellońskiego – prof. Stanisław Palka, stanowi nie tylko szczególnego rodzaju syntezę kilkunastoletnich zmagań społeczeństwa i zmieniających się strategii reform w niekorzystnych dla oświaty warunkach jej finansowania, ale i stanu przyjmowanych oraz deklarowanych przez władze polityczne czy administracyjne państwa zobowiązań wobec wspólnoty europejskiej w dziedzinie polityki edukacyjnej. Po raz pierwszy zatem mamy w literaturze przedmiotu tak kompleksową odpowiedź na pytanie, w jakim stopniu przeprowadzane w polskiej oświacie zmiany były zbieżne ze standardami i strategią edukacyjną państw Unii Europejskiej, co sprawiło o ich powodzeniu i porażkach oraz w jakiej mierze kreowało to nowe kierunki jej transformacji.

Co ciekawe, rozprawa A. Ćwiklińskiego wpisuje się w najnowsze tendencje badawcze we współczesnej pedagogice porównawczej, na które wskazuje słoweński badacz i międzynarodowy ekspert w zakresie zjawisk i zdarzeń oświatowych na różnych kontynentach prof. Uniwersytetu w Lublanie Boris Kožuh. Jego zdaniem, specjalne miejsce w komparatystyce pedagogicznej zajmują obecnie badania percepcji zmian edukacyjnych, które stały się niemal niezbędne dla właściwego rozpoznawania źródeł zahamowań i niepowodzeń w realizacji wszelkich przemian w oświacie. To właśnie z nich powinni czerpać wiedzę zarządzający oświatą oraz nauczyciele, by możliwe było dostrzeżenie znacznie szerszych uwarunkowań nie tylko postulowanych zmian, ale i ich wartości, by własnej działalności towarzyszyło krytyczne myślenie oraz możliwość uogólniania i wyjaśniania zjawisk edukacyjnych.

W przypadku książki A. Ćwiklińskiego mamy do czynienia z badaniem metaanalitycznym opartym na czytelnie opisanej metodologii integracji wyników już publikowanych badań, raportów oświatowych i wdrażających w życie projektów reform oświatowych. Bardzo czytelny jest efekt dokonania pierwotnej analizy tekstów źródłowych z zachowaniem ogromnej tolerancji przy weryfikowaniu zawartości merytorycznej i ocenianiu rozmaitych dokumentów, dzięki czemu przyjęte przez niego postępowanie badawcze nabiera cech „syntezy najlepszych dowodów" (*best – evidence sythesis*). Formułowane przez autora wnioski, w każdym z wyróżnionych przez niego okresów przemian są także samokrytyczne, z zachowaniem niezbędnego dystansu do interpretowanych faktów oraz otwarte na nowe wyzwania i problemy badawcze. Włączenie do tych badań własnej próby empirycznego zweryfikowania postaw młodzieży akademickiej wobec zjawisk społecznych jest w tak rozległych analizach syntetycznych mniej istotne i może być traktowane jedynie jako egzemplifikacja na niereprezentatywnej, małej próbie badawczej percepcji interesującej go problematyki. Nie wnosi ona jednak nic nowego do tej wiedzy, choć może być wykorzystana przez władze Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu do pomiaru jakości kształcenia pedagogicznego jako jedno ze źródeł. Szko-

da zatem, że A. Ćwikliński poprzestał na tak małej próbie badawczej i jednorazowych diagnozach stanu postaw młodzieży akademickiej studiującej pedagogikę wobec problemów polskiej edukacji w okresie globalizacji, integracji i transformacji systemowej, gdyż byłoby niezwykle interesujące uchwycenie tego stanu w skali całego kraju, tym bardziej że taki zasięg mają jego badania metaanalityczne polityki oświatowej.

Recenzowana rozprawa w znaczący sposób wpisuje się w literaturę pedagogiczną z zakresu współczesnej pedagogiki porównawczej, słusznie uświadamiając nam konieczność zmian w myśleniu pedagogicznym w obliczu dokonujących się przemian w globalnej kulturze oraz w obliczu potrzeby „kształcenia dla rozwoju" czy „kształcenia do zmian". Wszelkie eksperymentowanie poszukujące atrakcyjności szkoły poza rzetelną wiedzą, z czym mamy do czynienia w ostatnich miesiącach w resorcie edukacji, musi prowadzić do trywializacji i powierzchowności edukacji ulegającej arogancji i ignorancji władzy, której rolą powinno być zatroszczenie się o szkołę jako instytucję kultury wysokiej, a nie transmisji ideologii politycznej czy wąsko rozumianych interesów partyjnych. Jej autor nie pomija w swojej metaanalitycznej rekonstrukcji znakomitych poprzedników, znaczących badaczy, humanistów, mistrzów szkoły pedagogicznego myślenia i badań oświatowych, którzy na trwałe wpisali się w przemiany oświatowe polskiej edukacji. Potwierdza tym samym, że pedagogika jako nauka nie tylko wpływa na zmiany społeczno-oświatowe, lecz także jest ważnym czynnikiem zachowania ciągłości historycznej i kulturowej w przeciwieństwie do pokus wprowadzania jedynie doraźnych i koniunkturalnych zmian w obszarze edukacji przez decydentów politycznych.

Nieuniknione jest przy tak obszernym polu tematycznym rozprawy pojawienie się tez, z którymi trudno się zgodzić lub które stanowią przedmiot nierozstrzygalnych sporów. Nie udało się autorowi uniknąć wobec nich koniecznego dystansu. Wprowadza bowiem do niektórych z analizowanych problemów oświatowych własne stanowisko czy przekonania, nie popierając ich głębszą argumentacją. Jedną z takich kwestii jest zróżnicowanie polityki edukacyjnej w krajach Unii Europejskiej w kontekście rozwoju szkolnictwa publicznego i niepublicznego. Przykładowo, na s. 179 pisze, iż: *Wielość i różnorodność uwarunkowań polityki edukacyjnej wykazuje, iż niezwykle trudna do urzeczywistnienia byłaby koncepcja jednolitej szkoły europejskiej;* po czym na s. 182 stwierdza: *Elementem, który może utrudnić proces wypracowania jednolitej szkoły europejskiej, jest stopień autonomiczności szkół prywatnych wobec państwowego systemu edukacyjnego. (...) Trudności w kreowaniu jednolitej szkoły europejskiej wynikają też ze struktury organizacyjnej i programowej systemów oświatowych państw członkowskich.* Zdarza się też w tej rozprawie przywoływanie rodzimych badań, z których wnioski zaprzeczają formułowanej przez Ćwiklińskiego tezie, jak np. kiedy pisze na s. 232 o roli szkoły w przygotowywaniu uczniów do samodzielności, odpowiedzialności za własną edukację i własny rozwój, ilustruje to najpierw własną – ale nie potwierdzoną żadną diagnozą – konstatacją, w świetle której: *Polska szkoła jeszcze w dużej mierze kształtuje u uczniów postawy reaktywne w zakresie edukacji, które prowadzą do aktywizacji ucznia tylko wówczas, gdy stawiane są przed nim nauczycielskie wymagania. Nie wynikają one z własnych rozbudzonych potrzeb poznawczych, gdyż potrzeb tego rodzaju nie rozbudza szkoła organizująca proces kształcenia prospektywnie.* Po czym przywołuje wyniki badań J. Kułakowskiej, w świetle których: *szkoła podstawowa stanowi miejsce wyposażania uczniów w podstawowe umiejętności do samodzielnego zdobywania wiedzy oraz rozbudzania w nich ciekawości poznawczej i motywacji do dalszej nauki.* Zdarzają się też w tak obszernej dysertacji powtórzenia treści, które wynikają z niedostrzeżenia tożsamości cytowanych za jednym z autorów poglądów w różnych pracach, jak chociażby postulowany model nauczyciela w kontekście potrójnej zmiany systemowej, integracyjnej i globalnej (por. s. 235 i 237).

Zaskakująco bezkrytyczny jest dla mnie stosunek A. Ćwiklińskiego do wdrażanej w latach siedemdziesiątych dziesięcioletniej szkoły średniej, a pomijający nie tylko uwarunkowania polityczne, ale i – jak słusznie to krytykował Zbigniew Kwieciński – fałszywy kierunek reform oświatowych, z których w 1974 r. wycofywał się ZSRR. To właśnie w następstwie tej reformy zlikwidowano małe szkoły wiejskie (ponad 7 tys. izb lekcyjnych), organizując dowóz dzieci do odległych gminnych szkół zbiorczych. Mało kto już pamięta o tym, iż jesienią 1973 r. miały miejsce strajki szkolne przeciwko tej reformie i obniżeniu stopnia organizacyjnego szkół. Do 1980 r. otworzono w Polsce aż 6,5 tys. punktów filialnych dla najmłodszych uczniów, które były zakamuflowaną formą słabo wyposażonej w środki dydaktyczne, 4-klasowej szkoły. Znakomite

badania Z. Kwiecińskiego wykazywały 2-letnie opóźnienie dzieci wiejskich na progu szkoły podstawowej, a następnie w opanowaniu przez nie wiedzy i umiejętności na poziomie szkoły podstawowej, negatywną selekcję nauczycieli oraz selekcję wśród uczniów szkół ponadpodstawowych. Proces wdrażania dziesięciolatki wraz z tworzeniem zbiorczych szkół gminnych powiązany był z obowiązkiem realizowania systemu wychowawczego jednolitej szkoły podstawowej opartej na założeniach eksperymentu pedagogicznego Heliodora Muszyńskiego. Władze oświatowe wykorzystały ten eksperyment do indoktrynacji politycznej, utrwalania w świadomości dzieci i młodzieży nowego podziału administracyjnego kraju oraz oderwania ich od tradycyjnych ośrodków kultury lokalnej, domu rodzinnego i parafii.

