INDEKS 221767
Nakład 300 egz.
Cena 11 zł (VAT 0%)

ISSN 0483-4992

RUCH PEDAGOGICZNY

3–4

ISSN 0483-4992
09
9 770483 499707

WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP

Rok LXXVIII Warszawa 2007

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
BIBLIOTEKA

WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP
Rok LXXVIII Warszawa 2007

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. Barbara Mazur

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.

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

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

Michał H. Chruszczewski – Rodzajowa specyficzność uzdolnień 5
Marcin Zajenkowski – Funkcjonowanie osób o różnych cechach z pogranicza inteligencji i osobowości. Perspektywa psychologiczna i pedagogiczna 17

RELACJE Z BADAŃ

Ewa Wiśniewska, Maciej Karwowski – Efektywność treningów twórczości – podejście metaanalityczne 31
Waldemar Kozłowski – Cele uczenia się a spostrzeganie przez studentów oczekiwań szkoły 51

SYLWETKI PEDAGOGÓW

Marek Wasiak – Działalność pedagogiczna Wincentego Czerwińskiego [1885–1986] .. 65

RECENZJE

Stefan M. Kwiatkowski – Tadeusz Lewowicki: *O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki* 77
Małgorzata Kosiorek – Red. Maria Dudzikowa, Maria Czerepaniak-Walczak: *Wychowanie.* Tom I: *Pojęcia – Procesy – Konteksty* 78
Anna Misiec-Dydycz – Red. Anna Weronika Brzezińska, Aleksandra Hulewska, Justyna Słomka: *Krótkie wykłady z pedagogiki. Edukacja regionalna* 80
Aleksandra Osikowska – Michael Fullan: *Odpowiedzialność i skuteczne kierowanie szkołą* 82

KRONIKA

Stefan Mieszalski – Dziesiąte wydanie *Słownika pedagogicznego* Wincentego Okonia 89

CONTENT

ARTICLES

Michał H. Chruszczewski – Type specificity of talents 5
Marcin Zajenkowski – Functioning of individuals with different intelligence and personality characteristics. Psychological & pedagogical prospect 17

RESEARCH REPORTS

Ewa Wiśniewska, Maciej Karwowski – Effectiveness of creativity trainings – a meta-analytic approach 31
Waldemar Kozłowski – Learning objectives and perceiving school expectations by students 51

CHARACTERISTICS OF PEDAGOGUES

Marek Wasiak – Pedagogical Activity of Wincenty Czerwiński (1895–1986) 65

REVIEWS

Stefan M. Kwiatkowski, Tadeusz Lewowicki – *About identity, status and duties of pedagogy* 77
Małgorzata Kosiorek – Ed. Maria Dudzikowa, Maria Czerepaniak-Walczak: *Education*. Vol. 1: *Notions – Processes – Contexts* 78
Anna Misiec-Dydycz – Academic ed. Anna Weronika Brzezińska, Aleksandra Hulewska, Justyna Słomka: *Pedagogy – short lectures. Regional Education* 80
Aleksandra Osikowska – Michael Fullan: *Responsibility and effective school management* 82

CHRONICLE

Stefan Mieszalski – Tenth edition of *Pedagogical Dictionary* by Wincenty Okoń 89

ARTYKUŁY

RUCH PEDAGOGICZNY 3–4/2007

Michał H. Chruszczewski
Uniwersytet Warszawski

RODZAJOWA SPECYFICZNOŚĆ UZDOLNIEŃ[1]

Mówi się, że epistemologiczny status pojęcia cechy jest dyskusyjny. Wiemy, że Mischel pod koniec lat sześćdziesiątych XX wieku poddał wartość poznania odwołującego się do cech druzgocącej (we własnym mniemaniu) krytyce, którą znacznie później skontrował Epstein. Jeszcze później, w latach dziewięćdziesiątych minionego stulecia, sam Mischel zamiast mówić „rekontra"[2], uznał słuszność wielu racji adwersarza i złagodził swą krytykę realności cech, zwłaszcza w odniesieniu do własności z obszaru funkcjonowania poznawczego. Nie oznacza to, że w cechach nie ma już nic dyskusyjnego. Intrygujący jest poziom analizy psychologicznej, na którym posługujemy się cechami, i jego związki z innymi poziomami analizy. Przywołując starą metaforę komputerową, powiedziałbym, że cecha lokuje się pomiędzy operacjami (*software*) a tym, co je materialnie umożliwia (*hardware*), **pomiędzy procesem a procesorem**. Cechy, a najczęściej **wiązki cech**, postrzegam jako pionowo ułożone wrzecionowate skupiska włókien, łączące dość mocno, aczkolwiek w elastyczny sposób, to, co biopsychiczne (w umownym dole), z tym, co mentalne (w umownej górze). Wrzeciona te są zarazem powiązane z zachowaniem – emanacją całego złożonego systemu, jakim jest człowiek, albowiem stabilność wyników pomiaru efektywności zachowań uważana jest za przejaw cech.

Uzdolnienia dobrze pasują do rozwijanej powyżej metafory. Proponuję przy tym szerszą niż klasyczna definicję uzdolnienia tak, aby zawrzeć w niej **ogół indywidualnych wyznaczników efektywności działania** (patrz: Chruszczewski, 2003). Uzdolnienie pragnę zatem nazywać syndromem właściwości fizycznych, zdolności (intelektualnych bądź sensorycznych lub motorycznych) oraz innych cech psychicznych człowieka (temperamentu, osobowości, wartości i tendencji motywacyjnych), który to syndrom współwyznacza rezultaty działań **w danej dziedzinie aktywności**. Oczywiście w sensie retorycznym, powinny być to rezultaty ponadprzeciętne na tle odpowiednio dobranej grupy odniesienia, aczkolwiek w sensie merytorycznym mogą być dowolne[3]. Chcę podkreślić, że uzdolnienie traktuję jako **zespół cech** indywidualnych, związanych z daną dziedziną aktywności. Oddając to innymi słowy: rodzaj aktywności (dziedzina działania) wyznacza pożądane cechy, jak i tryb ich wzajemnego oddziaływania. Jest to tak zwana dziedzinowa (domenowa) **specyficzność** uzdolnień (patrz między innymi: Baer,

1993, 1999; Callahan, 2000; Chruszczewski, 2003; Connell, Sheridan i Gardner, 2003). Ważne jest dopasowanie wzajemne cech w ramach całego ich układu, jak i dopasowanie układu cech do danej dziedziny. Wypływa stąd uboczny wniosek, że wystarczającym poziomem dla określonych osiągnięć każdej cechy **z osobna** odznacza się stosunkowo wielu ludzi, lecz odpowiednie **konstelacje** wielu cech o właściwych im przedziałach natężeń (więc i realne osiągnięcia, które zresztą zależą jeszcze od czynników środowiskowych) są całkiem rzadkie.

Psychologów uzdolnień zajmują również próby budowania modeli opisujących – w aspekcie strukturalno-interakcyjnym lub rozwojowym – organizację uzdolnień, z uwzględnieniem odmienności strukturalnych pochodnych od odmienności dziedzin działania (czyli zróżnicowania jakościowego uzdolnień). W swoim wystąpieniu będę rozważał uzdolnienia pod kątem rodzajów aktywności człowieka, w jakich mogą się przejawiać, mając w pamięci ideę **specyficzności uzdolnień**.

Problem podstawowych obszarów i dziedzin działalności człowieka i ich relacje z uzdolnieniami

W sposób najbardziej wyrazisty, „naoczny", uzdolnienia różnią się od siebie **dziedzinami**, w których odznaczają się uzdolnieni ludzie. Za tym spostrzeżeniem natychmiast idzie wniosek o **specyficznych kompetencjach** potrzebnych w różnych dziedzinach. Prowadzi nas to do uznania wagi zdolności specjalnych (kierunkowych), czyli percepcyjnych i wykonawczych. Powstaje pytanie, czy zasadne byłoby wyróżnienie dziedzin działalności właśnie na podstawie angażowanych w nie **zdolności specjalnych**. Wiadomo przecież, że zdolności – w ogóle, a zdolności specjalne w szczególności – są niewystarczającym warunkiem powodzenia działań. W dodatku zdolności, jak i uzdolnienia, nie są bezpośrednio obserwowalne; zresztą dziedziny jako takie również nie. Tym, co obserwowalne, są ludzkie **wytwory**: materialne bądź niematerialne (Chruszczewski, 2000). Może to więc wytwory należy uznać za ostateczne kryterium uzdolnień? Płynąłby stąd wniosek, że jakakolwiek naturalna klasyfikacja dziedzin musi bazować na klasyfikacji wytworów (choć niekoniecznie redukować się do niej). Przez naturalność klasyfikacji rozumiem zachowanie związku z właściwymi człowiekowi sensomotorycznymi dyspozycjami do ekspresji, które chociaż duże, są skończone[4]. Inaczej mówiąc: zakładam w sposób dość oczywisty, że rodzaje przejawianych zachowań pozostają w związku z rodzajami informacji (stymulacji), jakie człowiek jest w stanie odbierać[5]. Powiązanie wytworu z dziedziną nie jest jedynym, które trzeba brać pod uwagę. Wytwory są wszak efektami właściwych uzdolnień zaangażowanych w konkretnych dziedzinach. Ostatecznie otrzymujemy obiecującą triadę: **wytwór – dziedzina – uzdolnienie**.

Skoro tak, wydawałoby się, że nic prostszego od inferowania dziedzin na podstawie zasadniczych formalno-materialnych odmienności między wytworami i przypisania znalezionym dziedzinom odpowiednich uzdolnień. Uzdolnienie jest zawsze uzdolnieniem do określonej dziedziny. Niestety, nic trudniejszego od zbudowania **wystarczająco stabilnej i wystarczająco dokładnej** typologii wytworów (więc i dziedzin), by oparte na niej rozróżnienie uzdolnień wolno było nazywać kompletnym. Przyczyna takiej oceny tkwi w **zmienności sposobów**

przejawiania się kultury. Implikuje to względność, a może i nieprzystawalność, rozwijanych w obrębie poszczególnych kultur poglądów na to, czym można i czym warto się zajmować, na to, co jest pożyteczne, co jest piękne, co jest słuszne[6]. Analogiczna prawidłowość dotyczy aspektu historycznego, kiedy rozpatrujemy tę samą cywilizację (wraz z jej wytworami) w różnych epokach rozwoju. Zasygnalizowany wątek rozważań jest przedmiotem bardziej złożonych analiz w wykonaniu przedstawicieli innych nauk humanistycznych. Przeprowadzony wyżej, krótki wywód, dla moich celów wystarczy, bo uzasadnia tezę, że związek uzdolnień z rodzajami kulturowo ważnych aktywności, będąc ścisły, nie może być uniwersalny. Specyficzność uzdolnień okazuje się nazbyt wielka.

Nie dotyczy to jednak **zdolności**, które definiuję jako sprawności elementarne, uwarunkowane w znaczącym stopniu biologicznie, o charakterze intelektualnym bądź zmysłowym lub ruchowym. Nader celną w związku z tym pozostaje uwaga Rubinsztejna (1962, s. 851): „na różnych etapach rozwoju historycznego zdolności nabierają innej treści konkretnej". A zgodnie z forsowaną przeze mnie terminologią można powiedzieć, nie zmieniając sensu cytatu, że na różnych etapach rozwoju historycznego zdolności układają się w odmienne struktury wyższego rzędu (obejmujące także inne cechy psychiczne) tak, aby zawsze służyć efektywnej realizacji zadań kulturowych. Nieodparcie ciśnie się analogia, że **zdolności do uzdolnienia mają się jak temperament do osobowości**[7]. Zatem możliwe są względnie pełne typologie zdolności – składowych elementów uzdolnień – natomiast typologie samych uzdolnień pozostają wątpliwe. Wątpliwości co prawda zmniejszą się, kiedy zamiast celu sformułowanego w sposób absolutny (typologia wszystkich możliwych uzdolnień w dziejach ludzkości) postawimy sobie cel znacznie bardziej lokalny, choć wystarczająco przydatny, to znaczy klasyfikację głównych uzdolnień przejawianych przez członków naszego kręgu kulturowego. Dla takich, lokalnych przestrzennie i czasowo, potrzeb wolno wykorzystać aktualny stosunek między formalno-materialnymi właściwościami wytworów, by wnioskować o podstawowych obszarach działalności człowieka i by wnioskować o uzdolnieniach. Być może, właściwsze zamiast mówienia o głównych uzdolnieniach byłoby mówienie o pewnych **skupiskach uzdolnień pokrewnych**.

Psychologia współczesna nie oferuje wielu gotowych typologii w rodzaju, którego potrzebę zaanonsowałem. Istniejące są zaś bardzo ogólne; opisują naprawdę całe **gromady** w różnym stopniu **pokrewnych uzdolnień**, a nie którekolwiek z nich. Opisy konkretnych uzdolnień i szczegółowe modele są dziełami specjalistów – nie każda dziedzina ma swoich psychologów-specjalistów. Trzeba o tym pamiętać, żeby nie dojść do mylnego wniosku o bezprzedmiotowości całej wcześniejszej dyskusji; praktyka jest trudniejsza od teorii.

Rysuje się oto dość dziwny obraz całości problemu. Skończona liczba dyspozycji (zdolności) percepcyjno-wykonawczych i intelektualnych umożliwia ludziom wielomodalny odbiór i przetwarzanie danych. Dzięki kombinacjom tych elementarnych zdolności i przy współudziale sfery osobowościowej (między innymi uwewnętrzniającej zmienne czasowo i środowiskowo normy kulturowe) generowana może być wielka różnorodność wytworów. Różnorodność ta – którą w praktyce bardzo trudno totalnie skwantyfikować – dotyczy tak rodzaju tworzywa czy sposobu jego potraktowania, jak i nadawanego wytworowi znaczenia oraz celu[8]. Dziedziny są usankcjonowanymi kulturowo kierunkami generowania wytworów

o cechach wspólnych – konstytuujących względnie odrębne skupiska. W związku z tym, powinny istnieć stosunkowo stabilne zestawy cech psychicznych, sprzyjające aktywności w danej dziedzinie (są to uzdolnienia). Z kolei na najwyższym poziomie ogólności dostrzegalne stają się główne obszary ludzkich działań, które pozostają pod relatywnie małym wpływem kultury, korespondując z biologicznie nieprzekraczalnymi możliwościami ludzkiej ekspresji.

Konieczne stały się rozróżnienia definicyjne. Proponuję zatem nazywać **podstawową sferą (obszarem) działalności** człowieka przestrzeń przejawiania się gromady spokrewnionych uzdolnień. Gromadę taką wyodrębnia dominujący profil jakości percepcyjnych, wykonawczych i intelektualnych, czyli **trzon wspólnej klasy zdolności**. Chociaż pojedyncze dziedziny w toku dziejów mogą zostać zarzucone lub mogą pojawiać się nowe, trzon pozostaje; natomiast **dziedziną (domeną)** nazywał będę przestrzeń przejawiania się **konkretnego uzdolnienia**. Jest ona pochodną tego, jakie sprawności są uznawane za istotne w danej kulturze. W ramach dziedzin możliwe są skupiska niższego rzędu, czyli specjalności (na przykład gdyby uznać teatr za dziedzinę, specjalnością byłby elitarny japoński *nō*[9]). Dziedzina nie zawsze jest podgatunkiem podstawowego obszaru, często przecina płaszczyznę głównych sfer aktywności pod pewnym kątem, zmiennym w zależności od danej dziedziny. Jak dowiedziałem się później, myśl tę w innych słowach wyraził Popek (1988, s. 35), z którym się w tym wypadku zgadzam: „dziedziny aktywności, a więc i wytwory, powstają z syntezy, z asymilacji wzajemnej różnych rodzajów aktywności. Takie pochodzenie mają także zdolności i uzdolnienia". Trzeba zatem spróbować ustalić, jakie są owe podstawowe obszary działań.

Typologia Cohna

Jedną z nielicznych, a przy tym relatywnie uznanych systematyk uzdolnień jest zaproponowana przez Sanforda J. Cohna (1981; za: Strelau, 1992a). Cohn używał co prawda terminu talent, gdyż interesował się problematyką wybitności. Naturalnie brak przeszkód, by uznać, że sfery przejawiania się talentu są takie same, jak sfery przejawiania się uzdolnień mniej znamienitych. Zdaniem autora systematyki, istnieją trzy podstawowe rodzaje talentów (uzdolnień): **intelektualny, artystyczny** i **społeczny**. Dodatkowo wspomina on uzdolnienia dotąd niezidentyfikowane[10], a również każdy z trzech rodzajów zidentyfikowanych ma swą białą plamę (a więc na przykład biała plama na terenie artystycznym czeka na pojawienie się zupełnie nowego rodzaju sztuki). Podział na trzy tak szerokie kategorie – w świetle wcześniejszych ustaleń definicyjnych – interpretować należałoby raczej jako wyróżnienie **głównych obszarów aktywności**, a nie poszczególnych uzdolnień poprzez wskazanie na ich dziedziny. Poza tym bulwersuje samo rozgraniczanie pomiędzy tym, co intelektualne, artystyczne i społeczne. W **praktyce działania** część wspólna trzech wymienionych sfer jest duża, co sugeruje większą przydatność innej teorii działania niż ta, która stanowi podłoże typologii Cohna.

Wspomniany autor w obszarze intelektualnym wyróżnił trzy obszary węższe: **numeryczny, werbalny** i **przestrzenny**; w obszarze artystycznym dwa: **sztuk pięknych** i **sztuk użytkowych**; w społecznym też dwa: **empatyczno-altru-**

istyczny oraz **przewodzenia**. Dysonansem pobrzmiewa podział dokonany w obrębie sfery artystycznej: niewątpliwie uprawianie muzyki na instrumencie i zajmowanie się malarstwem o wiele mniej mają ze sobą wspólnego na płaszczyźnie zdolności niż malarstwo z tworzeniem witraży – mimo to, że muzyka (i malarstwo) zalicza się do sztuk pięknych, a witrażownictwo do sztuk użytkowych. Kryterium podziału powinno być bardziej organiczne (czyli powinno uwzględniać psychiczne dyspozycje, jakości percepcyjne i sprawności wykonawcze), nie zaś teleologiczne. Inne zastrzeżenie wzbudza czynnik numeryczny – kontrowersyjny, bo zbyt wąski.

Konstrukcja pojęciowa zbudowana przez Cohna nie odpowiada sformułowanej definicji podstawowego obszaru działalności; okazuje się też niejednorodna.

Klasyfikacja Rice'a

Propozycję Josepha P. Rice'a (1970; za: Hornowski, 1978) odróżnia od hierarchicznej typologii Cohna właśnie brak hierarchii. Poszczególne domeny działalności są traktowane jako **równoległe** (pasma zamiast dendrytów). I ten autor używa terminu talent – z tych samych względów co Cohn, to znaczy w związku ze swymi zainteresowaniami i doświadczeniami w edukacji uzdolnionych. Nie ma natomiast mowy o uzdolnieniach potencjalnych, czyli jeszcze w kulturze nieujawnionych.

Rice wylicza siedem podstawowych rodzajów uzdolnień: **naukowe, twórcze, psychologiczno-społeczne, praktyczne, kinestetyczne, motywacyjne** i **mechaniczno-techniczne**. Klasyfikacja ta wydaje się cokolwiek arbitralna. Za nieuzasadnione uważam rozdzielenie uzdolnień naukowych od twórczych, a przede wszystkim wyróżnienie osobnych uzdolnień twórczych. Nie ma twórczości idealnej w sposób abstrakcyjny, zawsze przejawia się ona w jakiejś aktywności. Może być to aktywność naukowa, może być społeczna czy techniczno-racjonalizatorska. Zdecydowanie korzystniej wyglądałaby typologia Rice'a, gdyby w miejsce uzdolnień „twórczych" wstawić „artystyczne", czyli odnoszące się do zakresu działań, który wymaga szczególnej syntezy intelektu i emocji (inaczej niż na przykład nauka). Osobliwością są uzdolnienia motywacyjne. Jeśli rozumieć przez nie siłę do motywowania innych, podpadają pod uzdolnienia psychologiczno-społeczne. Jeśli zaś rozumieć przez nie umiejętność długoterminowego koncentrowania własnych wysiłków na zamierzonym celu, to nie widzę racji dla mnożenia bytów, gdyż jeden z aspektów indywidualnej motywacji potrzebnej w rozmaitych rodzajach działań trudno nazywać odrębnym uzdolnieniem.

Podsumowując, przedstawioną pokrótce propozycję uważam za mało przydatną z powodu niekonsekwentnego posługiwania się przez jej autora nieprzystającymi wzajemnie kryteriami podziału uzdolnień. W ramach dygresji wspomnę, że w literaturze znaleźć można przykłady znacznie większego galimatiasu, na przykład Murray (1953; za: Siek, 1982) wyróżnia osobno uzdolnienia do pracy naukowej i do twórczej pracy naukowej – a poza nimi uzdolnienia do pracy umysłowej, jak również uzdolnienia estetyczne oraz, oddzielnie, twórcze artystyczne. Wymienia jeszcze kilka innych (z ciekawszych: erotyczne i ekonomiczne), jednak nie uważam za potrzebne rozważania całości wzmiankowanej koncepcji.

Rewizja i adaptacja idei Gardnera

W sukurs może nam przyjść również znana koncepcja Gardnera. Nie jest ona wolna od krytyki (na przykład takiej, że inteligencji nie należy utożsamiać ze wszystkimi obszarami jej wykorzystywania), jednak obecnie poszukujemy właśnie obszarów inteligentnego działania (których wcale nie mamy zamiaru w odróżnieniu od Gardnera przypisywać kolejno mnożonym „inteligencjom"). Sfery działania, o których mowa, angażują zresztą nie tylko inteligencję. Jakkolwiek te same elementarne zdolności mogą być i bywają potrzebne w różnych sferach aktywności[11], to podstawowe obszary aktywności zachowują jakościową odrębność. Obszarów (sfer) nie należy mylić z dziedzinami, które często wymagają współdziałania kompetencji z różnych obszarów, choć niekiedy mogą dość ściśle zawierać się tylko w jednym. Podkreślam to, jak i sam autor ze współpracownikami (Solomon, Powell i Gardner, 1999), aby uniknąć nieporozumień[12]. Świadectwem odmienności dziedzin jest dla mnie odmienność wytwarzanych na ich gruncie, szeroko pojmowanych, wytworów. Ostatecznie proponuję zaadaptować Gardnerowski kanon z dwiema modyfikacjami (o których za chwilę) i powtórzonym zastrzeżeniem, że kategoryzacja odnosi się nie do inteligencji, ani dziedzin, lecz **głównych sfer działalności**.

Po pierwsze, pomijam sferę intrapersonalną, gdyż wytworem byłby sam podmiot – oczywiście tak bywa, ale człowiek tworząc się sam, nie tworzy przez to od razu i automatycznie wartości kulturowych. Konieczna jest jeszcze „eksteriorycaja przeżyć"; „jakże często okazuje się, że to, co było wielkie i wspaniałe, dopóki żyło w nas, staje się nikłe i marne wtedy, gdy dostaje się w świat ludzkich wytworów, gdy zostanie uprzedmiotowione, udostępnione wielu ludziom" (Gołaszewska, 1977, s. 232). Sfera intrapersonalna nazbyt też uwikłana jest w problematykę świadomości i tożsamości, by wolno ją było uznać za wyraz uzdolnień. A w tej części, w jakiej może być za wyraz uzdolnień uznana, zbieżna jest ze sferą interpersonalną. Warto przypomnieć, że pierwotnie sam Gardner (1983) umieścił w szeregu, obok pięciu innych, na szóstej pozycji inteligencje personalne traktowane zbiorczo (*personal intelligences*).

Druga z zapowiedzianych modyfikacji obejmuje połączenie sfery przestrzennej i środowiskowo-przyrodniczej (tę drugą uważam po części za podzbiór pierwszej) i poszerzeniu całości o aspekt wizualny (i tu częściowo mieści się sfera środowiskowo-przyrodnicza, na przykład biegłość w rozpoznawaniu roślin lub stworzeń).

Ostatecznie, po jeszcze kilku drobnych korektach, otrzymujemy następujące podstawowe obszary działalności:

- **lingwistyczny** (biegłość w mowie i piśmie, również w językach obcych);
- **dźwiękowo-słuchowy** (całość doświadczeń dotyczących brzmienia, czyli obszar szerszy od sztuki muzycznej);
- **rozumowo-pojęciowy** (myślenie abstrakcyjne i logiczne, nie tylko w zakresie matematyki);
- **przestrzenno-wizualny** (orientacja w przestrzeni i całość doświadczeń wzrokowych);
- **kinestetyczny** (całość doświadczeń ruchowych: sport, taniec, walka wręcz i tym podobne);
- **społeczny** (szerszy niż międzyludzki, bo zawierający aspekt intracepcji).

Współcześnie można by dyskutować dołączenie do wymienionych sfery „wirtualnej". Być może mieściłaby się w zakresie obszaru rozumowo-pojęciowego, anektując jego część, a także część obszaru przestrzenno-wizualnego (aspekt wizualny) oraz społecznego, którego udział rośnie wraz z technicznymi postępami telekomunikacji. Uchylam się jednak od odpowiedzi na pytanie, czy sfera wirtualna uzyskała wystarczającą autonomię, by przestać być podzakresem lub amalgamatem powyższych podstawowych zakresów aktywności. Zdecydowana odpowiedź twierdząca już teraz byłaby przedwczesna, aczkolwiek trend zmian cywilizacyjnych sugeruje jej nieuchronność.

Koncepcyjny wkład Popka

Propozycję rozwiązania problemu określenia podstawowych obszarów działalności człowieka przedstawia również Stanisław L. Popek (1988), wyodrębniając aktywność motoryczną (manipulowanie), sensoryczną („percepowanie"; właściwiej: percypowanie), intelektualną (racjonalizowanie) i emocjonalną (przeżywanie; w oryginale „emocjonowanie"). Taki sposób podziału nie wydaje się jednak przydatny, bo chociaż koresponduje ściśle z podstawowymi funkcjami psychicznymi, to trudno spodziewać się, że jakakolwiek działalność mogłaby zawrzeć się tylko w jednym z elementów wymienionej tetrady. Zresztą sam autor pisze, że „na wyższych poziomach organizacji operacji psychicznych następuje dalsze asymilowanie i wielostronne łączenie czynności podstawowych" (Popek, 1988, s. 34). Koresponduje to z, wcześniej podkreślonym, Gardnerowskim oddzielaniem dziedzin od „inteligencji" (czyli zdolności tworzących rdzeń podstawowego obszaru działalności).

W moim przekonaniu dyskutowany czwórpodział (motoryka, zmysły, intelekt, emocje) nadaje się bardziej do formalnego i ogólnego opisania psychiki jako takiej niż do opisania podstawowych obszarów działalności. To drugie wymagałoby podejścia treściowego, a nie formalnego (czyli innego kryterium klasyfikacji). Natomiast wyprowadzoną przez autora w dalszym toku wywodu specyfikację kilkunastu dziedzin działalności, wprost w nazewnictwie powiązaną z praktykami kulturowymi (na przykład film), po reanalizie uznałem za pochodną (niekoniecznie w sensie intencji autora, lecz w sensie teoretycznym) od typologii Gardnera. Każdą z dziedzin w ujęciu Popka można uznać za wymagającą w różnym stopniu czynności spośród niektórych z sześciu głównych obszarów aktywności postulowanych przez Gardnera (po uwzględnieniu moich modyfikacji zgodnie z treścią poprzedniej sekcji).

Zespoły cech Ackermana

Interesujące i stosunkowo nowe podejście do dyskutowanego zagadnienia wiąże się z postacią Philipa L. Ackermana (Ackerman i Heggestad, 1997; Ackerman i Beier, 2003). W odróżnieniu od dotychczas referowanych, nie powstało ono na gruncie racjonalnej, ale na gruncie **empirycznej** strategii dociekań.