Nie mogę się też zgodzić z opisem i oceną na s. 311 tej książki faktów, jakie miały miejsce w polityce oświatowej III RP. Moim zdaniem, jej autor nietrafnie przypisuje likwidację Biura ds. Reformy Szkolnej pod kierownictwem Stanisława Sławińskiego temu, iż ocena wyników jego prac *wypadła negatywnie, gdyż reformatorzy nie dotrzymali terminu wdrożenia reformy przewidywanej na 1 września 1994 roku i wystąpili z propozycją jego przesunięcia na rok 1995, następnie na 1996 i w końcu na 1997.* Nie dostrzegł bowiem tego, iż zdarzenia te wynikały z powstałej w 1993 r. zmiany sił politycznych w kraju z postsolidarnościowych na postsocjalistyczne, w wyniku czego przygotowywana zmiana programowa kształcenia ogólnego przez przedstawicieli środowisk centroprawicowych w latach 1991–1993 została całkowicie odrzucona tylko i wyłącznie z powodów ideologicznych i dążeń lewicy do powstrzymania w kraju procesów decentralizacji, decentracji władzy, demokratyzacji oświaty i jej integracji z tendencjami przemian w rozwiniętych krajach Europy Zachodniej. To nie S. Sławiński wraz ze swoim zespołem opóźniał i odraczał te procesy, ale resort edukacji na czele z lewicowymi politykami PSL i SLD. Wyhamowywanie reform przez lewicę miało także miejsce w procesie przekazywania szkół samorządom terytorialnym, co także niesłusznie przypisuje się enigmatycznie określonym przez A. Ćwiklińskiego brakom reform administracyjnych w państwie (por. s. 312).

Nie zgadzam się z negatywną oceną przemian, jakie dotknęły wychowanie przedszkolne na początku lat dziewięćdziesiątych, o czym pisze Ćwikliński na s. 314 i 331. Gdyby uważnie przeczytał odnotowaną w bibliografii swojej monografii moją książkę *Edukacja pod prąd*, to znalazłby tam szerokie omówienie wyników badań m.in. tej właśnie sfery polskiej edukacji, w ramach których diagnozowałem, w jakim stopniu zmiana zasad zarządzania przedszkolami wpłynęła na zmianę ich funkcjonowania? Czy przejęcie placówek wychowania przedszkolnego przez gminy wpłynęło na zmianę jego upowszechnienia? Badanie takie, łączące opis z analizą i tendencjami zależności przyczynowych, cechował m.in. pomiar wielu zmiennych, który był dokonany różnymi metodami (od monografii gmin po badania porównawcze). W okresie transformacji ustrojowej nie prowadzono w gminach ani monitoringu uwarunkowań i efektywności procesu edukacyjnego, ani też nie odczuwano takiej potrzeby, bazując na powszechnych wzorach i paradygmatach z okresu PRL. Dopiero wtórna analiza decyzji (wypowiedzi) władz samorządowych wobec edukacji przedszkolnej i ich działań oraz efektów pozwoliła na rozpoznanie ukrytych w nich mitów i złudzeń istniejących wciąż projektów, które prowadziły do zbytecznych nieporozumień i sporów ideologicznych. Do zmniejszenia się liczby placówek wychowania przedszkolnego po przejęciu ich przez gminy przyczyniła się nie tyle nowa sytuacja ich finansowania, w postaci niewystarczających środków na ich utrzymanie, trudna sytuacja materialna wielu rodzin czy wzrastający wskaźnik bezrobocia w latach 1990–1994, ale także niż demograficzny. Zestawienie liczby dzieci w przedszkolach w stosunku do liczby dzieci w wieku 3–6 lat w latach 1990–1994 potwierdza powyższą konstatację, gdyż wynika niezbicie, że zmniejszenie się liczby dzieci objętych opieką przedszkolną było mniej drastyczne niż liczebne zmniejszenie się populacji. Natomiast różnica między populacją a liczbą dzieci uczęszczających do przedszkoli miała wyraźny wskaźnik zwyżkujący.

Trudno też zgodzić się z tezą Ćwiklińskiego na s. 342, iż reforma edukacji z 1999 r. obciążyła samorządy lokalne płacami nauczycielskimi, gdyż te akurat w 100% pokrywane są z tzw. subwencji budżetu państwa, stanowiąc zresztą największe jej obciążenie, bo sięgające rzędu 80% wszystkich środków przekazywanych na realizację przez gminy zadań oświatowych. Zbyt daleko posunięta w warstwie syntetycznej analiza projektowanej w ramach ostatniej reformy ustrojowej oświaty przebudowy szkolnictwa ponadgimnazjalnego (s. 349 i 358) sprawiła, że A. Ćwikliński pominął w nich licea ogólnokształcące, wskazując w odniesieniu do tego typu szkół średnich je-

dynie na licea profilowane i szkoły zawodowe. Równie zbyt dalekim uproszczeniem jest konstatacja, iż wprowadzenie reformy edukacji w 1999 r. zbiegło się z przejęciem szkół przez gminy (s. 369), gdyż proces ten został zakończony dużo wcześniej, a reforma ustrojowa nie wniosła do niego w tej sferze żadnych nowych rozstrzygnięć, poza jedynie koniecznością strukturalnego przyporządkowania typów szkół i placówek oświatowo-wychowawczych organom je prowadzącym.

Niezależnie od powyższych uwag czy kwestii polemicznych, które na tle tak pokaźnej objętościowo, merytorycznie, jak i temporalnie metaanalizie przemian oświatowych w Polsce są jedynie drobną korektą i głosem w dyskusji, mogę z całą stanowczością stwierdzić, iż warto w dobie bezrefleksyjnej krytyki polityki oświatowej w Polsce w okresie po 1989 r. sięgnąć po książkę Andrzeja Ćwiklińskiego, gdyż wnosi ona istotny wkład w rozwój pedagogiki porównawczej. Staje też w obronie tysięcy nauczycieli, innowatorów, ale i działaczy władz centralnych, związkowych i samorządowych, którzy w wyzwolonym i zmieniającym się gospodarczo kraju zaangażowali się w reformowanie polskiej szkoły i nie za wszystkie jej niedoskonałości ponoszą osobistą czy wyłączną odpowiedzialność. Ta, jak sądzę, rozkłada się na wszystkich, w tym także na uczniów i ich rodziców czy prawnych opiekunów.

Bogusław Śliwerski
Uniwersytet Łódzki

Krystyna Chałas, Stanisław Kowalczyk:
Wychowanie ku wartościom narodowo-patriotycznym. Elementy teorii i praktyki
T.II. *Naród, ojczyzna, patriotyzm, państwo, pokój*
Wyd. „Jedność", Lublin – Kielce 2006, s. 282

Jest to kolejny, drugi już tom, z serii „Wychowanie ku wartościom...", zainicjowanej i opracowywanej przez prof. Krystynę Chałas*. Mamy do czynienia z niezwykłą inicjatywą, jeśli zważymy, że żyjemy w świecie coraz bardziej wyblakłych wartości i tradycji kulturowych, a do młodego pokolenia coraz trudniej dociera przekaz międzypokoleniowy.

Tym razem omawiany tom ma dwóch autorów, związanych z lubelskim KUL-em – prof. Krystynę Chałas, wybitnego pedagoga, oraz prof. ks. Stanisława Kowalczyka, jednego z najznakomitszych przedstawicieli filozofii społecznej w Polsce. Autorzy tego tomu podjęli temat pozornie przebrzmiały, acz najściślej związany z życiem narodu i państwa, odnawiając potrzebą powrotu do rozmyślań o polskich tradycjach patriotycznych, o procesach globalizacji i jednoczesnym pielęgnowaniu tożsamości etnicznej, a także o celach edukacji patriotycznej.

We *Wstępie*, pióra Krystyny Chałas, wyłożona jest myśl przewodnia, łącząca obu autorów. Warto więc dosłownie zacytować odpowiedni fragment: *Nie może być mniej miłości do Polski, jeśli jest więcej Europy, bo wówczas Europa będzie uboższa o to dobro, które jest zakotwiczone w Ojczyźnie naszej – Polsce. Chcąc mieć trwałą i znaczącą pozycję w Europie musimy wychowywać młodzież do urzeczywistniania wartości narodowo-patriotycznych, by permanentnie orientowała swe życie ku tym wartościom. By można było o młodym człowieku powiedzieć: oto człowiek kochający naród, swoją Ojczyznę, a przez to odnoszący się z przyjaźnią i szacunkiem do innych narodów, gotowy do współpracy w imię budowania dobra wspólnego.* I sądzę, że należy przytoczyć jeszcze dwa zdania, o walorach w istocie rzeczy ponadświatopoglądowych. *Miłość narodu i Ojczyzny, jak każda miłość czyni człowieka lepszym. Miłość własnego narodu i Ojczyzny* ***zobowiązuje*** (podkreślenie – J.D.) do *poznania innych narodów: ich języka, historii, kultury, religii.*

Opracowanie składa się z dwóch części podstawowych, skomponowanych odrębnie przez S. Kowalczyka i K. Chałas. Zakres problematyki, jaki zaproponowali twórcy tego dzieła, jest imponujący. Krystyna Chałas zaznacza, że podstawę teoretyczną tego tomu stanowią przesłanki inspirowane przez pedagogikę personalistyczną, pedagogikę kultury oraz filozofię (s. 12).