W wyniku zakrojonej na wielką skalę meta-analizy badań nad związkami między **zdolnościami, cechami osobowości** i **zainteresowaniami**, Ackerman

i Heggestad (1997) zidentyfikowali cztery czynniki, będące sensownymi interpretacyjnie i wyjaśniającymi znaczny procent wariancji zgrupowaniami wymienionych trzech typów zmiennych. Czynniki te nazwali **zespołami cech** (*trait complexes*). Mają one duży wpływ na funkcjonowanie jednostki tak w aspekcie edukacyjnym, jak i zawodowym. Zespoły cech wyodrębniają się i konsolidują w okresie dzieciństwa i dorastania, odpowiadając za zróżnicowanie dorosłych pod względem głębokości i szerokości ich wiedzy czy jakości i rodzaju nabytych kompetencji.

Wyróżniono następujące zespoły cech, aczkolwiek w dalszych badaniach (ich przegląd patrz: Ackerman i Beier, 2003) drugi zespół konsekwentnie nie ujawniał się: **społeczny** (*social*), **urzędniczo-konwencjonalny** (*clerical/conventional*), **nauk ścisłych** (*science/math*) oraz **intelektualno-kulturowy** (*intellectual/cultural*). W skład pierwszego zespołu weszły zainteresowania przedsiębiorczością i sprawami społecznymi, jak również ekstrawersja, dobre samopoczucie i cecha osobowości nazwana siłą społeczną (*social potency*); brak natomiast zdolności, co czyni ten zespół wyjątkowym na tle pozostałych. Drugi zespół, później już nieidentyfikowany, konstytuowały takie właściwości, jak: szybkość postrzegania, konwencjonalne zainteresowania, kontrola, sumienność, tradycjonalizm. Natomiast percepcja wizualna i rozumowanie matematyczne oraz zainteresowania realistyczne i badawcze (bez cech osobowości!) utworzyły zespół trzeci. Na czwarty zespół cech złożyły się: inteligencja skrystalizowana i płynność pojęciowa (ideacyjna), zainteresowania badawcze (podzielane z zespołem trzecim) oraz artystyczne, a także otwartość, absorbcja poznawcza i typowe zaangażowanie intelektualne.

Z twierdzeniem Ackermana o istnieniu czterech, a właściwie, trzech zespołów cech, trudniej polemizować niż z twierdzeniami wcześniej przywoływanych autorów, z powodu empirycznej genezy Ackermanowskich ustaleń. Zwraca uwagę podobieństwo trzech zespołów cech do intelektu, artyzmu i talentu społecznego w ujęciu Cohna. Jednocześnie zawartość treściowa tych zespołów cech pozwala je uznać za **najbardziej szerokie kategorie uzdolnień** (a nie dziedzin) i w jakimś stopniu broni koncepcję Ackermana przed przeniesieniem wobec niej zarzutów, które sformułowałem wobec koncepcji Cohna (rozgraniczenie między zespołami nie jest bowiem ścisłe; zespoły raczej mają charakter dominujących trendów statystycznych, poza tym jasno jest powiedziane, jakie własności wchodzą do określonych zespołów). Czas pokaże, czy Ackerman stanie się dla psychologii uzdolnień tym, kim Carroll dla psychologii inteligencji.

Poziomy analizy aktywności i miejsce uzdolnień

Zależność dziedzin działalności od podstawowych sfer działania, jak wspomniałem, **nie wyraża się zawsze w prostej przynależności** danej dziedziny do danej sfery. Oczywiście tak bywa, jednak nierzadko konkretna dziedzina lokuje się **na pograniczu** dwóch lub nawet więcej sfer; na przykład dowodzenie wojskiem mieści się na skrzyżowaniu sfery abstrakcyjno-logicznej i społecznej[13], a akrobatyka – kinestetycznej i przestrzenno-wizualnej (ściślej, chodzi o sam aspekt przestrzenny). Specjalności traktowane są zaś jako podzakresy dziedzin. Zestawienie psychologicznych uwarunkowań działania odpowiednio do jego zakresu i z uwzględnieniem kulturowej specyfiki zawiera tabela 1.

Tabela 1. Zakresy działania, ich tło psychologiczne i stopień specyficzności kulturowej

zakres działania	tło psychologiczne	specyficzność
podstawowe obszary	rodziny (gromady) uzdolnień	niewielka
dziedziny	uzdolnienia	duża
konkretna specjalność	unikatowe zestawy cech lub specjalne zainteresowania	wielka

W każdym razie zmodyfikowana, co prawda wbrew założeniom samego jej twórcy, typologia Gardnera pozwala dokładniej niż systematyka Cohna określić główne sfery ludzkiej aktywności (czyli obszary przejawiania się uzdolnień). Jest zarazem na tyle ogólna, że względnie mało podatna na wpływy kulturowe, którym podlegają poszczególne dziedziny zanikając, powstając lub ewoluując. Ogólność typologii wynika z dość ścisłego powiązania podstawowych sfer działania ze zdolnościami, których repertuar u człowieka wydaje się stały. Ciekawie przedstawiają się też Ackermanowskie zespoły cech. Są poparte mocnymi argumentami empirycznymi, a przy tym sprowadzają wielką złożoność problematyki do trzech rysów znaczących, podobnych do postulowanych przez Cohna, któremu wobec tego – pomimo krytyki jego pomysłów – trudno odmówić intuicji.

Najbardziej obiecujące z perspektywy psychologicznych badań jest średnie piętro analizy działalności, skojarzone z hasłem **uzdolnienia**, a nie najwyższe – typologiczne. Można sądzić, że dominujący trzon wspólnych zdolności, na podstawie którego wyróżniłem sześć głównych sfer, to za mało, by przewidywać osiągnięcia w danych dziedzinach (a tym mniej w przypadku dziedzin wymagających zdolności z różnych sfer). Natomiast analizy z najniższego poziomu ogólności miałyby wartość tylko w zastosowaniu do bardzo wąskiej strefy specjalizacji, o ile rzeczywiście strefa taka wymagałaby unikatowego układu cech. Jak wykazano w tabeli 1, nie musi być to wymóg konieczny, gdyż kluczowe znaczenie może przypaść **zainteresowaniom jednostki uzdolnionej** (lub oddziaływaniom środowiskowym), które kierują ją w stronę danej dyscypliny szczegółowej[14]. Jest więc możliwe, że do analizowania psychologicznych warunków osiągnięć w dyscyplinach szczegółowych wystarczy znajomość uzdolnienia: uzdolnienia do danej dziedziny dyscyplin.

Przypisy

[1] Artykuł jest w dużej części fragmentem jednego z rozdziałów partii teoretycznej rozprawy doktorskiej autora (patrz: Chruszczewski, 2003).

[2] Co się przecież zdarza w polemikach naukowych, na przykład Eysencka z Costą i McCrae.

[3] Mówiąc człowiek inteligentny, mamy na myśli zazwyczaj człowieka o inteligencji powyżej przeciętnej, niemniej każdy człowiek jest inteligentny w tym znaczeniu, że posiada cechę inteligencji (mniejsza o to, jak nasiloną), co przecież manifestuje się nawet w samowolnie nadanej nazwie gatunku ludzkiego (*homo sapiens sapiens*: człowiek rozumny właściwy).

[4] Przynajmniej dopóty, dopóki w powszechne użycie nie wejdą bioelektroniczne „przystawki" implantowane do mózgu; wydaje się to bardziej prawdopodobne niż jeszcze trzy lata temu (a już wtedy było).

[5] Pajęczaki górują nad ludźmi tym, że mają zmysł sejsmiczny. Gdyby pajęczaki były inteligentne, mogłyby produkować swoiste symfonie sejsmiczne – w dużym przybliżeniu, obliczonym na ludzkie zrozumienie, byłoby to coś łączącego muzykę z dotykiem, nie będąc jednak ani jednym, ani drugim.

[6] Kojarzy się – filozofująca – propozycja typologiczna Nęcki (2001), która łączy cztery domeny: naukę, sztukę, wynalazczość i działalność publiczną z czterema jakościami celów (prawdą, pięknem, użytecznością i dobrem) oraz z czterema kategoriami wartości. To ujęcie diametralnie odbiega od przyjętego stanowiska teoretycznego psychologii różnic indywidualnych, toteż tylko sygnalizuję jego obecność w piśmiennictwie.

[7] A o tym, jak się ma temperament do osobowości – patrz Strelau (1998).

[8] W rozważaniach o dziedzinach i obszarach aktywności, inaczej niż w innych, wykazuję (po raz pierwszy, nie po raz ostatni) ciekawą zbieżność z poglądami Popka, których jednak nie znałem formułując swoje ustalenia. Tym bardziej trzeba przytoczyć słowa wspomnianego badacza: „o rodzajach aktywności decyduje forma komunikatu, wynikająca z **predyspozycji jednostki i jakości tworzywa**" (Popek, 1988, s. 35, wyróżnienia moje).

[9] Interesujące, że *nō* w języku japońskim dosłownie oznacza talent lub zdolność.

[10] Także i przez Cohna; to wybieg pozwalający włączać w koncepcję uzdolnienia, które mogą ujawnić się w dalszym rozwoju cywilizacji.

[11] Na przykład, zdolności percepcji wzrokowej nieodzowne są w sferze przestrzennej, interpersonalnej, środowiskowo-przyrodniczej i kinestetycznej. Są nieodzowne, ale nie kluczowe dla określenia specyfiki głównych sfer, to jest już funkcją dominującego profilu innych zdolności, także intelektualnych.

[12] Niektórzy, na przykład Baer (1999), nie czynią takiego rozróżnienia. Wyróżniają natomiast mikrodziedziny (*microdomains*) **wewnątrz** podstawowych obszarów w ujęciu Gardnera, które nazywają dziedzinami (*domains*). Oczywiście Gardner mówi wtedy o inteligencjach.

[13] A w bardzo dawnych czasach dodatkowo kinestetycznej (pojedynki dowódców i ogólniej walka wręcz).

[14] Dotyczy to sytuacji, kiedy studiując na przykład ekonomię decydowalibyśmy, czy w przyszłości skoncentrować się na analizie ryzyka, handlu zagranicznym albo badaniu cyklów koniunkturalnych.

Literatura

Ackerman P.L. i Beier M.E.: *Trait complexes, cognitive investment, and domain knowledge.* W: R.J. Sternberg i E.L. Grigorenko (red.): *The psychology of abilities, competencies, and expertise.* Cambridge University Press, Cambridge 2003

Ackerman P.L. i Heggestad E.D.: *Intelligence, personality, and interests: evidence for overlapping traits.* „Psychological Bulletin" 1997, 121, 2

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

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

Callahan C.M.: *Intelligence and giftedness.* W: R.J. Sternberg (red.): *Handbook of intelligence.* Cambridge University Press, Cambridge 2000

Chruszczewski M.H.: *Czym zajmować się może psychologia twórczości?* „Psychologia Wychowawcza" 2000, 43, 1

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

Connell M.W., Sheridan K. i Gardner H.: *On abilities and domains.* W: R.J. Sternberg i E.L. Grigorenko (red.): *The psychology of abilities, competencies, and expertise.* Cambridge University Press, Cambridge 2003

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

Gołaszewska M.: *Człowiek w zwierciadle sztuki. Studium z pogranicza estetyki i antropologii filozoficznej.* PWN, Warszawa 1977

Hornowski B.: *Rozwój inteligencji i uzdolnień specjalnych.* WSiP, Warszawa 1978

Nęcka E.: *Psychologia twórczości.* GWP, Gdańsk 2001

Popek S.: *Zdolności i uzdolnienia twórcze – podstawy teoretyczne.* W: S. Popek (red.): *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży.* WSiP, Warszawa 1988

Rubinsztejn S.L.: *Podstawy psychologii ogólnej.* „Książka i Wiedza", Warszawa 1962

Siek S.: *Osobowość. Struktura, rozwój, wybrane metody badania.* Akademia Teologii Katolickiej, Warszawa 1982

Solomon B., Powell K. i Gardner H.: *Multiple intelligences.* W: M.A. Runco i S.R. Pritzker (red.): *Encyclopedia of creativity* (t. 2). Academic Press, Inc., San Diego 1999

Strelau J.: *Temperament i inteligencja.* W: T. Tomaszewski (red.): *Psychologia ogólna* (t. 4). Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1992

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

Type specificity of talents

The giftedness – conceptualised as subjective and individual set of the determinants of the effective acting – will be considered *sub specie* domains of human activity, which mean the realms of displaying the giftedness. Especially, the author's attention will be focused on the problem of the existence basic spheres and domains of human activity likewise the problem of the criteria of separation these basic spheres and domains.

The reasoning is forced into the theoretical frames marked by three notions: product, domain and giftedness, where the product is understood as the effect of competent acting, the domain means the realm of acting specified by the culture, and the giftedness means constellation of the individual determinants of the efficacy in the particular domain.

The attempts of systematizing the different domains of the giftedness are commented, which implies discussion the typologies developed by Cohn, Rice, Gardner, Popek's theoretical conception as well, and actually Ackerman's empirical contribution to the giftedness psychology. New interpretation of Gardner's proposal is also offered by the author. Apart from domain specificity, different levels of the analysis of human activity are taken into account in order to find the giftedness' locus in this intellectual construction.

Marcin Zajenkowski
Uniwersytet Warszawski

FUNKCJONOWANIE OSÓB O RÓŻNYCH CECHACH Z POGRANICZA INTELIGENCJI I OSOBOWOŚCI. PERSPEKTYWA PSYCHOLOGICZNA I PEDAGOGICZNA

W pracy niniejszej pragniemy przyjrzeć się koncepcji tzw. cech z pogranicza inteligencji i osobowości, zaproponowanej przez Johna Mayera. Propozycja tego badacza jest godna uwagi, lecz wymaga rozwinięcia, przede wszystkim w warstwie opisowej i pojęciowej. Poniżej chcielibyśmy przedstawić próbę teoretycznego rozszerzenia teorii Mayera wykorzystując metodę fenomenologiczną. Analizujemy różne przykłady osób o pewnych cechach z pogranicza inteligencji i osobowości. Są to przypadki zaczerpnięte z biografii uczonych, a także odwołujące się do naszych codziennych doświadczeń, m.in. funkcjonowania uczniów w szkole. Na koniec prezentujemy implikacje pedagogiczne i edukacyjne przeprowadzonych rozważań.