Część I (opr. S. Kowalczyk) obejmuje sześć rozdziałów wraz z dołączoną bibliografią:

1. **Substruktury narodu** (podrozdziały – osoba ludzka; rodzina – ród; szczep – plemię; lud, narodowość);
2. **Naród i Ojczyzna** (podrozdziały – pojęcie narodu; pojęcie ojczyzny; idea patriotyzmu);
3. **Obiektywno-przedmiotowe wartości narodowo-patriotyczne** (podrozdziały – ludność; terytorium, ziemia ojczysta; państwo, solidarność społeczna; pokój społeczny i międzynarodowy);
4. **Subiektywno-podmiotowe wartości narodowo-patriotyczne** (podrozdziały – język i literatura; szkolnictwo, nauka; sztuka, muzyka; etos narodowy; historia, tradycja; religia);

5. **Zagrożenia wartości narodowo-patriotycznych** (podrozdziały – trybunalizm, regionalizm; szowinizm, faszyzm, rasizm; marksistowski internacjonalizm; kosmopolityzm neoliberalizmu);
6. **Wartości narodowo-patriotyczne a procesy europejskiej integracji i globalizacji** (podrozdziały – integracja europejska a kondycja narodów; proces globalizacji a tożsamość etniczna).

Profesor Stanisław Kowalczyk za punkt wyjścia swoich rozważań przyjął rozróżnienie trzech orientacji myślowych – uznane i głoszone przez personalistów polskich; mianowicie są to – „trzy istotnie różne koncepcje człowieka": kolektywistyczna (zawarta w marksizmie), indywidualistyczna (wyrażana przez liberalizm) i personalistyczna (rozwinięta najpełniej przez intelektualizm katolicki). W tym miejscu warto przypomnieć, że jedna ze współczesnych encyklik Jana Pawła II („Sollicitudo rei socialis", 1987) odnosi się krytycznie zarówno do marksizmu, jak i liberalizmu (por. też encykliki poprzednich papieży: „Revum Novarum", 1891 i „Quadragesimo Anno", 1931). Stale należy akcentować odmienność idei człowieczeństwa w tych trzech wielkich systemach ideowo-intelektualnych – bo tylko w personalizmie – zamiast pojęcia jednostki, różnie zresztą interpretowanej – pojawia się pojęcie osoby.

Dalsze pojęcia, jak naród, państwo i in., rozpatrywane są jako wynikające z idei osoby (*osoba ludzka jest realnością somatyczno-psychiczną, w obu tych wymiarach nakierowana na życie społeczne*, s. 20, *narody są tworami ludzi jako osób...*, s. 30). Ostatecznie autor przyjmuje pogląd, że *Ojczyzna jest wspólnotą tych ludzi, którzy widzą w niej dobro wspólne, tj. zespół wartości* (s. 37).

Patriotyzm wynika z faktu, że *dobro wspólne kraju jest przecież ważniejsze od dobra osobistego czy rodowego, dlatego w wypadkach nadzwyczajnych, np. konfliktów zbrojnych, posłuszeństwo wobec przywódców ojczyzny jest bardziej zobowiązujące od posłuszeństwa rodzicom* (s. 39).

W chrześcijańskim personalizmie społecznym kładzie się nacisk na uwzględnienie podstaw naturalnych i religijnych patriotyzmu, który jest pojmowany jako nasz bezwzględny obowiązek wobec ojczyzny.

Charakterystyka różnych przejawów patriotyzmu, to także uwypuklenie roli pamięci historycznej w życiu narodu i analiza różnych cech świadomości etnicznej Polaków. Tok wywodów przeprowadzony został w sposób bardzo przejrzysty i przekonywający. Przedstawiono sporo argumentów świadczących o potrzebie kultywowania autentycznego patriotyzmu rozumianego jako miłość do własnej Ojczyzny. Taki patriotyzm został zmarginalizowany w III RP na rzecz kosmopolityzmu, aczkolwiek i w PRL był silnie wypaczony, pojęty jako wierność wobec ZSRR i ideałów komunizmu, wchłonięty przez pojęcie tzw. internacjonalizmu.

Zwróciłbym uwagę m.in. na znakomity wykład autora o historycznym potraktowaniu różnych kategorii polskiego patriotyzmu (od wczesnośredniowiecznego do solidarnościowego u schyłku XX wieku), a także refleksje o relacjach Polska – Europa i zdecydowane podkreślenie, że istnieją dwa modele integracji Europy: laicko-oświeceniowy i aksjologiczno-chrześcijański. Pierwsza idea jest oparta na „iluzji stworzenia jednego narodu europejskiego", druga zawiera koncepcję „ojczyzny ojczyzn" i „trwałych wartości moralno-ideowych zakorzenionych w chrześcijaństwie".

Profesor ks. Stanisław Kowalczyk z należytą rzetelnością i obiektywizmem przedstawia różne punkty widzenia, by czytelnik zdołał sam uformować własny pogląd o przedmiocie rozważań.

W nielicznych jedynie szczegółach zabrakło dostatecznej precyzji, gdy np. czytamy, że w Polsce po drugiej wojnie światowej „ilość mniejszości narodowych nie przekracza 10%". Istotnie „nie przekracza", choć ścisłość wymagałaby podania choćby przybliżonych wyników spisu powszechnego z 2002 roku. Wedle danych GUS mniejszości narodowe i etniczne w początkach XXI wieku nie przekraczają wskaźnika ...dwuprocentowego; wyższe wskaźniki od danych oficjalnych podawały natomiast przed sporządzeniem statystycznych wyników spisu powszechnego różne organizacje mniejszościowe.

Najważniejsze wszak jest odkrywanie prawdy i wgląd w prawdziwą rzeczywistość, gdy staje się przedmiotem analizy przeprowadzonej przez wnikliwego badacza. To zadanie zostało spełnione w całej rozciągłości przez prof. ks. Stanisława Kowalczyka.

Część II (opr. K. Chałas) w obszernych dwóch rozdziałach wraz z załączoną bibliografią przedstawia różnorodne zagadnienia dotyczące kształcenia i wychowania w duchu wartości narodowo-patriotycznych:

I. Teoretyczne podstawy wychowania ku wartościom narodowo-patriotycznym (podrozdziały – pojęcie wychowania ku wartościom narodowo-patriotycznym; potrzeba wychowania ku wartościom narodowo-patriotycznym; rola wartości narodowo-patriotycz-

nych w integralnym rozwoju osoby; wartości narodowo-patriotyczne w aspekcie celów wychowania, tj. wartości narodu, Ojczyzny, patriotyzmu, państwa i pokoju);

II. Zarys programów wychowawczych (podrozdziały – wartości narodowo-patriotyczne a treści podstawy programowej; ku dojrzałemu życiu narodowemu; Polsko – Ojczyzno moja; ku odpowiedzialnej miłości Ojczyzny; wychowanie ku Rzeczypospolitej całego narodu; od pokoju w sercu do pokoju światowego).

Profesor Krystyna Chałas przyjmuje założenie, że „nie ma więc wychowania bez wartości" (s. 124). Dlatego też wzrasta rola wychowania narodowo-patriotycznego, zwłaszcza w sytuacji, gdy „w obliczu zjawisk globalizacji podważane są nawet racje bytu wychowania ku wartościom narodowo-patriotycznym" (s. 121).

Powołując się na ujęcie Jana Pawła II w kwestii składników strukturalnych Ojczyzny, podkreśla znaczenie zarówno atmosfery dzieciństwa i domu rodzinnego, które są źródłem cnót patriotycznych i obywatelskich, jak i miejsca urodzenia w społeczności lokalnej, w tzw. małej ojczyźnie, która powinna kierować spojrzenie każdego Polaka na Ojczyznę narodową. Ojczyzny lokalne są częścią Ojczyzny narodowej, co oznacza, że wychowanie patriotyczne jest ważnym składnikiem pełnego wychowania integralnego.

Następnie prof. K. Chałas podkreśla, że sprawy narodu są ściśle powiązane ze strukturą suwerennego państwa, co prowadzi konsekwentnie do idei Zjednoczonej Europy jako Ojczyzny Ojczyzn. Podobne stanowisko zajmuje współautor, prof. ks. S. Kowalczyk, który wskazuje m.in. na propatriotyczną postawę Ch. de Gaulle'a we wczesnym stadium procesów integracji europejskiej.

Część druga charakteryzowanej publikacji zawiera obfite materiały przydatne w edukacji lokalno-regionalnej, etnicznej i ogólnonarodowej. Są zbiorem informacji i inspiracji w zakresie treści programowych i metod nauczania w omawianej dziedzinie. Dostrzegamy tu nade wszystko sugestie, które umożliwiają kształtowanie na nowo postaw patriotycznych i obywatelskich wśród współczesnych Polaków.

Tom drugi z serii „Wychowanie ku wartościom..." powinien wywołać u czytającego, niezależnie od przyjętego światopoglądu, głębsze refleksje o stanie duchowym społeczeństwa polskiego i poszerzyć naszą wiedzę o istotnych kwestiach, „być albo nie być", narodu i państwa, znajdujących się między Odrą a Bugiem.

W kręgu tych wartości, które są przedmiotem zainteresowań i studiów obojga autorów – obok zasad demokracji, tolerancji, solidarności, rodziny, pracy i in. – nie mogło zabraknąć fundamentalnych i uniwersalnych wartości chrześcijańskich. Po wyliczeniu najważniejszych wartości społecznych napisała Krystyna Chałas, że „... bez tych wartości trudno budować Europejską Wspólnotę Ducha".

Traktaty polityczno-ekonomiczne bez aksjologii i trwałych wartości kulturowych nie dokonają głębszej przemiany mentalnej współczesnego człowieka.

I to jest ostateczny wniosek, który wysnuć można z tej lektury.

Jerzy Damrosz
Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica

Przypisy

* Por. Krystyna Chałas: *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*. T. I. *Godność, wolność, odpowiedzialność, tolerancja*. Wyd. „Jedność", Lublin – Kielce 2003, s. 390. W przygotowaniu jest tom trzeci, którego autorką będzie Krystyna Chałas; tytuł tomu: *Wychowanie ku wartościom wiejskim szansą integralnego rozwoju wychowanka*. Przewidziane są dalsze tomy serii „Wychowanie ku...".

Inetta Nowosad, Mirosław J.Szymański (red.): ***Nauczyciele i rodzice. W poszukiwaniu nowych znaczeń i interpretacji współpracy***
Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2004, s. 235

Niezależnie od głębokich zmian, jakie dokonują się w naszych czasach, pewne funkcje instytucji i osób są nieprzerwanie realizowane. W rodzinach i szkołach toczy się proces wychowania i nauczania. Ze efekty tych działań, jak zawsze, odpowiedzialność ponoszą wspólnie rodzice i nauczyciele, bo to oni kształtują młodych ludzi. Wspólne działanie nie jest łatwe, napotyka wiele przeszkód różnorakiej natury. Książka *Nauczyciele i rodzice. W poszukiwaniu nowych znaczeń i interpretacji współpracy* pod redakcją Inetty Nowosad i Mirosława J.Szymańskiego podejmuje właśnie ten szeroki temat współpracy rodziców i nauczycieli dla dobra wychowania młodych pokoleń.

O podobieństwach i różnicach rodziny i szkoły jako instytucji wychowawczych pisze w artykule „Rodzina i szkoła w procesie gwałtownej zmiany społecznej" Mirosław J.Szy-

mański. Znajdujemy w nim jasne i czytelne zestawienie podstawowych różnic między ośrodkami wychowawczymi – masowe oddziaływanie szkoły na uczniów i standaryzacja wymagań szkolnych a indywidualny odbiór dziecka w rodzinie; anonimowość ucznia w szkole a osobiste kontakty w domu; względna krótkotrwałość oddziaływań szkoły a nierozerwalność związków pokrewieństwa; planowość kształcenia i wychowania w szkole a intuicyjność i spontaniczność tych procesów w środowisku rodzinnym. Wśród podobieństw autor wymienia niezmienność zadań obu instytucji – wychowanie i kształcenie to cele odwieczne. Wspólna dla nich jest również zachowawczość wobec wszelkich nowości; tradycjonalizm w rodzinie często szedł w parze z niezmiennością funkcjonowania szkoły. Oczywiście, zmiany docierały i do szkół, i do domów, ale powoli i nie były przyjmowane entuzjastycznie. Tym bardziej, stwierdza autor, że z powodu gwałtownych zmian w ostatnim dziesięcioleciu, obie instytucje nie są wystarczająco przygotowane, by sprostać wyzwaniom czasów. Konsekwencją tego są patologie wśród młodzieży, słabnąca rola rodziny w procesie wychowania, spadek autorytetów nauczycielskich.

W kontekście tych zmian potrzebna jest współpraca między szkołą a rodziną. Szkoła jako instytucja zawodowo zajmująca się działalnością pedagogiczną ma większą świadomość i doświadczenie, dlatego powinna czuć się zobowiązana do pomocy rodzicom. W artykule „Rola szkoły w kształtowaniu kultury pedagogicznej rodziców" Henryk Cudak podkreśla, że współpraca szkoły z rodziną jest uwarunkowana poziomem kultury pedagogicznej rodziców, a ta – jak wykazują badania – ma liczne niedostatki. Również obserwacje nauczycielskie świadczą o niskim poziomie świadomości pedagogicznej rodziców. Mimo to szkoły nie podejmują właściwych działań wspierających rodziny w procesie świadomego wychowania. Autor twierdzi, że nauczyciele nie są do tego wystarczająco przygotowani. Postęp w dziedzinie pedagogizacji rodziców nie jest więc widoczny. Powoduje to narastanie problemów w szkole, gdyż intuicyjne wychowanie w rodzinie nie pomaga w pracy nauczycielskiej – problemy młodzieży zrodzone w domu przenoszą się do szkoły.

Rodzice, dzięki współpracy ze szkołą, poznają możliwości intelektualne dziecka, jego zachowanie w innych grupach społecznych niż rodzina. Mieczysław Łobocki zauważa („O współpracy nauczycieli i rodziców w rozumieniu tradycyjnym"), że wzajemna współpraca uczy obie strony, a wszystko po to, by lepiej wychowywać.

Podstawą do dobrej współpracy jest poznanie wzajemnych oczekiwań, o czym pisze Inetta Nowosad w artykule „W poszukiwaniu warunków współpracy nauczycieli i rodziców". Oczekiwania rodziców koncentrują się nie na szkole, ale na dziecku i na wpływie szkoły na ich dziecko. Rozpoznanie wspólnych oczekiwań jest punktem wyjścia skutecznej współpracy, a ich spełnienie staje się kluczem do sukcesu wspólnych działań. Analiza potrzeb przekłada się na wspólny program pracy i wyznacza ten sam kierunek działań dla obu stron. Jest to nieustanny dialog szkoły i rodziny, który łączy różne stanowiska i prowadzi do wielu ustępstw.

W opracowaniach M. Łobockiego i I. Nowosad omawiane są warunki skutecznej współpracy rodziny i szkoły. Zdaniem I. Nowosad, skuteczność współpracy rodziców i nauczycieli wymaga, by była ona dobrowolna, wynikała z potrzeb obu stron, miała charakter rozwojowy ze względu na dobro dzieci, a także rozprzestrzeniała się w czasie i miejscu. Z kolei M. Łobocki, wśród warunków skutecznej współpracy, wymienia partnerskie relacje pomiędzy nauczycielami i rodzicami, objawiające się np. brakiem wzajemnych uprzedzeń, okazywania wyższości czy nieufności; wspólnie uzgodnione cele – rozwój ucznia, dobre poznanie go i zrozumienie; swobodną wymianę opinii o szkole i domu w celu lepszego poznania dziecka, a zatem jego lepszego wychowania; wzajemne wyświadczanie sobie usług przez nauczycieli i rodziców – chodzi przede wszystkim o czynne zaangażowanie w wykonywanie różnych zadań w ramach współpracy szkoły i rodziny.

Kontynuując rozważania nad warunkami dobrej współpracy nauczycieli i rodziców, M. Łobocki omawia formy współpracy, zarówno indywidualne jak i zbiorowe. Jedną z nich jest rozmowa. Wymaga ona od uczestników, a zwłaszcza od nauczycieli, cierpliwości i uwagi. Należy wystrzegać się dominacji którejkolwiek ze stron i koncentrować się na partnerze rozmowy, pozwolić mu się swobodnie wypowiedzieć. Inną formą współpracy jest – zdaniem autora – wizyta domowa, której zaletą jest większa swoboda rodziny znajdującej się na swoim terytorium. Nauczyciel może wówczas więcej dowiedzieć się o uczniu, o warunkach, w jakich jest wychowywany, o „filozofii życiowej" jego rodziców. Uzupełnieniem kontaktów pedagoga z rodzicami jest koresponn-

dencja (najczęściej w dzienniczku lub w postaci listu). Niestety, zdaniem M. Łobockiego, rola wychowawcza dzienniczka została wypaczona poprzez sprowadzenie go do zbioru skarg na ucznia dotyczących jego zachowania lub niepowodzeń szkolnych. Podobnie dzieje się z listami, które stały się formalną informacją dla rodzica o zebraniach, a niejednokrotnie oficjalnym powiadomieniem o konsekwencjach zaniedbań rodzicielskich wobec ucznia. Korespondencja pisemna tylko wtedy będzie pełniła rolę wychowawczą, kiedy nie zabraknie w niej pochwał i dowodów przyjaźni.

Wśród form zbiorowych M. Łobocki wymienia spotkania grupowe, które nie cieszą się uznaniem zarówno wśród nauczycieli, jak i wśród rodziców. Warte polecenia są jednak spotkania z ekspertem, poświęcone różnym zagadnieniom wychowawczym.

Badania naukowe potwierdzają ogólne odczucie środowisk związanych ze szkołą, że współpraca na linii nauczyciel – rodzice daleka jest od idealu. U źródeł niepowodzeń leży wiele przyczyn, a wśród wymienianych przez M. Łobockiego są: wzajemne uprzedzenia obu stron i brak równowagi w relacjach nauczyciel – rodzic, jednokierunkowość oddziaływań – najczęściej nauczyciel czegoś chce od rodzica. Autor zauważa również brak równowagi między dbałością o rozwój intelektualny ucznia a sprawami wychowania – niestety, często nauczyciele traktują szkołę jako miejsce jedynie zdobywania wiedzy. Nie sprzyjają również tworzeniu pozytywnej współpracy jej nieatrakcyjne formy – nudne wywiadówki, pełne monotonnych monologów i jednostronnych uwag nauczycielskich.

W artykule „Miejsca rodziców w przestrzeni szkoły" Maria Mendel twierdzi, że szkoła trzyma rodziców na dystans. Rodzice są spychani do roli ucznia, traktowani jak małe dzieci (siedzą na małych krzesełkach), nie mają swojego miejsca w szkole – wyczekują pod drzwiami. Sprzyja to tworzeniu uprzywilejowanej pozycji nauczycieli w szkole – oni są u siebie, na swoim miejscu. Rodzice są siłą rzeczy wykluczani ze szkoły, a ich aktywność jest kontrolowana i ograniczana. Realizowanie przez rodziców roli „współgospodarza" szkoły, zagwarantowane im w ustawie o oświacie, jest więc skutecznie przez szkołę utrudniane. Autorka uważa, że rodzice bez własnego terytorium, trzymani na dystans, zdominowani w rzeczywistości narzuconej przez nauczycieli, pozbawieni możliwości tworzenia własnej kultury – są jedynie współgospodarzami bez pola.