Cechy z pogranicza inteligencji i osobowości – zarys problematyki

Dociekania Johna Mayera i jego współpracowników (1989) wywodzą się z poszukiwań związków osobowości z inteligencją. Badacze zwracają uwagę, że podział psychiki na inteligencję i osobowość, w zasadzie, nie jest rozłączny. Istnieje pewien obszar, który można by zaliczyć zarówno do jednej, jak i do drugiej sfery. Mayer nazywa go „szarą strefą" (za: Kossowska i in., 1996). Obszar ten tworzą tzw. cechy z pogranicza inteligencji i osobowości (zwane dalej CIO). Opisują one typowe intelektualne funkcjonowanie osoby w kontekście afektywnym, tzn. jej indywidualne przeżywanie własnych procesów poznawczych, jej nastawienie do wysiłku umysłowego i doświadczane w związku z tym emocje. Takie własności psychiczne mają z kolei znaczny wpływ na poziom wykonania zadań poznawczych.

Wychodząc od tych powyższych intuicji, Mayer skonstruował Skalę Doświadczeń Intelektualnych, która miała zweryfikować teoretyczne rozważania. Analiza czynnikowa pozwoliła na przyjęcie trzech czynników (Kossowska i in., 1996): absorpcji intelektualnej, przyjemności intelektualnej i apatii intelektualnej.

Dokonania Mayera zostały zaadaptowane do warunków polskich. Grupa krakowskich badaczy stworzyła polską wersję SDI oraz rozwinęła teorię „szarej strefy" (zob. Kossowska i in., 1996), i to właśnie do niej będziemy się odwoływać w niniejszej pracy. Polscy psychologowie zdecydowali się na zestaw czterech czynników, które zinterpretowali kolejno jako:

- Absorpcja intelektualna – subiektywne pochłonięcie wykonywaną czynnością intelektualną.
- Satysfakcja intelektualna – odzwierciedla emocjonalny i wartościujący aspekt doświadczenia intelektualnego.
- Postawa pragmatyczno-utylitarna – decydowanie się na podjęcie działań intelektualnych tylko w razie konieczności lub widocznej zewnętrznej gratyfikacji.
- Fobia intelektualna – niechęć i unikanie czynności intelektualnych z powodu lęku, rodzącego się z negatywnej oceny własnych możliwości jednostki.

Aby rozszerzyć badania, psychologowie korelowali wyniki SDI z kilkoma innymi skalami, odnoszącymi się już to do sfery inteligencji, już to do osobowości. Wyniki tych badań można przedstawić w skrócie następująco. Osoby ekstrawertywne cechuje niski poziom fobii intelektualnej, a wysoki poziom absorpcji. Tę ostatnią zależność próbuje się tłumaczyć koncepcją Junga (1989), który uważa, że ekstrawertyk jest skierowany i zainteresowany przedmiotem. „Przedmiot działa na podmiot niby magnes", powiadał Jung, przyciąga go i zmienia. Absorpcja pozytywnie koreluje też z wymiarem motywacja emocjonalna vs racjonalna, co, wedle autorów, świadczyć może o tym, iż dla osób absorpcyjnych wykonywanie czynności poznawczych przeżywane jest pozytywnie emocjonalnie, co być może stanowi też wzmocnienie dla jej kontynuowania, na zasadzie dodatniego sprzężenia zwrotnego. Natomiast niską kontrolę sytuacji emocjogennych można wyjaśnić łatwością wchodzenia w stany emocjonalne. Tak samo niska kontrola, a dodatkowo wysokie pobudzenie emocjonalne, pojawia się przy satysfakcji intelektualnej.

Neurotyzm wiąże się w dużym stopniu zarówno z fobią intelektualną, jak i postawą utylitarno-pragmatyczną. Lęk neurotyków uwidacznia się zatem także w odniesieniu do problemów poznawczych i jedynie silna motywacja, płynąca z zewnątrz, jest w stanie zmobilizować osoby neurotyczne do wysiłku intelektualnego.

Warto zauważyć, iż wyniki w SDI nie wykazały istotnych związków z wynikami w teście inteligencji mierzonej testem Ravena oraz z wynikami innych zadań poznawczych.

Dlaczego CIO wymagają opisu teoretycznego?

Badania Mayera, a także krakowskich psychologów, wskazują na ciekawe, wcześniej niezauważone zjawisko ludzkiej psychiki. Nieadekwatność pojęć inteligencji i osobowości próbują uzupełniać koncepcją CIO. Eksperymenty amerykańskiej i polskiej grupy naukowców wychodzą od konstrukcji testu, który pozwalałby mierzyć postulowany przez nich konstrukt. Poszczególne wymiary różnicujące ludzi, zostały wyznaczone analizy czynnikowej. Jednakże zgłębiając prace poświęcone CIO, można uzyskać wrażenie, iż nie do końca wiadomo, czym jest omawiane tam zjawisko. Czym tak naprawdę charakteryzują się osoby z absorpcją intelektualną, a czym osoby z fobią? Co prawda do każdego wymiaru podawane są krótkie opisy i wymieniane są najważniejsze ich wyznaczniki, ale zabieg ten nie daje pełnego obrazu omawianego zjawiska. Wydaje się, że przydałoby się jego lepsza konceptualizacja, tak aby wiadomo było, do czego dokładnie odnoszą się dane nazwy cech.

John Mayer ukazuje interesujący obszar psychiki ludzkiej, łączący obszar inteligencji z osobowością. Dokonanie to można potraktować jako swego rodzaju

odkrycie. Godne uwagi wydają się także wyniki korelacji polskiej SDI z wynikami testów odnoszących się do innych sfer umysłu. Jak wspomnieliśmy wyżej, teoria CIO pozostawia jednak niedosyt, z czego zresztą zdają sobie sprawę przywoływani psychologowie, pisząc, iż ich prace stanowią wstęp do dalszych dociekań (Kossowska i in., 1996). Dlatego też jednym z celów niniejszej pracy ma być rozwinięcie teoretyczne pojęcia CIO. Chcielibyśmy zachować główne postulaty przytaczanych artykułów, a także wstępne opisy poszczególnych wymiarów. Ostatecznym wynikiem naszych analiz ma być wyliczenie cech konstytutywnych CIO i podanie ich definicji. Do tego celu proponujemy użycie metody analizy pojęciowej zaczerpniętej z filozofii, ale z powodzeniem stosowanej w różnych dziedzinach psychologii. Metodą tą jest fenomenologia.

Metoda fenomenologiczna w ujęciu Romana Ingardena

Za ojca metody fenomenologicznej uważa się E. Husserla, choć badacze wskazują również na innym myślicieli (Krokos, 1992). Husserl pisał dużo, lecz nie zostawił po sobie systematycznego wykładu swoich poglądów. Dlatego, chcąc wykorzystać metodę fenomenologiczną, odwoływać się będziemy do jednego z najwybitniejszych uczniów Husserla, Romana Ingardena, który usystematyzował naukę swojego mistrza. Na jego to interpretację fenomenologii powołujemy się poniżej.

Głównym postulatem fenomenologii jest hasło *zurück zu den Sachen* (z powrotem do rzeczy), znajdujące swój wyraz w zasadzie bezpośredniego doświadczenia. Zasada owa (zwana przez Husserla „zasadą zasad") głosi, iż „ostatecznym źródłem i podstawą poznania wszelkiej teorii jest w każdym przypadku bezpośrednie doświadczenie" (Ingarden, 1963, s. 290). Jednakże w odróżnieniu od pozytywistów, twierdzi się, że nie mamy tylko jednego rodzaju doświadczenia, tj. spostrzeżenia zmysłowego, zewnętrznego lub wewnętrznego. Fenomenologowie rozumieją przez „bezpośrednie doświadczenie" każdy taki akt poznawczy, w którym przedmiot jest dany sam w sobie, w oryginale, jest – mówił Husserl – „cieleśnie samoobecny". Przykładem może być wspomniane spostrzeżenie zewnętrzne i wewnętrzne, doświadczenie cudzych stanów psychicznych, doświadczenie estetyczne itp.

Wedle fenomenologów, poznanie jakiegoś zjawiska polega na dotarciu do bezpośrednich danych w odpowiednim doświadczeniu. Należy im „się poddać", tzn. ująć je tak i w takich granicach, w jakich się same prezentują. Przy tym doświadczaniu musimy też zneutralizować nasze nastawienia, domniemania, uprzedzenia, wcześniejsze sądy logiczne, ponieważ to wszystko może zanieczyszczać właściwy obraz przedmiotów. Niektórzy starają się bowiem tłumaczyć zjawiska przez wskazanie wzajemnych powiązań tegoż z innymi zjawiskami (np. przyczyn jego powstania). Według Ingardena, to jednak nie jest poznanie, bo „poznać" coś, znaczy dojrzeć swoistą postać przedmiotu, wyróżnić jego cechy i utworzyć pojęcie. Później dopiero możemy zastanawiać się nad jego związkami.

Jak uzyskać owe bezpośrednie doświadczenie? Ingarden mówił, że powinniśmy zacząć od języka potocznego. Jest on nam potrzebny do wyboru przedmiotu badań lub całej ich klasy. W trakcie analiz może się okazać, iż przyjęte pojęcia nie będą do końca odpowiadały naszym dociekaniom. To znaczy wybrana klasa przedmiotów może być niejednorodna, a więc przyjęta nazwa może mieć więcej

znaczeń niż jedno; pojęcia potoczne mogą mieć niewyraźne granice. Należy zatem używać słów ostrożnie, krytycznie, aby można je było w razie potrzeby zmodyfikować. „Gdy nam się uda uzyskać bezpośredni kontakt z przedmiotami, kończy się rola pojęć przejętych z języka potocznego" (Ingarden, 1963).

Uzyskując bezpośredni kontakt z przedmiotem badania, zaczynamy odróżniać go od innych przedmiotów, czyli dostrzegamy jego specyficzne własności. Dzieje się to przez uchwytywanie przedmiotu w różnych jego przejawach. Kiedy dostrzegamy go w pewnej sytuacji – zostaje po nim ślad w postaci „domniemania", jak go nazywał Ingarden. Poprzez kolejne doświadczenia uzyskujemy kolejne domniemania, aż wreszcie dochodzimy do pełnego ujęcia przedmiotu w „domniemaniu całościowym", które stanowi podstawę do stworzenia pojęcia danego przedmiotu.

Pozostaje pytanie, jak wyrażać uzyskane rezultaty badawcze? W nauce dążymy bowiem do intersubiektywności. Otóż fenomenolog musi powtórzyć swoją drogę poznawczą w tekście (lub dialogu). W związku z tym powinien naprowadzić czytelnika na odpowiednie doświadczenie, które sam wcześniej uzyskał. Do tego celu Ingarden proponował używanie początkowo wyrażeń będących w ogólnym użyciu, najlepiej z życia. Wyrazy możliwie „intuicyjne", tzn. mające zdolność nasuwania nam „przed oczy" przedmiotu, dobitne, „soczyste". Język powinien pokazywać dane doświadczenie i zarazem pobudzać czytelnika do podjęcia wysiłku uzyskania go. Dobrze jest powoływać się na konkretne przykłady, najlepiej kontrastując je z takimi, w których nie występuje badane zjawisko, ale zjawisko pokrewne.

Drugą metodą fenomenologii jest aprioryczne poznanie istoty przedmiotów (Ingarden, 1963). Znaczy to, że fenomenolog nie poprzestaje na jednostkowych zjawiskach, czy też wyglądach przedmiotów, ale dąży do uchwycenia istotnych ich cech. Zbiór takich właściwości tworzy istotę (*eidos, das Wesen*) lub *species* danego przedmiotu (można też mówić, z pewną ostrożnością, o powszechniku lub idei platońskiej). W badaniu fenomenologicznym wychodzimy od jednostkowych, konkretnych przypadków, aby następnie przejść do uchwycenia ich momentu gatunkowego, istotnego, pod który podpadają wszystkie indywidualne przedmioty. Wedle Husserla, istoty poznajemy także bezpośrednio, choć apriorycznie. Takie poznanie aprioryczne uzyskujemy najczęściej wychodząc od doświadczenia konkretu. Ingarden powie, że „jest ono w pewien sposób nadbudowane nad danymi doświadczenia" i uzyskane dzięki operacji zwanej „ideacją" (zamiennie też „abstrakcją" lub „redukcją ejdetyczną"), (Ingarden, 1963). Analiza istot zjawisk pozwala na formułowanie twierdzeń niezależnych od doświadczenia zmysłowego, a zatem pewnych i niepodważalnych. Mówiąc krótko, fenomenolog przygląda się konkretnym sytuacjom, w jakich występuje interesujący go fenomen, a następnie stara się z niego „wyciągnąć" cechy istotne, które odróżniają go od innych fenomenów. W ten sposób tworzy pojęcia.

Trzecią ważną metodą fenomenologiczną jest redukcja fenomenologiczna (inaczej transcendentalna), zwana też z greckiego *epoche*. Polega ona na wyłączeniu całej naszej dotychczasowej wiedzy na temat świata, wszystkich naszych doświadczeń i uprzedzeń. Fenomenolog ma „wziąć w nawias" wszystkie wcześniejsze swoje założenia teoretyczne. Co więcej, Husserl każe nam usunąć też przeświadczenie o istnieniu świata zewnętrznego i wszelkich przedmiotów realnych.

Po takiej redukcji pozostaje już tylko sfera czystej świadomości. To w niej właśnie mamy oglądać przejawiające się fenomeny. Zabieg „ujęcia w nawias" istnienia bytów realnych ma nas uchronić przed błędnym i nieadekwatnym poznaniem oraz sądzeniem. W ten sposób możemy mówić tylko o tym, co się zjawia świadomości. To, czy dane zjawisko istnieje w rzeczywistości, czy jest tylko naszą halucynacją, jest odrębną kwestią do zbadania. Fenomenolog opisuje tylko to, co dane w czystej świadomości. Postulat jest oczywiście trudny do zrealizowania, a psychologicznie wręcz niemożliwy. Jednakże chodzi tu, jak się zdaje, raczej o pewne nastawienie badawcze, które powinien przyjąć fenomenolog, to jest o eksperyment myślowy.