W sposób bardziej szczegółowy podejmuje ten temat Justyna Nowotniak w artykule „Klasa szkolna jako miejsce porozumiewania się rodzica i nauczyciela", w którym autorka porusza temat kompetencji komunikacyjnych nauczycieli na tle przeprowadzanych przez nich wywiadówek, a raczej braku tychże kompetencji. Nauczyciele są nieprzygotowani do prowadzenia zebrań z rodzicami, są nudni, niekomunikatywni i zamknięci na rodziców. Jeśli do tego dodamy brak zrozumienia i zainteresowania z ich strony dla sytuacji rodzinnej, brak taktu wobec rodziców, ograniczenie roli szkoły jedynie do funkcji dydaktycznej, a roli rodziców do zadań sponsorów, to na końcu równania uzyskamy wzrost nieprzychylności rodziców wobec środowiska nauczycielskiego.

J. Nowotniak pokazuje, że porozumiewanie na linii nauczyciel-rodzic jest często modelem bitwy – rodzice rzadko komunikują nauczycielom o własnych problemach wychowawczych, za to często w tonie pretensji domagają się interwencji u innego pedagoga. Nauczyciele zaś często zajmują wojownicze stanowisko, odznaczające się reakcją niezgadzania się. W kontaktach wzajemnych atak, negacja lub obrona są zjawiskami częstymi, a „język wojenny" ma wiele przykładów wśród wypowiedzi również uczniowskich (walczyć o ocenę, krzyżowy ogień pytań, poddać się bez walki). Sztuka komunikowania się może narzucać nasze wzajemne postawy – agresora lub obrońcy i mieć wpływ na dalszą współpracę. I jak słusznie twierdził J. Nowotniak, problem ten powinien znaleźć odzwierciedlenie w stanowieniu kompetencji komunikacyjnych nauczycieli, w ich nabywaniu i uświadamianiu sobie ich znaczenia.

Inną przyczynę niepowodzeń wzajemnej współpracy omawia I. Nowosad w artykule „W zaklętym kręgu lęków...". Nauczyciele zobowiązani do kontaktów z rodzicami odczuwają lęk przed odrzuceniem, dezaprobatą i niepowodzeniem. Konieczność nawiązania kontaktu z kimś nieznajomym jest sytuacją wywołującą ogromny stres i lęk. Nauczyciele prowadząc zebrania zabierają głos publicznie, niejednokrotnie narażają się na konflikt, wyrażając odmienne od oczekiwanego zdanie. Wreszcie ich praca jest stale obserwowana i oceniana. Lęki te wywołują poczucie zagrożenia i nie stwarzają dobrej atmosfery do współpracy.

Autorka zwraca uwagę na szczególnie trudną sytuację młodych nauczycieli, którzy nie zostali przygotowani w czasie studiów do budowania dobrych relacji z rodzicami. Uczel-

nie, niestety, marginalnie i pobieżnie traktują temat współpracy podczas zajęć proponowanych studentom. Dlatego absolwent nie czuje się na siłach stanąć twarzą w twarz ze starszym, doświadczonym rodzicem. Lęki młodego pedagoga są jeszcze silniejsze i tym mocniej blokują współpracę z rodzicami. Z kolei starsi nauczyciele gromadzą swoje lęki i negatywne doświadczenia przez lata.

Przezwyciężanie lęków zawodowych wydaje się niemożliwe, występują one we wszystkich relacjach interpersonalnych, tyle tylko, że u nauczycieli są częstsze i silniejsze. Z powodu braku wypracowanych lub wyuczonych strategii radzenia sobie z lękiem nauczyciele wybierają jedną z dwóch możliwości: walkę lub ucieczkę. Walcząc, narażają się na kolejne lęki i stresy, uciekając zaś popadają w konflikt sami ze sobą, godząc się z bezsilnością i niekompetencją.

Przedstawiłam uwagi i spostrzeżenia specjalistów-pedagogów, zajmujących się tematyką współpracy nauczycieli i rodziców. Prowadzone przez nich badania potwierdzają niezadowalający poziom wspólnych działań. Po przeanalizowaniu nowej sytuacji społecznej, w jakiej funkcjonuje współczesna szkoła i rodzina oraz założeń współpracy tych instytucji, wszyscy autorzy wymieniają liczne niedomagania i błędy w realizacji. Naświetlają brak równowagi w relacjach nauczyciel – rodzic, będący często skutkiem zachowań nauczycieli, ich niekompetencji komunikacyjnych i lęków. Postawy zachowawcze nauczycieli odpychają rodziców od szkoły, nie pozwalają im poczuć się współgospodarzami i równymi partnerami w procesie wychowania ich dzieci. Badacze wykazują też bierność zachowań dyrektorów szkół i organów kuratoryjnych, które nie są wystarczająco silnie zobligowane, by wzmocnić pozycję rodziców w szkole.

Jednak nie zapominajmy, że do dobrej, partnerskiej współpracy potrzeba dwóch chętnych i przekonanych o jej potrzebie stron. Być może, nauczyciele są zamknięci na rodziców. Ale dlaczego rodzice zgadzają się na to? Dlaczego biernie obserwują i milcząco wysłuchują nudnych wykładów na zebraniach? Dlaczego brak im determinacji, by walczyć o swoje prawa zagwarantowane w ustawie o oświacie? Czy znają te prawa? Sądzę, że przyczyn tego stanu rzeczy jest wiele. Wina rodziców w utrzymywaniu mizernej kondycji tej współpracy jest również duża. Ich systematyczna bierność jest odczytywana przez szkołę jako nieświadomość, próby zaś pedagogizacji rodziców są przez nich odbierane jako narzucanie pewnych modeli zachowań. Dlatego spotkania z ekspertami nie cieszą się popularnością, są traktowane jako nakaz ze strony szkoły.

Rodzice postawieni wobec problemów szkoły często okazują się bezradni, co można wytłumaczyć brakiem wykształcenia pedagogicznego, ale również są nieaktywni – nie mają czasu i ochoty, by „walić głową w mur" i pokonywać stereotypy. Skoncentrowani na swoim własnym dziecku, nie potrafią spojrzeć na szkołę jako instytucję masową, dbającą o dobro wspólne, a nie indywidualne. Niejednokrotnie nie stać ich na obiektywizm wobec własnego dziecka i obwiniają tylko nauczycieli za niepowodzenia uczniowskie.

Recenzowana książka – to przemyślana analiza stanu współpracy między nauczycielami i rodzicami w polskich szkołach. Uzasadnia potrzebę współdziałania i jego znaczenie dla obu stron, warunki skuteczności wspólnych przedsięwzięć i przyczyny niedomagań ich realizacji. Powody niepowodzeń wskazano jednak głównie po stronie szkoły. Może więc powstanie dalszy ciąg, poświęcony błędom rodziców, które utrudniają nawiązanie więzi partnerskich ze szkołą – na co czekam z dużym zainteresowaniem.

Anna Wiśniewska
doktorantka IBE

KRONIKA

RUCH PEDAGOGICZNY 3–4/2006

Agnieszka Piejka
Uniwersytet Warszawski

SPOTKANIE DYSKUSYJNE NA WYDZIALE PEDAGOGICZNYM UNIWERSYTETU WARSZAWSKIEGO

21 czerwca 2006 roku

Na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego odbyło się spotkanie dyskusyjne, dotyczące pedagogiki kultury – jednego z najważniejszych kierunków w dwudziestowiecznym myśleniu o wychowaniu. Zostało ono zorganizowane przez zespół Pracowni Teorii Wychowania Estetycznego, kierowanego przez dr hab. Krystynę Pankowską. Dyskusję otworzyła i poprowadziła prof. dr hab. Irena Wojnar. W spotkaniu udział wzięli: dr Andrzej Ciążela, doc. dr Krystyna Czerniewska, prof. dr hab. Henryk Depta, prof. dr hab. Janusz Gajda, prof. dr hab. Dzierżymir Jankowski, dr Marek Jędrzejewski, dr Jerzy Kubin, dr Elżbieta Kukuła, dr hab. Krystyna Pankowska, dr Agnieszka Piejka, dr Mariusz Samoraj, dr Andrzej Sztylka, prof. dr hab. Lucjan Turos, dr Henryka Witalewska.

Punkt wyjścia prowadzonej dyskusji stanowiły dwie książki, które kilka miesięcy wcześniej – niemal równocześnie – ukazały się nakładem krakowskiej Oficyny Wydawniczej „Impuls". Książki te, to *Pedagogika kultury w zarysie* prof. Janusza Gajdy[1] oraz *Pedagogika kultury. Studia i koncepcja*, której autorem jest prof. Dzierżymir Jankowski. W tytułach obydwu książek znalazło się hasło: „pedagogika kultury", co oznacza, że ich autorzy zajmują się trudną i wieloaspektową problematyką, wyznaczaną przez ten kierunek w myśli pedagogicznej. Każda z tych publikacji stanowi jednak odmienne do niego odniesienie. Pierwsza z wymienionych książek została pomyślana jako rodzaj podręcznika akademickiego, przybliżającego czytelnikowi rodowód pedagogiki kultury, jej założenia filozoficzne i metodologiczne, prezentującego poglądy czołowych przedstawicieli pedagogiki kultury w Polsce, a także opisującego dzieje tego kierunku myśli pedagogicznej po drugiej wojnie światowej. Autor zarysowuje także specyfikę pedagogiki kultury, zestawiając ją i porównując z innymi nurtami w myśleniu o wychowaniu: pedagogika religijną, chrześcijańską i personalistyczną. Próbuje też ukazać kontrowersje i dylematy, jakie narosły wokół pedagogiki kultury i edukacji kulturalnej, a także wokół problematyki wychowania narodowego, państwowego i obywatelskiego.