Podsumowując powyższy wywód, można powiedzieć, że w badaniu fenomenologicznym trzeba zwrócić uwagę na trzy momenty: intuicję i opis, redukcję ejdetyczną i *epoche*. Fenomenolog stara się oglądać (intuicyjnie) rzeczy tak, jak się one przejawiają w doświadczeniu. Następnie opisuje je adekwatnie do wcześniejszego ich doświadczenia, po czym wyabstrahowuje istotę doświadczonych rzeczy i tworzy ich pojęcia. Wszystko to dzieje się w nastawieniu fenomenologicznym.

Fenomenologia w psychologii

Zanim przejdziemy do badań fenomenologicznych, warto wspomnieć o dotychczasowych związkach nauki Husserla z psychologią. Jan Krokos pisze (1992), że takie powiązania dostrzegał już sam autor *Badań logicznych*, a młodsi kontynuatorzy jego myśli, m.in. A. Guwitsch, J. P. Sartre czy M. Merleau-Ponty, wykazywali fakt, że fenomenologia odebrała tak samo znaczące impulsy od psychologii, jak ta od fenomenologii. Wszak pamiętać trzeba, że obie nauki rodziły się w mniej więcej podobnym czasie.

W psychologii fenomenologię spotkać można najczęściej w dziale klinicznym. Podejście fenomenologiczne uzyskało swoją silną pozycję zarówno w psychoterapii, jak i w psychiatrii. Wedle podziału Andrzeja Jakubika (1989), fenomenologia, a także egzystencjalizm filozoficzny, dały podstawy pod psychiatrię antropologiczną, którą ma charakteryzować „ontologiczne ujęcie człowieka jako całości oraz koncentrację na zrozumieniu struktury i sensu jego egzystencji" (Jakubik, 1989, s. 151). Od Husserla przejmuje ona przede wszystkim zasadę redukcji fenomenologicznej, stosowaną do sytuacji psychoterapii. W kontakcie z pacjentem psychiatrycznym wykorzystuje się wszystkie zabiegi metody fenomenologicznej, a więc naoczny ogląd, opis i analizę. Psychiatrzy korzystają także wprost ze szczegółowych wyników fenomenologów. Tak na przykład, Antoni Kępiński nawiązywał do rozważań Ingardena na temat poznawania cudzych stanów psychicznych (Kępiński, 2002). Polski filozof głosił bowiem, iż pewne stany psychiki drugiego człowieka ujmujemy bezpośrednio. Tak jak postrzegam wprost np. stół przede mną, tak też widzę bezpośrednio czyjąś radość czy smutek. Takie stanowisko wpływa znacząco na strategię kontaktów interpersonalnych stosowaną przez terapeutę, który będzie się bardziej nastawiał na empatię niż na wnioskowanie.

Fenomenologia znalazła swe zastosowanie także w innych działach psychologii, np. w teorii osobowości. C. Hall i G. Lindzey (2001) umieszczają ją w dziale psychologii egzystencjalnej. Jako reprezentanta tego nurtu uznają m.in. A. Van Kaama, omawiając zarazem jego paradygmatyczne metody badawcze. Spróbuj-

my zatem, na tym przykładzie, przyjrzeć się fenomenologicznym badaniom osobowości. Van Kaam chce opisywać doświadczenia ludzi w ich własnym języku, konkretnym, a nie abstrakcyjnym (Hall i Lindzey, 2001). Opis fenomenologiczny może pochodzić od osoby poddanej badaniu, ewentualnie od leczonego pacjenta, ale także od samego badającego, który sporządza go z obserwacji. Ogólnie można powiedzieć, że badanie fenomenologiczne polega na swobodnym opisie przez podmiot jakiejś sytuacji, np. „bycia rozumianym" (tamże, s. 311), a następnie analizie tegoż. Taka metodologia ma umożliwić realizację dwóch zasad Husserla: zasady bezpośredniego doświadczenia (przez odwołanie się do konkretnych doświadczeń osób badanych) i zasady redukcji fenomenologicznej (przez przyjęcie opisów, jak są dane).

Metoda fenomenologiczna jest stosowana także w bardzo tradycyjnych nurtach psychologii eksperymentalnej. Amerykański psycholog Amedeo Giorgi pokazuje jej użycie w badaniach uczenia się i pamięci (Giorgi, 2003). Giorgi wychodzi od krytyki klasycznego modelu eksperymentu psychologicznego. W takim modelu eksperymentator dobiera bodźce i określa z góry ich znaczenie dla osób badanych. Tymczasem badani mogą zupełnie inaczej interpretować materiał bodźcowy niż badający to zakładał. Za przykład może posłużyć bardzo prosty eksperyment, sprawdzający trudność uczenia się sylab sensownych i bezsensownych. Często zdarza się tak, że sylaby bezsensowne mogą jednak mieć dla osób badanych jakiś sens, sens psychologiczny, tzn. dane zbitki liter niektórym osobom z czymś się kojarzą. W tym zakresie może zachodzić duże zróżnicowanie indywidualne. Giorgi pragnie zmodyfikować przytoczony paradygmat badawczy. Otóż w swoim eksperymencie na końcu prosił osoby badane o odpowiedź na dwa pytania: „(1) Nauczyłeś się właśnie listy liter i słów. Czy jedna z tych list była łatwiejsza do wyuczenia? (2) Jeżeli odpowiedziałeś, że jedna lista była łatwiejsza do nauczenia się, wytłumacz proszę, dlaczego?" (tamże). Autor analizował jakościowo odpowiedzi na te pytania.

Oprócz powyższych modyfikacji tradycyjnych eksperymentów realizowanych w psychologii w perspektywie pozytywistycznej, Giorgi przedstawia własną wizję integracji fenomenologii z psychologią. Husserlowską zasadę zasad: z powrotem do rzeczy, interpretuje na gruncie psychologii jako wyjście ku światu codzienności, gdzie ludzie przeżywają fenomeny w rzeczywistych sytuacjach. Z jego perspektywy ten postulat sprowadza się do proszenia osób badanych o opis przeżyć związanych z danym zjawiskiem, np. z sytuacją uczenia się czegoś. Następnie fenomenolog analizuje te swobodne i „naiwne" wypowiedzi i wyciąga sensy poszczególnych wątków, a ostatecznie sens całości. W skrócie można więc powiedzieć, że koncepcja Giorgiego ma następujące rysy fenomenologiczne. Po pierwsze, jak już wspomnieliśmy, swobodne opisy mają spełniać zasadę naocznego, bezpośredniego doświadczenia fenomenu. Przyjmowanie naiwnych, przednaukowych wypowiedzi osób ma odnosić się do redukcji fenomenologicznej. Podkreśla się w niej zawieszenie uprzedzeń i przyjmowanie opisów tak, jak się jawią danym podmiotom. Wreszcie znajdowanie sensów opisów, wedle Giorgiego, odsyła nas do fenomenologicznej metody ejdetycznej.

Przytoczone koncepcje spajania fenomenologii z psychologią są ciekawymi propozycjami, które prowadzą do pewnych rezultatów badawczych i terapeutycznych. Jednakże łatwo zauważyć, że fenomenologia we wszystkich powyższych

przypadkach nie występuje w czystej postaci. Psychologowie interpretowali raczej poszczególne metody Husserla, aby przenieść je na grunt swojej dyscypliny, niż stosowali je wprost. W naszych dociekaniach pragniemy jednakże podjąć próbę fenomenologicznych analiz, trzymając się ściśle koncepcji Husserla, jak została wyłożona przez Ingardena. Kolejne kroki badania wyglądałyby następująco. (1) Ogląd intuicyjny fenomenów, w których przedmiot się nam jawi. Przykłady sytuacji, w jakich możemy dane zjawisko „zobaczyć". (2) Opis tychże. (3) Analiza ejdetyczna, rozumiana dokładnie tak, jak widział to Ingarden, czyli jako analiza aprioryczna, wyabstrahowanych z poszczególnych zjawisk cech istotnych, które stanowią o danym fenomenie. (4) Utworzenie odpowiednich pojęć.

Tak zastosowana fenomenologia ma kilka zalet. Po pierwsze, jest to jej pełny wyraz, z uwzględnieniem wszystkich postulatów. Po drugie, nie ma ona na celu wyparcia innych metod psychologicznych, takich jak tradycyjne eksperymenty, czy wszelkie badania ilościowe. Fenomenologia byłaby raczej uzupełnieniem tych metod. Można ją stosować w kilku modelach metodologicznych. (1) Jako przygotowanie pojęciowe przed przystąpieniem do badań empirycznych: ustalenie definicji, zakresu zjawiska, związków między różnymi cechami itp. (2) W sytuacji, kiedy empiria wyprzedza rozważania teoretyczne, czyli w szczególności po dokonaniu analizy czynnikowej np. testu, gdzie uzyskujemy pewne dane i musimy je zrozumieć. Dane te mogą posłużyć za punkt wyjścia badań fenomenologicznych. Kwestię weryfikacji empirycznej rezultatów uzyskanych w refleksji fenomenologicznej, można rozważać już poza nią. Ingarden mówi, że dociekania aprioryczne nie mówią nic o realnym istnieniu danych przedmiotów. To, czy dane przedmioty idealne znajdują swoje „ucieleśnienie" w konkretnym istnieniu, wymaga osobnego sprawdzenia. To już nie jest sprawa dla fenomenologa. Wydaje się, że właśnie wówczas może wkroczyć psycholog – empiryk z eksperymentami i metodami indukcyjnymi, w których to może właśnie weryfikować twierdzenia fenomenologicznych analiz. Weryfikować, czyli sprawdzać ich realne istnienie.

Fenomenologia cech z pogranicza inteligencji i osobowości

W badaniu fenomenologicznym, zdaniem Ingardena, najpierw powinniśmy postawić problem i wybrać klasę przedmiotów badań. Wybór ten jest tymczasowy, gdyż w dalszych rozważaniach może okazać się nieadekwatny. W naszym przypadku wychodzimy od dociekań Johna Mayera, przedstawionych wyżej, które dają nam intuicje co do pewnych przedmiotów psychicznych. Amerykański psycholog wskazuje na zjawisko występowania stałych cech psychicznych, które są częściowo związane z inteligencją, a częściowo z osobowością.

Zastanówmy się, jak przejawiają się CIO, w jakich sytuacjach, kiedy i u kogo. Przykłady Mayera wykazują jednoznacznie, że CIO są związane przede wszystkim z sytuacjami zadań intelektualnych. To właśnie w nich osoba może przeżywać intensywnie swoje procesy poznawcze; doświadczać i ustosunkowywać się do nich. Może to być sytuacja rozwiązywania zadania w szkole, na lekcji matematyki, rozwiązywanie krzyżówki, czytanie naukowego artykułu ze zrozumieniem, dyskusja intelektualna czy wreszcie gra logiczna, taka jak szachy bądź go. We wszystkich tych przypadkach, angażujemy nasze procesy poznawcze w stopniu nieprzecięt-

nym. W życiu codziennym także musimy przecież stale używać aparatu poznawczego. Codziennie bowiem spostrzegamy, wyobrażamy sobie coś, wydobywamy dane z pamięci, używamy języka. Jednakże zwykłe czynności dnia powszedniego, nie zmuszają nas do intensywniejszego wysiłku intelektualnego. Większość z nich odbywa się zazwyczaj, przy automatycznym zaangażowaniu aparatu poznawczego. Dopiero pewne sytuacje angażują ludzki umysł ponad przeciętną. Są to, wymienione wyżej, sytuacje zadaniowe, które zmuszają do wysiłku intelektualnego.

W odpowiedzi na wzrost zaangażownia poznawczego pojawia się określona reakcja emocjonalna, która może ów wzrost wzmacniać pozytywnie lub negatywnie. Tak więc przejawów CIO skłonni jesteśmy szukać we wszystkich takich sytuacjach, w których silniej przeżywamy nasze procesy poznawcze. Czasem przy tej samej czynności, np. oglądania filmu, możemy spodziewać się wystąpienia CIO, a czasem nie. Pierwsze ma miejsce wtedy, gdy oglądane dzieło jest wymagające intelektualnie i zmusza do wnioskowania o fabule czy symbolice w nim zawartej (jak np. filmy Federico Felliniego). Drugie zaś występuje, gdy film jest łatwiejszy, tzn. ma np. linearną fabułę, bez ukrytych znaczeń, a jego głównym celem jest rozbawienie widza (przykładem może być wczesna burleska w kinie niemym, np. filmy Maxa Lindera, Harolda Lloyda).

Ludzie różnie przeżywają sytuacje wytężonego wysiłku intelektualnego. Rozważmy przykład, który to zilustruje. Klasówka z matematyki w szkole średniej. Uczniowie rozwiązują zadania. Widać zaangażowanie i duże skupienie u jednych, natomiast rozproszenie i odwracanie wzroku od kartki u drugich. Niektórych to zadanie rzeczywiście „wciągnęło" i wiedzeni chęcią poznania rozwiązania skupiają się na nim całkowicie. Niektórzy uczniowie zaś, w obliczu trudności, myślą o konsekwencjach związanych z oceną z klasówki. Ta sytuacja świetnie pokazuje, jak ludzie, w tych samych warunkach zewnętrznych, różnie przeżywają własne procesy intelektualne. Doświadczenia emocjonalne w trakcie rozwiązywania zadania wpływają bardzo często na jego wynik. Oczywiście można powiedzieć, że ktoś po prostu nie lubi matematyki i dlatego nie jest pozytywnie ustosunkowany do zadań na klasówce. Jednakże u ludzi da się zauważyć względnie stałe, spójne międzysytuacyjnie, nastawienie do wysiłku intelektualnego.

Fenomen CIO przejawia się zarówno w przeżyciu wewnętrznym jednostki, jak i w zachowaniu obserwowalnym na zewnątrz. Pierwsze może objawiać się na przykład odczuciem narastającego podniecenia w trakcie rozwiązywania zadania. Ciekawość wyniku może być pewnym motorem, napędzającym do dalszego wysiłku. Każde poszczególne powodzenie (jeżeli zadanie jest dłuższe) może działać motywująco i podtrzymywać czynność. Inne osoby, mogą z kolei wyolbrzymiać niepowodzenia i wszystkie poszczególne porażki zmniejszają ich motywację. W trakcie jakiegoś zadania, np. potrzebnego w szkole (pracy domowej, na klasówce) czy w pracy (zebranie danych i ich opracowanie), mogą one reagować odrazą na długie i intensywne przeżywanie wysiłku poznawczego. Mogą pojawiać się u nich myśli, ile jeszcze zostało do końca, co będzie, jak tego nie zrobią itp.

Zewnętrznie CIO widoczne są w konkretnym zachowaniu jednostek. Pewne osoby potrafią tak zagłębić się w zadanie intelektualne, że cały świat zewnętrzny dla nich nie istnieje. Mówimy w takich sytuacjach, że zadanie ich „pochłonęło" lub „wciągnęło". U tych osób główny strumień świadomości jest skoncentrowany na zadaniu. Tym samym np. wzrok jest skierowany przez cały czas na kartkę (jeże-

li jest to praca pisemna), podczas gdy u osób reagujących niechęcią do wysiłku intelektualnego, wszelkie bodźce zewnętrzne mogą wpływać rozpraszająco. Łatwo mogą odwracać wzrok od kartki i reagować na wszelkie komunikaty z zewnątrz. Negatywne emocje działają wówczas blokująco i mają na celu odwrócenie uwagi od zadania.

W języku potocznym zjawisko CIO przejawia się zazwyczaj w odniesieniu do pozytywnego ustosunkowywania się do procesów poznawczych. Mamy więc zwroty opisujące cechę absorpcji intelektualnej. Można do nich zaliczyć, przytoczone wcześniej, wyrażenia: „być pochłoniętym przez zadanie", „zadanie kogoś wciągnęło". Pokazują one, jak ludzie dają się czasem „ponieść" przez procesy poznawcze. „Pochłonięcie" kojarzy się z całkowitym oddaniem się czemuś. „Pochłonięty przez zadanie", czyli cały umysł podporządkowany jest jednemu celowi. Na określenie zaabsorbowania się własnymi przeżyciami poznawczymi stosujemy też określenie „zamyślić się nad czymś". Wiąże się to zazwyczaj z całkowitym skoncentrowaniu na świecie wewnętrznym i własnych myślach. Czasem trudno jest zamyślonej osobie „wrócić" do świata zewnętrznego (np. do toczącej się przez cały czas dyskusji).

Przytoczone przykłady sytuacji, w których możemy dojrzeć CIO, mogą wydawać się dość oderwane i zbyt teoretyczne. W związku z tym, aby naprowadzić czytelnika na odpowiednie intuicje, przytoczymy poniżej opisy zaczerpnięte z literatury oraz odwołujące się do życia codziennego. Stosunkowo łatwo znaleźć przykłady ukazujące osoby, u których pozytywne emocje były napędzające do tworzenia i zmagania się z problemami teoretycznymi. Takie nastawienie występowało bardzo często u wielkich intelektualistów, jak na przykład u Sokratesa. Jak wiadomo, ten grecki filozof jest uznawany w kulturze europejskiej za szczególnego myśliciela. Całe życie bowiem poświęcił na zdobywanie prawdy i rozważania teoretyczne. Bardzo ciekawy opis, interesującego nas momentu życia psychicznego Sokratesa, znajdziemy w *Uczcie* Platona. Kiedy Alkibiades, jedna z postaci tego dialogu, opowiada o Sokratesie, przytacza taką oto anegdotę.

Raz mu coś nad ranem wpadło na myśl; zaczem stanął i dumał, a że mu jakoś nie szło, nie ruszał się z miejsca, tylko stał i dumał. A już było i południe i ludzie się patrzyli i dziwili, a jeden drugiemu opowiadał, że Sokrates tak od rana stoi i myśli o czymś. Nareszcie zrobił się wieczór. Po wieczerzy kilku młodych wyniosło pościel na dwór – bo to było lato wtedy – i spali na chłodzie, a równocześnie uważali na niego, czy będzie stał i przez noc. A ten stał aż do rana, dopóki słońce nie wzeszło. Potem się pomodlił do słońca i poszedł (Platon, 1993).

Powyższy opis ukazuje skrajny przykład koncentracji na własnym świecie wewnętrznym, a w szczególności na własnych procesach poznawczych. Myśl, która pojawiła się w świadomości Sokratesa, jak gdyby „owładnęła" jego psychikę. Filozof, znany z umiłowania rozważań teoretycznych, zdawał się zapomnieć o całym świecie zewnętrznym na tyle, że potrafił stać, nie bacząc na upływ czasu, głód itp. Oczywiście anegdota z *Uczty* może być przesadzona, ale uwidocznia bardzo znamienny rys psychiki pewnych ludzi. Niektórzy bowiem często przedkładają refleksję ponad działanie i potrafią oddać się całkowicie rozmyślaniom nad problemami teoretycznymi.

Drugi przykład będzie czasowo nam bliższy. Dotyczy wybitnego XX-wiecznego myśliciela Ludwiga Wittgensteina [1889–1951]. Był on znany ze swojego zaanga-

żowania w pracę badawczą. Znaczenie refleksji w jego życiu oddaje dobrze motto niniejszej pracy, które pochodzi z osobistych zapisków Wittgensteina, wydanych jako *Uwagi różne*. Pisze w nich:

Radość w mym dziwnym życiu jest radością mojego myślenia. Czy jest to radość życia? (Wittgenstein, 2000).

Jak widać, największą radość sprawiało Wittgensteinowi myślenie. Wspomnienia jego uczniów, potwierdzają powyższą tezę. I tak na przykład Norman Malcolm, opisuje wykłady, jakie wiedeński filozof wygłaszał w Cambridge w latach trzydziestych i czterdziestych ubiegłego stulecia. Wykłady te były zawsze improwizowane, bez przygotowania i bez notatek. Wittgenstein starał się zawsze tworzyć na spotkaniach, gdyż, jak pisze Malcolm:

Powiedział mi, że raz próbował wykładać z notatek, lecz wynik uznał za odstręczający; myśli, jakie z siebie dobywał, były „zleżałe" czy też, jak to przedstawił innemu z przyjaciół, gdy zaczynał czytać, słowa wyglądały jak „zwłoki" (Malcolm, 2000, s. 32).

I dalej:

Powiedział mi, że był w stanie wykładać w taki improwizowany sposób wyłącznie dlatego, że poruszanym problemom poświęcił, jak i nadal poświęcał, ogromnie wiele namysłu i papieru (tamże, s. 32).

W innym z kolei miejscu, Malcolm opisuje zachowanie i wygląd Wittgensteina podczas tych improwizowanych wykładów.

Często było tak, że spotkanie niemal w całości polegało na rozmowie. Czasem jednak, kiedy Wittgenstein usiłował wydobyć z siebie jakąś myśl, uprzedzającym gestem ramienia wykluczał jakiekolwiek uwagi i pytania. Zdarzały się częste i przeciągłe chwile milczenia, w których jedynie czasem dawało się słyszeć mamrotanie Wittgensteina mówiącego coś do siebie, a cała reszta trwała w najbardziej bezgłośnym skupieniu. W tych okresach ciszy Wittgenstein był skrajnie napięty i czynny. Spojrzenie miał skoncetrowane; twarz ożywioną; ręce wykonywały przykuwające uwagę gesty; wyglądał surowo. Człowiek wiedział, że ma przed sobą skrajnie poważny, zaangażowany i potężny intelekt (tamże, s. 34).

Przytoczone cytaty w doskonały sposób ukazują przejaw omawianego zjawiska CIO. Mamy relację z osobistych przekonań o sobie Wittgenseina, mamy opis zachowania, gestów, wyrazu twarzy w czasie dociekań filozoficznych, mamy wreszcie uwagi na temat tego, jak był on odbierany przez innych. Wszystko to naprowadza nas na interesujący nas fenomen psychiki ludzkiej. Wittgenstein jest przykładem osoby silnej, która łatwo skupiała się na własnych procesach poznawczych i silnie je przeżywała. W klasyfikacji Mayera, jest to przejaw wysokiej absorpcji intelektualnej. Radość myślenia, o której wspominał Wttgenstein, może świadczyć o nieprzeciętnej satysfakcji intelektualnej.

Czytając biografię i wspomnienia o Wittgensteinie, nasuwa się jeszcze jedno ciekawe spostrzeżenia na temat zaabsorbowania intelektualnego. Otóż nie zawsze musi być tak, że przeżycie autoteliczne jest napędzane pozytywnymi emocjami. Niech zaświadczy o tym jeszcze jeden przykład.

(...) w każdej z tych dyskusji starał się tworzyć. Siła woli i ducha, jaką w to wkładał, przejmowała zgrozą. Podczas gdy usiłował rozgryźć problem, często miało się poczucie obcowania z prawdziwym cierpieniem. Myślenie filozoficzne Wittgenstein lubił porównywać z pływaniem: myślenie tak samo jak ciało w sposób

naturalny dąży ku powierzchni, a dosięgnięcie dna wymaga trudu. W rozmowie na temat ludzkiej wielkości powiedział, że jego zdaniem wielkość człowieka należałoby mierzyć w kategoriach tego, ile kosztuje go jego dzieło. Nie ma żadnej wątpliwości, że Wittgenstein płacił za filozofię ogromną cenę (tamże, s. 63)

Wittgensteinowi myślenie sprawiało radość, ale i cierpienie. To, co przeżywał w trakcie dociekań filozoficznych, wahało się prawdopodobnie pomiędzy emocjami o różnym znaku. Od cierpienia z powodu wysiłku, po zachwyt i radość. Zapewne oba odczucia motywowały go w trakcie pracy badawczej.

Jako ilustrację innego wymiaru cech z pogranicza pragniemy przytoczyć jeszcze opisy funkcjonowania intelektualnego najwybitniejszego polskiego matematyka Stefana Banacha. Jeden z lwowskich matematyków, Stanisław Ulam, tak charakteryzuje zachowania wielkiego uczonego:

W dyskusjach matematycznych lub krótkich uwagach na podstawowe tematy – prawie od razu, dawało się odczuć wielką potęgę jego umysłu. (...) Lubił długie dysputy matematyczne z przyjaciółmi i studentami. Przypominam sobie taką sesję z Mazurem i Banachem w Kawiarni Szkockiej, która trwała siedemnaście godzin, tylko z przerwami na posiłki. (...) po krótkiej dyskusji, zapisywano na stole kilka zdań, czasami ktoś się zaśmiał, po czym na dłuższy czas zapadała cisza. Piło kawę, patrząc wyczekująco jeden na drugiego. Goście kawiarni z sąsiednich stolików musieli być zdziwieni naszym osobliwym zachowaniem. Wytrwałość oraz nawyk pełnej koncentracji stają się chyba jakoś najważniejszym, wstępnym warunkiem prawdziwie twórczej pracy matematycznej (za: Kałuża, 1992).

O Banachu mówiono też, że „równie dobrze mógł pracować w gabinecie uniwersyteckim, jak i w poczekalni kolejowej" (Kałuża, 1992).

Przytoczone relacje na temat zachowania Banacha pokazują bardzo znamienny rys wymiaru absorpcji intelektualnej, którym lwowski matematyk niewątpliwie się charakteryzował. Osobę o wysokiej absorpcji – pisał Mayer – zadanie intelektualne całkowicie pochłania, jej cała uwaga jest ukierunkowana na jeden cel, a świat zewnętrzny jakby przestawał istnieć. Takie są też doniesienia o Banachu i innych wybitnych lwowskich matematykach przedwojennych. Potrafili godzinami pracować w niesprzyjających warunkach hałasu kawiarnianego, skoncentrowani jedynie na problemie teoretycznym.

Ostatni rozważany przykład pochodzi z życia codziennego i dotyczy drugiego bieguna CIO, związanego z negatywnym nastawieniem do intensywnego przeżywania procesów poznawczych. W literaturze trudno natrafić na opisy takich przypadków. Jednakże aby przybliżyć ten aspekt CIO, wyobraźmy sobie przeżycia, jakie towarzyszą nam w czasie wykonywania niechcianej pracy intelektualnej. Tak na przykład, może to być uczenie się do wyjątkowo nielubianego egzaminu na studiach, albo wypełnianie formularzy podatkowych. Ostatni przykład wydaje się trafny, gdyż zazwyczaj uzupełnianie PITu jest czynnością podwójnie nieprzyjemną. Po pierwsze, wymaga pewnego wysiłku: zebrania rachunków, uporządkowania itp. Po drugie, podatki wiążą się zawsze z jakąś stratą, a więc negatywnie. Być może przykład ten pozwoli wczuć się w osoby, które notorycznie mają do czynienia z podobnymi odczuciami w sytuacjach zadań intelektualnych.

Z powyższych rozważań i opisów rysuje się pewien obraz CIO. Powiedzieliśmy, że warunkiem ich wystąpienia jest jakaś sytuacja zadania intelektualnego. Po drugie, w zjawisku CIO mamy zawsze dwa aspekty: procesy poznawcze i procesy

żowania w pracę badawczą. Znaczenie refleksji w jego życiu oddaje dobrze motto niniejszej pracy, które pochodzi z osobistych zapisków Wittgensteina, wydanych jako *Uwagi różne*. Pisze w nich:

Radość w mym dziwnym życiu jest radością mojego myślenia. Czy jest to radość życia? (Wittgenstein, 2000).

Jak widać, największą radość sprawiało Wittgensteinowi myślenie. Wspomnienia jego uczniów, potwierdzają powyższą tezę. I tak na przykład Norman Malcolm, opisuje wykłady, jakie wiedeński filozof wygłaszał w Cambridge w latach trzydziestych i czterdziestych ubiegłego stulecia. Wykłady te były zawsze improwizowane, bez przygotowania i bez notatek. Wittgenstein starał się zawsze tworzyć na spotkaniach, gdyż, jak pisze Malcolm:

Powiedział mi, że raz próbował wykładać z notatek, lecz wynik uznał za odstręczający; myśli, jakie z siebie dobywał, były „zleżałe" czy też, jak to przedstawił innemu z przyjaciół, gdy zaczynał czytać, słowa wyglądały jak „zwłoki" (Malcolm, 2000, s. 32).

I dalej:

Powiedział mi, że był w stanie wykładać w taki improwizowany sposób wyłącznie dlatego, że poruszanym problemom poświęcił, jak i nadal poświęcał, ogromnie wiele namysłu i papieru (tamże, s. 32).