Książka Dzierżymira Jankowskiego ma inną strukturę. Zamieszczono w niej wybór studiów i artykułów, opracowywanych przez autora w ciągu ostatnich kil-

ku lat. Niektóre z nich były już wcześniej publikowane (choć w odmiennej formie), inne pojawiły się po raz pierwszy. Pedagogika kultury stanowi dla autora główny punkt odniesienia rozważań na temat m.in. aktywności kulturalnej, upowszechniania kultury, czasu wolnego, edukacji kulturalnej, autoedukacji i edukacji permanentnej. Każdy z jedenastu rozdziałów książki, jak podkreśla we wprowadzeniu sam autor, należy traktować jako przyczynek do kształtującej się nowej subdyscypliny pedagogicznej, jaką jest wyrastająca z tradycji pedagogiki kultury edukacja kulturalna.

Prowadzona w trakcie spotkania dyskusja dotyczyła zarówno krytycznej refleksji nad samymi książkami, jak i nad pedagogiką kultury, jej tradycją, aktualnym statusem i możliwościami inspiracji.

Gdy pojawia się pytanie o korzenie pedagogiki kultury (a pojawiło się ono także podczas prowadzonej dyskusji), wówczas najczęściej analizowana jest filozofia niemiecka, przede wszystkim myśl Hegla, Diltheya, Sprangera. Prof. Irena Wojnar podkreśliła, że korzeni pedagogiki kultury i idei, które miały znaczący wpływ na powstanie i rozwój tego wielkiego kierunku w myśli pedagogicznej, należy szukać także w filozofii starożytnej. Wymienić należy przede wszystkim grecką ideę *paidei* i rzymską *humanitas*. Nie można także pominąć tradycji europejskiego humanizmu. Ich skoncentrowanie się na świecie wartości, jako najistotniejszym punkcie odniesienia dla ludzkiego życia, na kształtowaniu poprzez działalność wychowawczą postawy humanistycznej, na wychowaniu poprzez dobra kultury człowieka – twórcy kultury pokazuje, w jak dużym zakresie idee te przeniknęły do pedagogiki kultury, stając się bardzo wyrazistymi cechami tego kierunku w myśleniu o wychowaniu.

W kontekście wyzwań współczesnego, pogrążonego w najróżniejszych konfliktach świata, uczestnicy spotkania pytali o możliwości inspiracji, jakie może stanowić pedagogika kultury dla tych wszystkich, którzy zajmują się edukacją kulturalną, edukacją międzykulturową, wychowaniem narodowym, państwowym i obywatelskim, animacją kulturalną. Wymienione obszary działalności edukacyjnej i kulturalnej z założenia służyć mają wzmacnianiu tożsamości narodowej, obywatelskiej, ale też, co podkreślano w dyskusji, świadomości bycia człowiekiem, co odwołuje jednostkę do wspólnych dla każdej ludzkiej istoty doświadczeń. Zwracanie uwagi na to, co różnorodne, rozwijanie postaw empatycznych i altruistycznych w stosunku do Innego – buduje tolerancję. We współczesnym świecie, jak podkreślano, tolerancja łatwo może się przeistaczać w postawę przyzwalania na wszystko, także na to, co nie służy pokojowi i współistnieniu ludzi. Dlatego wielkim wyzwaniem staje się dziś nie tylko wychowanie do tolerancji i szacunku dla inności, ale umiejętne połączenie go z wychowaniem dla pokoju i współistnienia.

W czasie prowadzonej dyskusji podkreślano, że pedagogika kultury, odwołująca nas do doświadczeń ogólnoludzkich i do wartości uniwersalnych, stanowić może istotną inspirację dla tych, którzy takie zadanie podejmują. Dlatego tak ważne staje się właściwe interpretowanie myśli różnych przedstawicieli pedagogiki kultury (np. B. Suchodolskiego i B. Nawroczyńskiego), często wiążących wartości ogólnoludzkie z narodowymi. W nieprawdziwych nadinterpretacjach pedagogika kultury bywa odczytywana jako nacjonalistyczna i totalitaryzująca. Pomija się tym samym oczywistą prawdę, że zgodnie z najważniejszymi tezami pedagogiki kultury, to wartości ponadczasowe, uniwersalne, służące człowiekowi

w ogóle, stanowić powinny zawsze ostateczną miarę, którą należy mierzyć to, co narodowe.

Problemy poruszane przez J. Gajdę i D. Jankowskiego w ich najnowszych książkach skłoniły także uczestników spotkania do refleksji nad relacją: pedagogika kultury – pedagogika ogólna, a także do dyskusji nad różnymi koncepcjami i definicjami kultury, które pojawiają się w kontekstach pedagogiki kultury. „Kultura obiektywna" i „kultura subiektywna", kultura w sensie etycznym i kultura w sensie etnicznym, „kultura w ludziach" tak silnie akcentowana w myśli B. Suchodolskiego, „kultura narodowa", „kultura społeczna", „kultura intelektualna" – te i inne koncepcje pojawiały się w dyskusji. Dostrzeżono konieczność doprecyzowywania definicji tej najważniejszej dla pedagogiki kultury kategorii, w zależności od kontekstu i omawianego problemu. Jest to absolutnie podstawowy warunek, który musi być spełniony w każdej merytorycznie ważnej dyskusji nad aktualnym statusem pedagogiki kultury i możliwościami inspiracji, jakie ze sobą niesie. Podkreślono, że o ile przemiany w „kulturze obiektywnej" doczekały się wielu analiz i studiów, o tyle kwestie dotyczące „kultury subiektywnej" i „kultury w ludziach" wciąż czekają na uwagę i zainteresowanie pedagogów. Za bardzo istotną uznano także kwestię „kultury społecznej", rozumianej jako narzędzie budowania wspólnot.

Uczestnicy spotkania niejednokrotnie podkreślali znaczenie pedagogiki kultury dla myślenia o wychowaniu w kontekście wyzwań XXI wieku. Mówienie o uniwersalnych wartościach, przekładanie akcentu z możliwości człowieka na powinności, jakie ma on wobec siebie, innych i świata jest dziś pedagogiczną koniecznością. Stanowi wyraz troski o jakość człowieka i o jakość jego życia. Spotkanie ukazało potrzebę dalszej dyskusji na ten temat.

Przypisy

[1] Recenzja książki – pióra prof.dra hab. Henryka Depty ukazała się w „Ruchu Pedagogicznym" 1–2/06.

Sylwia Klichowska
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

RODZINA I INNE GRUPY SPOŁECZNE JAKO ŚRODOWISKO WYCHOWAWCZE
XX LETNIA SZKOŁA MŁODYCH PEDAGOGÓW
Warszawa-Radziejowice, 18–23 września 2006 roku

W Radziejowicach niedaleko Warszawy odbyła się jubileuszowa, bo już XX, Letnia Szkoła Młodych Pedagogów zorganizowana – tradycyjnie – przez Komitet Nauk Pedagogicznych PAN. Przypomnijmy z historii, że pierwsza Szkoła odbyła się pod przewodnictwem profesora Wincentego Okonia, sześć kolejnych tworzył profesor Heliodor Muszyński, a od ósmej Szkoły, a więc trzynasty już raz, z ramienia Komitetu organizują ją profesorowie Maria Dudzikowa – Kierownik Naukowy Szkoły i Tadeusz Lewowicki Przewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. Gospodarzem jubileuszowej LSMP była Wyższa Szkoła Pedagogiczna Związku Nauczycielstwa Polskiego w Warszawie. Funkcję sekretarza naukowego Szkoły sprawowała dr Julita Błasiak wespół z mgr Ewą Gąsiorowską i mgr Justyną Kowal, których starania organizatorskie trudno przecenić.

W zajęciach Szkoły toczących się wokół hasła: *Rodzina i inne grupy społeczne jako środowisko wychowawcze* wzięło udział ponad 40 osób, reprezentujących uniwersytety: im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, w Białymstoku, Łódzki, Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Mikołaja Kopernika w Toruniu, Opolski, Rzeszowski, Szczeciński, Śląski w Cieszynie, Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Zielonogórski; akademie: Pedagogiczną w Krakowie, Świętokrzyską w Kielcach; szkoły wyższe: Humanistyczno-Ekonomiczną w Łodzi, Olsztyńską, Pedagogiczną ZNP w Warszawie, Dolnośląską Szkołę Wyższą Edukacji, Państwową Wyższą Szkołę Zawodową w Raciborzu.