W innym z kolei miejscu, Malcolm opisuje zachowanie i wygląd Wittgensteina podczas tych improwizowanych wykładów.

Często było tak, że spotkanie niemal w całości polegało na rozmowie. Czasem jednak, kiedy Wittgenstein usiłował wydobyć z siebie jakąś myśl, uprzedzającym gestem ramienia wykluczał jakiekolwiek uwagi i pytania. Zdarzały się częste i przeciągłe chwile milczenia, w których jedynie czasem dawało się słyszeć mamrotanie Wittgensteina mówiącego coś do siebie, a cała reszta trwała w najbardziej bezgłośnym skupieniu. W tych okresach ciszy Wittgenstein był skrajnie napięty i czynny. Spojrzenie miał skoncetrowane; twarz ożywioną; ręce wykonywały przykuwające uwagę gesty; wyglądał surowo. Człowiek wiedział, że ma przed sobą skrajnie poważny, zaangażowany i potężny intelekt (tamże, s. 34).

Przytoczone cytaty w doskonały sposób ukazują przejaw omawianego zjawiska CIO. Mamy relację z osobistych przekonań o sobie Wittgenseina, mamy opis zachowania, gestów, wyrazu twarzy w czasie dociekań filozoficznych, mamy wreszcie uwagi na temat tego, jak był on odbierany przez innych. Wszystko to naprowadza nas na interesujący nas fenomen psychiki ludzkiej. Wittgenstein jest przykładem osoby silnej, która łatwo skupiała się na własnych procesach poznawczych i silnie je przeżywała. W klasyfikacji Mayera, jest to przejaw wysokiej absorpcji intelektualnej. Radość myślenia, o której wspominał Wttgenstein, może świadczyć o nieprzeciętnej satysfakcji intelektualnej.

Czytając biografię i wspomnienia o Wittgensteinie, nasuwa się jeszcze jedno ciekawe spostrzeżenia na temat zaabsorbowania intelektualnego. Otóż nie zawsze musi być tak, że przeżycie autoteliczne jest napędzane pozytywnymi emocjami. Niech zaświadczy o tym jeszcze jeden przykład.

(...) w każdej z tych dyskusji starał się tworzyć. Siła woli i ducha, jaką w to wkładał, przejmowała zgrozą. Podczas gdy usiłował rozgryźć problem, często miało się poczucie obcowania z prawdziwym cierpieniem. Myślenie filozoficzne Wittgenstein lubił porównywać z pływaniem: myślenie tak samo jak ciało w sposób

naturalny dąży ku powierzchni, a dosięgnięcie dna wymaga trudu. W rozmowie na temat ludzkiej wielkości powiedział, że jego zdaniem wielkość człowieka należałoby mierzyć w kategoriach tego, ile kosztuje go jego dzieło. Nie ma żadnej wątpliwości, że Wittgenstein płacił za filozofię ogromną cenę (tamże, s. 63)

Wittgensteinowi myślenie sprawiało radość, ale i cierpienie. To, co przeżywał w trakcie dociekań filozoficznych, wahało się prawdopodobnie pomiędzy emocjami o różnym znaku. Od cierpienia z powodu wysiłku, po zachwyt i radość. Zapewne oba odczucia motywowały go w trakcie pracy badawczej.

Jako ilustrację innego wymiaru cech z pogranicza pragniemy przytoczyć jeszcze opisy funkcjonowania intelektualnego najwybitniejszego polskiego matematyka Stefana Banacha. Jeden z lwowskich matematyków, Stanisław Ulam, tak charakteryzuje zachowania wielkiego uczonego:

W dyskusjach matematycznych lub krótkich uwagach na podstawowe tematy – prawie od razu, dawało się odczuć wielką potęgę jego umysłu. (...) Lubił długie dysputy matematyczne z przyjaciółmi i studentami. Przypominam sobie taką sesję z Mazurem i Banachem w Kawiarni Szkockiej, która trwała siedemnaście godzin, tylko z przerwami na posiłki. (...) po krótkiej dyskusji, zapisywano na stole kilka zdań, czasami ktoś się zaśmiał, po czym na dłuższy czas zapadała cisza. Pito kawę, patrząc wyczekująco jeden na drugiego. Goście kawiarni z sąsiednich stolików musieli być zdziwieni naszym osobliwym zachowaniem. Wytrwałość oraz nawyk pełnej koncentracji stają się chyba jakoś najważniejszym, wstępnym warunkiem prawdziwie twórczej pracy matematycznej (za: Kałuża, 1992).

O Banachu mówiono też, że „równie dobrze mógł pracować w gabinecie uniwersyteckim, jak i w poczekalni kolejowej" (Kałuża, 1992).

Przytoczone relacje na temat zachowania Banacha pokazują bardzo znamienny rys wymiaru absorpcji intelektualnej, którym lwowski matematyk niewątpliwie się charakteryzował. Osobę o wysokiej absorpcji – pisał Mayer – zadanie intelektualne całkowicie pochłania, jej cała uwaga jest ukierunkowana na jeden cel, a świat zewnętrzny jakby przestawał istnieć. Takie są też doniesienia o Banachu i innych wybitnych lwowskich matematykach przedwojennych. Potrafili godzinami pracować w niesprzyjających warunkach hałasu kawiarnianego, skoncentrowani jedynie na problemie teoretycznym.

Ostatni rozważany przykład pochodzi z życia codziennego i dotyczy drugiego bieguna CIO, związanego z negatywnym nastawieniem do intensywnego przeżywania procesów poznawczych. W literaturze trudno natrafić na opisy takich przypadków. Jednakże aby przybliżyć ten aspekt CIO, wyobraźmy sobie przeżycia, jakie towarzyszą nam w czasie wykonywania niechcianej pracy intelektualnej. Tak na przykład, może to być uczenie się do wyjątkowo nielubianego egzaminu na studiach, albo wypełnianie formularzy podatkowych. Ostatni przykład wydaje się trafny, gdyż zazwyczaj uzupełnianie PITu jest czynnością podwójnie nieprzyjemną. Po pierwsze, wymaga pewnego wysiłku: zebrania rachunków, uporządkowania itp. Po drugie, podatki wiążą się zawsze z jakąś stratą, a więc negatywnie. Być może przykład ten pozwoli wczuć się w osoby, które notorycznie mają do czynienia z podobnymi odczuciami w sytuacjach zadań intelektualnych.

Z powyższych rozważań i opisów rysuje się pewien obraz CIO. Powiedzieliśmy, że warunkiem ich wystąpienia jest jakaś sytuacja zadania intelektualnego. Po drugie, w zjawisku CIO mamy zawsze dwa aspekty: procesy poznawcze i procesy

RELACJE Z BADAŃ

RUCH PEDAGOGICZNY 3–4/2007

Ewa Wiśniewska
Maciej Karwowski
Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

EFEKTYWNOŚĆ TRENINGÓW TWÓRCZOŚCI – PODEJŚCIE METAANALITYCZNE

Obserwacja współczesnych trendów na rynku edukacyjnym pozwala stwierdzić, że powszechne stało się przekonanie o podatności twórczości na rozwój i kształcenie (na podobieństwo innych aktywności człowieka). Egalitarne podejście do twórczości znajduje praktyczne zastosowanie w postaci „treningu twórczości". U podstaw takiego treningu leżą bowiem specyficzne założenia dotyczące natury twórczości, mówiące o powszechności i naturalności tego zjawiska. Trzy przesłanki, z których czasem wywodzi się przeświadczenie o konieczności i możliwości trenowania twórczości, to: „1) humanistyczna wizja człowieka, jako istoty z natury twórczej; 2) zróżnicowanie na twórczość potencjalną i skrystalizowaną; 3) przekonanie o zwyczajności operacji umysłowych biorących udział w myśleniu twórczym" (Nęcka, Orzechowski, Słabosz, Szymura, 2005, s. 10).

Mimo rosnącego zainteresowania różnymi formami stymulowania zdolności twórczych, ekspresji, twórczego rozwiązywania problemów etc. wciąż niewiele wiadomo o ich efektywności. Gdy niedawno jeden z czołowych polskich pedagogów twórczości podjął się redakcji pracy poświęconej aplikacji treningów twórczości w edukacji akademickiej (Szmidt, red., 2005), jedno z nas wykorzystało tę okazję, by nieco prowokacyjnie zwrócić uwagę na brak doprecyzowania wielu podstawowych kwestii związanych z treningami oraz zaskakujące milczenie wielu badaczy na temat efektywności realizowanych przez nich działań (Karwowski, 2005). Trudno bowiem nie zauważyć, że zarówno na gruncie polskim, jak i poza naszymi granicami za znaczną liczbą realizowanych działań nie postępuje równie dynamiczny i pogłębiony monitoring ich skuteczności. Z tym większym więc uznaniem należy przyjąć te prace, które nie tylko zdają relację z pojedynczych działań treningowych, ale starają się też syntetyzować i podsumowywać rezultaty wielu różnych studiów, dążąc do ważnych poznawczo i praktycznie generalizacji.

Jedną z najważniejszych tego typu prac jest artykuł autorstwa Scott, Leritz i Mumforda (2004), opublikowany w prestiżowym „Creativity Research Journal". Autorzy zastosowali w nim próbę podejścia metaanalitycznego, czyli ilościowego określenia i opisania elementów wpływających na efektywność poszczególnych

treningów twórczości, jak i – najbardziej ogólnie – stwierdzenia, czy działają one, czy też nie. Metaanalizy związane są z szeregiem bardzo konkretnych i poważnych problemów, przede wszystkim jako procedury statystyczne wymagają dość znacznego zaawansowania analitycznego. Po drugie, badania włączane do metaanaliz muszą spełniać określone wymagania – tj. informacje o próbie badawczej, zastosowanych procedurach, wreszcie (co być może najważniejsze) miarach statystycznych – począwszy od średniej i odchyleń standardowych, skończywszy na miarach siły związku i przedziałach ufności. Wszystko to sprawia, że o ile prace metaanalityczne dość często pojawiają się w literaturze obcojęzycznej (zarówno za sprawą większej dostępnej liczby badań do analiz, jak i większego zaawansowania statystycznego badaczy), o tyle są niezmiernie rzadkie w literaturze polskiej. Jednym z celów tej pracy jest zapełnienie luki w polskiej dydaktyce twórczości, poprzez odpowiedź na ogólne pytanie – czy treningi twórczości działają? Również na kilka pytań szczegółowych – jakie treningi? Co oznacza efektywność? Czy zajęcia realizowane w Polsce są mniej/bardziej efektywne niż te za oceanem?

Założenie treningów twórczości

Edward Nęcka definiuje grupowy trening twórczości „jako system przedsięwzięć realizowanych w grupie i poprzez grupę, ukierunkowanych na podwyższenie twórczego potencjału grupy i jej członków. Poprzez potencjał twórczy będziemy rozumieć gotowość (grupy lub jednostki) podejmowania i skutecznego realizowania działań przynoszących twórcze efekty" (Nęcka, 1985, s. 925). Aleksandra Tokarz uważa, że treningi twórczości „są procedurami doraźnego oddziaływania, ukierunkowanego na pobudzenie procesów twórczych" (Tokarz, 1998, s. 910). Zdaniem Witolda Dobrołowicza (1995), trening twórczości obejmuje ćwiczenia zmierzające do zwiększenia nie tylko sprawności umysłowej, poznawczej, lecz także fizycznej, czy też kształtowania określonych umiejętności i postaw. Jeszcze bardziej holistyczne podejście prezentuje Andrzej Góralski, w opinii którego „trening twórczości to celowo zorganizowana całość obejmująca sposoby nabywania dyspozycji do twórczości" (Góralski, 1990, s. 106). Z kolei według Krzysztofa J. Szmidta, „trening twórczości jest systemem grupowych ćwiczeń psychoedukacyjnych, stosowanych doraźnie w celu rozwoju określonych dyspozycji postawy twórczej jednostki, stanowiących przejaw jej dążenia do samorealizacji i zdrowia psychicznego oraz do ulepszania środowiska życia" (Szmidt, 2001a, s. 64).

Zdaniem autorów, jednym z ważnych zadań treningu twórczości jest skłanianie ludzi do samorozwoju, stawiania przed sobą i podejmowania nowych wyzwań. Opierając się na koncepcji psychotransgresjonizmu Józefa Kozieleckiego (1997), można by powiedzieć o długofalowych zadaniach treningu, przede wszystkim kształtowaniu człowieka przekraczającego samego siebie. Trening tak pojmowany wykracza poza ramy krótkich doraźnych ćwiczeń poznawczych. Bazuje na indywidualnym doświadczeniu jednostki, budowaniu obrazu siebie i poczucia własnej skuteczności. Potencjał twórczy traktowany jest jako podstawowy zasób adaptacyjny człowieka (Obuchowski, 1985).