Na początku należy wspomnieć o uroczystościach, które miały miejsce z racji jubileuszu Szkoły 20 września w gościnnych murach WSP ZNP w Warszawie. Uczestników Szkoły oraz licznie zgromadzonych gości, w tym członków KNP PAN, powitała w imieniu władz uczelni Rektor, prof. dr hab. Bogumiła Kwiatkowska-Kowal oraz wiceprezes Związku Nauczycielstwa Polskiego, Janina Jura. W jubileuszowym wystąpieniu prof. zw. dr hab. Tadeusz Lewowicki zwrócił uwagę na tradycję i znaczenie Szkoły, której nadrzędnym celem jest stworzenie młodym warunków do rozwoju intelektualnego oraz integracja środowiska. Profesor podkreślił także jej ciągłość pokoleniową. Prof. zw. dr hab. Maria Dudzikowa ukazała drogi, którymi uczestnicy dwudziestu już Szkół budowali i budują kapitał społeczny środowiska. Wzajemne zaufanie w tworzących się, wolnych od amoralnego familiaryzmu sieciach powiązań – zarówno poziomych jak i pionowych to wa-

runek – który spełniały Letnie Szkoły – tworzenia atmosfery sprzyjającej twórczej pracy. Wyznacznikiem sukcesu Szkół jest także zaangażowanie uczestników i – co wyraźnie podkreśliła prof. Dudzikowa – organizatorów spotkań. Rok rocznie inny ośrodek akademicki jest gospodarzem Letniej Szkoły, zapewniając uczestnikom warunki do pracy. Wymaga to zapału organizatorów i wsparcia finansowego. Kierownik Naukowy Szkoły przekazała na ręce Rektor Bogumiły Kwiatkowskiej-Kowal podziękowania władzom rektorskim WSP ZNP i sponsorom (Związkowi Nauczycielstwa polskiego i biuru podróży „Logos Tour") za ogromne zaangażowanie i nadanie jubileuszowej Szkole należnej rangi poprzez zorganizowanie jej w wyjątkowo godnych warunkach Pałacu w Radziejowicach.

O zaangażowaniu uczestników Szkół w przekazywanie i zdobywanie wiedzy – czyli o budowaniu wspomnianego kapitału – świadczy przebieg imprezy jubileuszowej, wymagającej wysiłku ze strony młodych pedagogów, którzy z zapałem prezentowali dorobek Letnich Szkół. I tak dr Anna Weissbrot-Koziarska (Uniwersytet Opolski) w wystąpieniu pt. *Mały – wielki jubileusz: 10 „Zeszytów Naukowych Forum Młodych Pedagogów przy KNP PAN"* przedstawiła fenomen wydawnictwa, które zaistniało z momentem przejęcia pieczy nad Letnią Szkołą przez profesor Marię Dudzikową i profesora Tadeusza Lewowickiego i z sukcesem działa do dziś prezentując teksty wygłaszane przez młodych podczas Szkół.

Inną – jakże istotną – szansą, jaką dają Letnie Szkoły, jest możliwość publikacji na łamach „Rocznika Pedagogicznego", w specjalnie utworzonym przez redaktor naczelną, profesor Marię Dudzikową, dziale *Forum Młodych Pedagogów*. W wystąpieniu pt. *Młodzi na łamach „Rocznika Pedagogicznego" – rzut oka ilościowo-jakościowy* mgr Sylwia Klichowska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) wyakcentowała, iż w latach 1994–2005 na łamach „Rocznika" zamieszczono teksty aż 41 młodych pedagogów, którzy reprezentowali 18 ośrodków akademickich. Warto wymienić nazwiska młodych badaczy, którzy w związku ze zdobytymi w corocznym konkursie nagrodami Audytorium Letnich Szkół najczęściej gościli na łamach „Rocznika Pedagogicznego": Ewa Bochno (Uniwersytet Zielonogórski), Małgorzata Cackowska (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu), Justyna Dobrołowicz (Akademia Świętokrzyska), Anna Gajdzica (Uniwersytet Śląski w Cieszynie), Przemysław Grzybowski (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy), Monika Kardaczyńska (Akademia Świętokrzyska), Roman Leppert (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego), Renata Wawrzyniak-Beszterda (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) i podkreślić, że rekordzistami – ośrodkami akademickimi najczęściej goszczącymi w działach „Forum Młodych Pedagogów" – są Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Akademia Świętokrzyska w Kielcach, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu i Uniwersytet Śląski. Jubileuszową prezentację dorobku uczestników Letnich Szkół Młodych Pedagogów zakończył dr Przemysław Grzybowski, przybliżając gościom obchodów ideę „Międzyszkolnika". „Międzyszkolnik" to informator o tym, co dzieje się między szkołami. Obecnie działa on jako grupa e-mailowa zrzeszająca poprzez Internet młodych pedagogów i ich Mistrzów. Nie jest to tylko źródło informacji o poczynaniach naukowych młodych pedagogów, o konferencjach i spotkaniach naukowych, ale i forum towarzyskie, przyczyniające się do pogłębiania więzi koleżeńskich.

O wartości spotkania jubileuszowego stanowił także zorganizowany z okazji dwudziestolecia Letniej Szkoły panel nt. *Co to znaczy być dzisiaj pedagogiem akademic-*

kim? Uczestnikami moderowanego – z dużą swobodą i profesjonalizmem, przez co interesującego nie tylko ze względu na frapującą tematykę – przez dr Renatę Wawrzyniak-Beszterdę (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) panelu byli sekretarze naukowi (i ich zastępcy) kolejnych Szkół. Przybyli: z Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy dr hab. Roman Leppert; z Akademii Pedagogicznej w Krakowie dr Stanisław Kowal, dr Roma Kwiecińska, dr Zofia Szarota; z Akademii Świętokrzyskiej dr Monika Kardaczyńska; z Uniwersytetu Łódzkiego dr Magdalena Błędowska; z Uniwersytetu Opolskiego dr Anna Weissbrot-Koziarska; z Uniwersytetu Szczecińskiego dr Lidia Marek. Głosy panelistów lokowały się w ramach trzech obszarów problemowych, a mianowicie: trudnego startu zawodowego młodych adeptów pedagogiki, dbałości o rozwój naukowy i zawodowy młodych pracowników nauki i możliwego „usytuowania" pedagogów akademickich wobec polityki oświatowej. Gdyby szukać jednej, spinającej tezy panelu i wszystkich wystąpień jubileuszowych frazy, można by nią uczynić tytuł referatu okolicznościowego wygłoszonego przez dr Alicję Korzeniecką-Bondar (Uniwersytet w Białymstoku): ***Odejście od przeciętności** – XX-lecie Letniej Szkoły Młodych Pedagogów przy KNP PAN.* Podczas Letnich Szkół – co podnosili wszyscy zaproszeni goście – zasiewany jest twórczy niepokój, budzi się gotowość ponoszenia trudów związanych z własnym rozwojem, a to daje możliwość odchodzenia od przeciętności. Tekst referatu okolicznościowego można będzie odnaleźć na łamach XXX tomu „Rocznika Pedagogicznego", a tekst panelu w jedenastym tomie *Zeszytów Forum Młodych Pedagogów przy KNP PAN.*

Obchody dwudziestolecia były przerywnikiem w pracy, która – jak co roku – rozpoczęła się już pierwszego dnia Szkoły. Po uroczystym otwarciu przez Przewodniczącego KNP PAN prof. Tadeusza Lewowickiego wystąpieniem inauguracyjnym nt. *Trwałość i zmiana idei oraz systemu wychowania,* prof. Tadeusz Pilch rozpoczął cykl wykładów zaproszonych gości. I tak w kolejnych dniach Szkoły wykłady głosili następujący profesorowie: Wiesław Ambrozik (*Społeczność lokalna i jej wychowawcze funkcjonowanie. Z perspektywy badawczej szkoły poznańskiej*), Bogdan de Barbarao (*Pomagać rodzinie i...przetrwać*), Anna Giza-Poleszczuk (*Dylematy współczesnych ojców i matek*), Wiesław Godzic (*Rodzina telewizyjna kontra rodzina przed telewizorem: uwagi medioznawcy*), Stanisław Kawula (*Aktualne problemy społeczno-wychowawcze rodziny polskiej. Metodologiczne problemy dyskusyjne i otwarte*), Ewa Marynowicz-Hetka (*Rodzina monoparentalna »separowana, zrekonstruowana«; analiza zjawiska i dróg działania – przegląd stanowisk i analiza krytyczna po latach*), Elżbieta Tarkowska (*Socjalizacja w warunkach ubóstwa: rodzina i szkoła*), Bronisław Urban (*Uwarunkowania i przejawy zachowań dewiacyjnych młodzieży. Profilaktyczna funkcja rodziny i grupy rówieśniczej*).

Wywołane w poszczególnych wystąpieniach wątki nie tylko znakomicie wypełniły ramy problemowe Szkoły, ale także stały się przyczynkiem do debat na forum i w kuluarach. Profesorowie, zgodnie z tradycją Szkoły, prowadzili także *Seminaria z tematem,* czyli spotkania w mniejszych grupach: *Kształty rodziny współczesnej. Z warsztatu badawczego* (prof. Stanisław Kawula), *Współpraca szkoły z rodzicami w obliczu ubóstwa; uwarunkowania, ograniczenia, potrzeb* (prof. Elżbieta Tarkowska), *Sztuka poznawania i powinności zmiany środowiska wychowawczego* (prof. Tadeusz Pilch), *Rodzina i interwencja państwa. Granica autonomii rodziny* (dr Anna Giza-Poleszczuk), *Rodzina „medialna": przemoc i tabloidy* (prof. Wiesław Godzic), *Tajniki warsztatu badawczego pedagoga społecznego – badanie rodziny* (prof. Wiesław Ambrozik), *Podejście*

mediacyjne do pracy socjalnej z rodziną (prof. Ewa Marynowicz-Hetka), *Diagnoza zaburzeń zachowania* (prof. Bronisław Urban). Seminaria, zarówno ze względu na swoją tematykę jak i przychylność w dzieleniu się wiedzą i doświadczeniem prowadzących je Mistrzów, stały się szansą dla Młodych uczestników Szkoły na konsultację własnych pomysłów badawczych z autorytetami oraz na twórczą wymianę myśli.

Trudno zebrać wszystkie tezy, postulaty i głosy w dyskusji, które padły podczas spotkania w Radziejowicach. Dopełnieniem obrad były plenarne wystąpienia młodych, tzw. *Giełda próżności*. Referaty przygotowali doktorzy: Julita Błasiak (WSP ZNP w Warszawie), Anna Gajdzica (Uniwersytet Śląski w Cieszynie) Barbara Grabowska (Uniwersytet Śląski w Cieszynie), Jolanta Maćkowicz (Akademia Pedagogiczna w Krakowie), Tomasz Michalewski (Uniwersytet Opolski), Małgorzata Mikut (Uniwersytet Szczeciński), Agnieszka Naumiuk (Uniwersytet Warszawski), Małgorzata Szpunar (Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi), Ewa Tłuczek-Tadla (Uniwersytet Rzeszowski) oraz magistrzy: Joanna Chrzanowska (Uniwersytet Zielonogórski), Monika Cieślicka (Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Raciborzu), Sebastian Ciszewski (Uniwersytet Łódzki), Magdalena Czubak (Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji), Anita Famuła (Uniwersytet Zielonogórski), Małgorzata Franciszkowska (UMK w Toruniu), Justyna Miko-Giedyk (Akademia Świętokrzyska w Kielcach), Mariusz Wawrzyniak (Olsztyńska Szkoła Wyższa), Magdalena Liszka (Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Raciborzu; głos w dyskusji).

Przedstawione referaty były dopowiedzeniem – egzemplifikacją profesorskich wykładów, a także szansą zabrania głosu wobec przychylnego i życzliwego forum, a więc nabywania doświadczeń ważnych dla rozwoju młodych pedagogów. Adaptacja tekstów przygotowanych do druku do ram dziesięciominutowego wystąpienia wymagała wielu konsultacji i licznych prób generalnych. Najlepsi, wybrani przez uczestników Szkoły referenci otrzymali nagrody Audytorium (w kategorii „doktor": A. Gajdzica, J. Błasiak; w kategorii „magister": Mariusz Wawrzyniak, Sebastian Ciszewski, Anita Famuła). Niektóre z referatów można będzie odnaleźć na łamach XXX tomu „Rocznika Pedagogicznego". Wszystkie znajdą się w jedenastym już tomie *Zeszytów Forum Młodych Pedagogów przy KNP PAN* pod redakcją dr Julity Błasiak we współpracy z mgr Ewą Gąsiorowską i mgr Justyną Kowal.

W tradycji Letnich Szkół mieszczą się spotkania nie tylko z obecnymi na nich profesorami, ale także z zapraszanymi gośćmi – specjalistami z różnych dziedzin nauki i sztuki, z praktykami – nauczycielami, wychowawcami, terapeutami. I tak, tegoroczni szkolnicy mogli wziąć udział w warsztatach *Rodzina jako system,* prowadzonych przez mgr Ewę Czarnecką i w warsztatach prowadzonych przez Stanisława Tatarewicza, wieloletniego terapeutę pracującego z osobami uzależnionymi od narkotyków. Do burzliwych dyskusji skłoniła także projekcja filmu pt. *Jestem zły* i spotkanie autorskie z twórcami filmu, reżyserem Grzegorzem Packiem i operatorem Piotrem Muszyńskim. Warto w tym miejscu wyakcentować, iż podczas jubileuszowego dnia warszawskiego, organizatorzy zaprosili szkolników – po orzeźwiającym rejsie statkiem po Wiśle – do Teatru Współczesnego na przedstawienie pt. *Transfer* Maksyma Kurczokina w reżyserii Macieja Englerta. Spektakl ten – korespondując z tematem Szkoły – w krzywym zwierciadle satyry ukazał rozpad rodziny, a właściwie jej nowe, pozbawione podstawowych norm i zasad oblicze.

Podczas tegorocznej Szkoły często – z racji jubileuszu – mówiono wiele, przy każdej niemal okazji i nie bez wzruszenia, o tradycji letnich spotkań młodych pe-

dagogów i te tradycje kontynuowano. Na przykład, gdy tegoroczna organizator, prof. B. Kwiatkowska-Kowal przekazywała na ręce Dziekana Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, prof. dra hab. Wiesława Ambrozika, przyszłorocznym organizatorom Szkoły „pałeczkę dyrygencką" – insygnia Gospodarza szkoły, która według utartej formuły „otwiera serca, a także kiesy i kasy" gospodarzy i sponsorów. Dawano wyraz tradycji także podczas uroczystej kolacji wieńczącej Szkołę, którą uświetnił koncert fortepianowy Macieja Ulatowskiego i obecność Rektor WSP ZNP prof. dr hab. Bogumiły Kwiatkowskiej-Kowal. Dawano jej również wyraz podczas wręczania wspomnianych już nagród dla najlepszych prelegentów i wyróżnień (*Twórczy szum* – dr Barbarze Grabowskiej, *Twórczy Szumek* – mgr Sylwii Klichowskiej i mgr Magdalenie Liszce) i wtedy, gdy honorowano *Strzałami w dziesiątkę* wyróżniających się w historii Szkoły uczestników (dra Przemysławowa Grzybowskiego, dr Monikę Kardaczyńską, dr Marię Szybisz, dr Monikę Kin, dr Renatę Wawrzyniak-Beszterdę, dr Alicję Korzeniecką-Bondar. Mówiono, że w tradycji Szkoły jest „wychodzenie ze skóry" organizatorów i zaangażowanie uczestników, a co za tym idzie coroczne podnoszenie się Szkoły na wyższy poziom.

Jubileuszowa Letnia Szkoła Młodych Pedagogów zorganizowana przez Wyższą Szkołę Pedagogiczną ZNP w Warszawie była tradycyjna, ale zarazem niezwykła, była – co poza wysokim poziomem merytorycznym podkreślali uczestnicy – organizatorskim „strzałem w dwudziestkę". Szkoła była wyjątkowa i z racji zaangażowania profesorów i pełnych zapału młodych, i dzięki zaangażowaniu organizatorskiemu i finansowemu WSP ZNP. Zajęcia odbywały się w znakomitych – co należy raz jeszcze podkreślić – warunkach w kompleksie pałacowym w Radziejowicach. Zarówno Pałac i Zamek, jak i dworki były do dyspozycji szkolników, posiłki były po prostu wyborne, a „Kuźnia", w której odbywały się zajęcia, położona w malowniczym parku, wyzwalała w Mistrzach i młodych pedagogach twórczego ducha. Wydawać by się mogło, że znakomite warunki mogły uczestników Szkoły rozpraszać. Stało się jednak odwrotnie. Niezwykła sceneria wzmacniała wspólnotę szkolników, cementowały ją debaty wokół prac doktorskich i habilitacyjnych, do których pretekstem stały się spacery po jesiennym parku, na które znajdowano czas, choć program był bardzo bogaty i napięty. Czasu było tak mało, że zajęcia rozpoczynały się jeszcze przed śniadaniem słynną poranną kawą/herbatą naukową u prof. M. Dudzikowej, na której, mimo iż poprzedniego dnia szli spać po północy, młodzi pojawiali się w komplecie. Warto wspomnieć także, iż podczas szkoły powstawały fraszki i limeryki, które – układane zarówno przez młodych jak i profesorów – tworzyły część „programu artystycznego" uroczystej kolacji pożegnalnej.

Gospodarzem XXI Letniej Szkoły Młodych Pedagogów będzie Wydział Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Spotkanie odbędzie się w ostatnim tygodniu września 2007 roku w Domu Pracy Twórczej UAM w Ciążeniu. Temat Szkoły: *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty (ujęcie interdyscyplinarne)*.

WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP w Warszawie

W roku 2006 uczelnia otrzymała certyfikat "Wiarygodna Szkoła"

w w w . w s p . e d u . p l

Studia na kierunku pedagogika

Oferta edukacyjna na rok 2006/2007

3-letnie dzienne studia zawodowe

-Praca socjalna
-Doradztwo i terapia pedagogiczna
-Pedagogika wczesnoszkolna z terapią pedagogiczną

Podyplomowe studia kwalifikacyjne

-Pedagogika przedszkolna
-Pedagogika dla nauczycieli bez przygotowania pedagogicznego
-Pedagogika opiekuńczo-wychowawcza
-Organizacja pomocy społecznej
-Doradztwo zawodowe

2-letnie zaoczne magisterskie studia uzupełniające i 3-letnie zaoczne studia zawodowe

-Pedagogika przedszkolna z terapią pedagogiczną
-Pedagogika wczesnoszkolna z terapią pedagogiczną
-Pedagogika kulturoznawcza-menedżer i animator kultury
-Pedagogika opiekuńczo-wychowawcza z ustawodawstwem rodzinnym
-Praca socjalna
-Pedagogika pracy z ochroną pracy
-Pedagogika pracy z praktyczną nauką zawodu
-Pedagogika pracy z zarządzaniem i marketingiem
-Pedagogika pracy z doradztwem zawodowym
-Doradztwo i terapia pedagogiczna
-Edukacja informatyczna i medialna
-Edukacja obronna
-Edukacja zdrowotna i profilaktyka uzależnień
-Edukacja ekologiczna

SZCZEGÓŁOWYCH INFORMACJI UDZIELA
DZIEKANAT WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO
WYŻSZEJ SZKOŁY PEDAGOGICZNEJ ZNP
UL. SMULIKOWSKIEGO 6/8
00-389 Warszawa
Tel. 22-330-57-23 do 27
email: dziekanat@wsp.edu.pl

Uczelnia planuje uruchomienie nowych kierunków studiów: Kulturoznawstwo i Zdrowie publiczne

Uczelnia posiada także szeroką ofertę kursów i szkoleń

ISSN 0483-4992

INDEKS 37492