A. Góralski wymienia kilkanaście umiejętności niezbędnych do twórczego funkcjonowania, w które wyposaża jednostkę trening twórczości:

„1) umiejętność przełamywania nawykowych sposobów percepcji sytuacji zadaniowych;
2) zdolność do eksplorowania nieświadomości, do zgłaszania idei i pomysłów, nawet wówczas, gdy wydadzą się niejasne i słabo uzasadnione;
3) umiejętność zwracania uwagi na innych, zdolność do percypowania emocji, postaw, nastawień, myśli i działań członków grupy;
4) zdolność dostrzegania zróżnicowanych właściwości i funkcji obiektów, zdarzeń, zjawisk i procesów oraz ich wzajemnych związków i uwarunkowań;
5) zdolność do podawania w wątpliwość, do uzyskania dystansu emocjonalnego i intelektualnego do tego, co oczywiste i pewne;
6) umiejętność szybkiego i adekwatnego dostosowywania się do nowych sytuacji;
7) zdolność do myślenia abstrakcyjnego, do przechodzenie od szczegółowego do ogólnego oraz do wprowadzania ładu i jasności w postrzeganie i interpretację rzeczy złożonych;
8) umiejętność «próbowania inaczej», wybierania nieoczekiwanych i trudnych do spostrzeżenia możliwości, dostosowywanie się do zadania, odnajdywanie tego, co może w danym przypadku prowadzić do rozwiązania;
9) umiejętność oswajania inności, oswajania obcości, czynienia «swoim» – także dla innych, nie tylko dla twórcy – tego, co jest w dokonaniu twórczym zasadniczo nowe, nowe, a więc nieznane, być może jakoś groźne, z pewnością zaś – wymagające wysiłku przyswojenia, uczynienia zwyczajnym, własnym i bliskim;
10) umiejętność sięgania po analogię, dostrzegania zbieżności i podobieństw między obiektami, zjawiskami, zdarzeniami i procesami pozornie odległymi i nie mającymi punktów wspólnych, rozumienia i umiejętnego wykorzystania tych podobieństw w rozwiązaniu;
11) zdolność do skutecznego posługiwania się drugą – obok intelektu – władzą poznawczą, tj. intuicją, umiejętność realizowania jej różnorodnych form i przejawów, rozumienie istoty intuicji oraz sposobów jej umacniania i rozwijania;
12) umiejętność doskonalenia języka, będącego podstawowym środkiem do racjonalnego poznawania, rozumienia, wyjaśniania i komunikowania rzeczywistości; można powiedzieć, że tak rozumiane ćwiczenie języka, przedsiębrane w perspektywie wykorzystania go w rozwiązywaniu zadań, jest prototreningiem, treningiem wstępnym ogólnie rozumianej zaradności;
13) umiejętność przezwyciężania niedostatku środków, czyli spełniania fundamentalnego warunku możności każdego dokonania twórczego, wyprowadzonego (...) ze znanego już określenia: działanie jest twórcze wówczas, gdy zmierza do osiągnięcia wartości humanistycznej i jest przedsiębrane w sytuacji niedostatku środków lub sposobów do tego działania;
14) (...) Zdolność do osiągania wartości, a na tej drodze, urzeczywistniania twórczości w jej wielorakich przejawach;
15) (...) Wykazanie się skutecznością, to znaczy wykazanie, iż dokonanie twórcze dało w pełni określony rezultat, że wynik ten jest dobrze zakorzeniony w rzeczywistości, co znaczy, iż jest powiązany licznymi więzami z tym wszystkim, co czekało i być może nadal czeka na rozwiązanie, że – w końcu – dało wyraźne owoce, jest percypowane jako doniosłe i bezsprzecznie użyteczne" (Góralski, 1996, s. 15–16).

Większość projektów treningów twórczości opiera się na programach stymulowania zdolności poznawczych. Różni teoretycy za Joyem Paulem Guilfordem stawiają w centrum treningu twórczości myślenie dywergencyjne jako przeciwieństwo myślenia konwergencyjnego. Trening twórczości oparty jest na nauczaniu problemowym, zadania mają bowiem charakter zadań otwartych – zakładających wielość odpowiedzi i uruchomienie różnych sposobów myślenia. Sytuacja problemowa, na której bazuje wiele zadań, sprzyja rozwojowi kreatywności i motywowaniu do własnej kreacji poprzez ciągłe poszukiwania. Trening w swych założeniach nawiązuje również do Inkubacyjnego Modelu Kształcenia (*The Incubation Model of Teaching*) Ellisa P. Torrance'a, zgodnie z którym, wbrew nauczaniu tradycyjnemu, edukacja łączy w sobie myślenie twórcze i analityczne. Etapy tego modelu przebiegają począwszy od: „(1) zwiększania zdolności przewidywania – faza rozgrzewki twórczej (*heightening anticipation and motivation*), poprzez (2) grutowanie przewidywań – faza pogłębionych poszukiwań twórczych (*deeping expectations or digging deeper*) po (3) fazę inkubacji rozwiązań i zastosowań (*keeping it going or going beyond*)" (Szmidt, 2005b, s. 179). Uzupełnieniem tego modelu są zasady dydaktyczno-wychowawcze proponowane przez autora, które towarzyszyć powinny nie tylko treningom, ale twórczej edukacji, szeroko dyskutowane i przywoływane również w polskiej literaturze (Nęcka, 2001; Szmidt, 2007, Szymański, 1987).

Zdaniem Edwarda Nęcki, treningi twórczości można podzielić na dwa rodzaje: (1) twórcze rozwiązywanie zadań (problemów) – techniki, których celem jest rozwiązanie konkretnego problemu za pomocą odpowiednich zabiegów, metod, „tricków", np. „TRoP" – Twórcze Rozwiązywanie Problemów (Nęcka, 1994); (2) trening twórczości *sensu stricto* – grupa technik, która ma na celu rozwijanie twórczych zdolności jednostek i zespołów ludzkich. W tym wypadku człowiek i zespół nie jest „narzędziem", ale celem oddziaływań, poszczególne techniki treningu twórczości mają to oddziaływanie umożliwić i ułatwić.

W. Dobrołowicz (1995) wymienia kilka innych rodzajów treningów: (1) trening abarietyczny – oparty na ćwiczeniach praktycznych zmierzających do przezwyciężania barier psychicznych i psychospołecznych utrudniających proces twórczy; (2) trening instrumentalny – polegający na rozwiązywaniu różnego rodzaju problemów (łamigłówek, zagadek etc.), (3) trening osobowości – oparty na wzmacnianiu tych cech osobowości, które mają duży wpływ na motywację i sukcesy w określonej dziedzinie i niwelowanie tych cech, które utrudniają proces twórczy; (4) trening w stosowaniu metod inwentycznych.

Cytowany już Torrance wyróżnia inne rodzaje treningów: (1) nauczający specyficznych umiejętności rozwiązywania problemów; (2) nauczający prostych metod rozwiązywania problemów i poznawania wzorców; (3) odwołujący się do wyobraźni kierowanej i fantazji; (4) rozwijający fantazję tematyczną; (5) rozwijający twórcze pisanie; (6) stosujący zasady pracy kół jakości (za: Szmidt, 2007).

Warto podkreślić, że w praktyce wiele realizowanych programów treningów dla różnych grup wiekowych integruje w sobie przedstawiane powyżej rodzaje treningów twórczości.

Efektywność treningu twórczości – badania na świecie

Pierwszych – w szerszym zakresie – prób zbadania skuteczności treningów twórczości dokonał Ellis Paul Torrance (Torrance, 1972, za: Scott i in., 2004). Przeanalizował rezultaty 142 studiów, w 103 z nich używano do badania twórczego myślenia testów Torrance'a, opartych na pomiarze myślenia w zakresie płynności, giętkości, oryginalności i elaboracji. Stosowane były również oceny sędziów kompetentnych, które jednak ze względu na wieloznaczność (subiektywizm) zaliczono do metod jakościowych. Wyniki wykazały, że 72% podejmowanych oddziaływań treningowych opartych na programach typu *Creative Problem Solving* czy *Productive Thinking* odniosło sukces. Torrance, podobnie jak Rose i Lin (Rose, Lin, 1984, za: Scott i in., 2004) wykazał, że trening twórczości jest skuteczny w warunkach szkolnych i przede wszystkim wpływa na wzrost sprawności posługiwania się myśleniem dywergencyjnym. Rose i Lin dokonali ilościowych metaanaliz efektywności treningów, uwzględniając 46 różnych badań, z których wynika, że silniejsze efekty zmian wśród uczestników obserwowano w zakresie oryginalności, w odróżnieniu do płynności, giętkości i elaboracji. Następne analizy wskazały, że efektywność treningu twórczości plasuje się na poziomie 0,64.

Pomiaru efektów udziału w kursie twórczego myślenia dla studentów za pomocą inwentarza osobowości dokonali Parnes i Meadow (Parnes, Meadow, 1959, za: Guilford, 1978). Okazało się, że wśród uczestników zajęć wzrosła dominacja – pewność siebie oraz poczucie samokontroli. Sprawdzono też, na ile trwałe okazują się uzyskane efekty – porównywano ich stabilność w okresie od 8 miesięcy do 4 lat przed kolejnym posttestem. Wyniki okazały się bardzo optymistyczne; podobnie długotrwały efekt (posttest rok po treningu) w zakresie płynności, giętkości i oryginalności myślenia uzyskał w swych badaniach J. A. Glover (1980). Rezultaty treningu, bazującego na twórczym rozwiązywaniu problemów, realizowanego przez Baera (Baer, 1988, za: Scott i in., 2004) utrzymały się po sześciomiesięcznej przerwie. Poza trwałością efektu na uwagę zasługuje fakt, że wyniki Parnesa i Meadow pokazały możliwość oddziaływań nie tylko na myślenie dywergencyjne, ale, co ważne, na komponenty osobowościowe (por. Scott i in., 2004).

Potwierdzenie skuteczności treningów uzyskali także Mansfield, Buss i Krepelka (Mansfield, Buss, Krepelka, 1978, za: Nęcka, 2001), którzy przeprowadzili badania w warunkach szkolnych. Stwierdzili, że ważnym czynnikiem stymulowania twórczości jest postawa nauczyciela i jego pozytywne nastawienie wobec stosowanych metod i wyzwań.

Bardzo zróżnicowane efekty w różnych obszarach funkcjonowania i myślenia uczestników ukazała przeprowadzona przez Meador, Fishkina, Hoovera (Meador, Fishkin, Hoover, 1999, za: Szmidt, 2007) analiza efektywności znanych metod – programów stymulowania twórczości, takich jak *CORT* E. De Bono, *Future Problem Solving* P. E. Torrance, *Odyseja Umysłu* S. Micklusa, *Synektyka* W. J. J. Gordona. Jak wydaje się, już sama odmienność programowa, specyfika założeń, stosowanych metod oraz przebieg analizowanych form działań twórczych wpływa na ich efektywność w różnym zakresie. Wykazano, że stosowanie programu *CORT* (Bono de, 1994), czyli zestawu kilku luźnych technik – „narzędzi sprawnego myślenia", spowodowało wzrost płynności i oryginalności myślenia. Uczestnictwo w grupowym rozwiązywaniu problemów *Future Problem Solving Program* przyczyniło się

do wzrostu umiejętności kooperacji w grupie twórczego myślenia. Natomiast po udziale w programie opierającym się na rozwiązywaniu problemów długoterminowych (efektem czego jest przedstawienie teatralne) oraz tzw. zadań spontanicznych, zakończonym corocznym konkursem drużyn – *Odyseja Umysłu* – nastąpił wzrost tolerancji na wieloznaczności i podejmowanie ryzyka oraz motywacji do rozwiązywania życiowych problemów.

Treningi twórczości obejmują głównie działania grupowe, rzadziej treningi indywidualne. Jednak istnieją przykłady badań nad skutecznością i tych drugich, zwłaszcza nad instrumentalnym wzmacnianiem oryginalnych zachowań (Maltzman, 1960, za: Nęcka, 1960). Badania nad efektami instrumentalnego wzmacniania oryginalnych rozwiązań prowadzili m. in. Maltzman (1960), Caron, Unger, and Parloff (1962), Whittemore i Heimann (1966). Rezultaty pokazały, że taka procedura treningu przy zastosowaniu werbalnych wzmocnień niekonwencjonalnych pomysłów powoduje wyraźny wzrost nasilenia nietypowych rozwiązań wśród uczestników. Wyniki uzyskane w poszczególnych badaniach różnią się procentowo – wzrost oryginalności w grupach eksperymentalnych plasuje się w granicach od 50% unikatowych odpowiedzi (Whittemore i Heimann), aż do 83% (Caron, Unger, and Parloff).

Inne metaanalizy (Pyryt, 1999, za: Szmidt, 2007) pozwalają uznać, że skuteczność treningów twórczości w dużej mierze zależy od czasu trwania treningu (im dłuższy czas oddziaływań – więcej godzin uczestnictwa w zajęciach – tym większe efekty). Poza tym stwierdzono, że efektywność analizowanych treningów (na podstawie wyników badań, m.in. Cohn, Khateny i Dickersona, Deceya, Ripple'a, Rose i Lin) odnosi się głównie do wzrostu zdolności werbalnych, mniej figuralnych. Przykładem mogę być wyniki badań treningów w nurcie *Creative Problem Solving (CPS)*. Wyniki oddziaływań treningowych w ramach *The Purdue Creativity Training Program* pokazują jednak efekt odwrotny.

Jednej z najbardziej pogłębionych jak do tej pory metaanaliz skuteczności treningów twórczości dokonali Ginamarie Scott, Lyle E. Leritz, Michael D. Mumford (2004). Wyselekcjonowali 70 studiów, które poddali analizom. Korzystali z danych pozyskanych na podstawie przeglądu specjalistycznych międzynarodowych czasopism: „Journal of Creative Behavior", „Creativity Research Journal", „Roeper Review", „Gifted Child Quarterly", „Journal of Educational Psychology". Autorzy przed przystąpieniem do analiz wykonali dwie czynności. Poprosili 149 autorów artykułów dotyczących treningów opublikowanych w wymienionych czasopismach o dostarczenie dodatkowo jakichkolwiek poprzednio niepublikowanych prac. Zwrócono się też z prośbą do 50 firm znanych z prowadzenia treningów twórczości o doręczenie informacji o treningach, ich przebiegu i ewaluacji. Na podstawie analizy literatury podzielono treningi na nastawione na rozwój: myślenia dywergencyjnego, rozwiązywania problemów, twórczego działania oraz twórczych postaw. Za kluczowe ustalenie badaczy skupionych wokół Michaela Mumforda uznać trzeba potwierdzenie skuteczności treningów twórczości. Okazało się, że mamy do czynienia z umiarkowanie silnym, pozytywnym efektem, wskazującym na to, że stosowane oddziaływania istotnie poprawiają twórcze możliwości uczestników. Pośród wyróżnionych typów, czy też obszarów treningów twórczości, najbardziej efektywne okazały się treningi rozwiązywania problemów, wyprzedzając nieznacznie treningi oparte na myśleniu dywergencyjnym. Najmniej skutecz-

ne były te zestawy oddziaływań, których celem była zmiana osobowości uczestników i uczynienie ich bardziej twórczymi, co nie dziwi, zważywszy na złożoność problematyki zmiany postaw. Okazało się również, że w przypadku treningów zorientowanych na rozwijanie myślenia dywergencyjnego najskuteczniej rozwijano oryginalność, nieco słabszy był wpływ treningów na rozwijanie giętkości i płynności, najsłabiej zaś wpływały one na rozwój zdolności do elaboracji.

Wartością analiz prezentowanych przez badaczy z University of Oklahoma jest ogromna szczegółowość prezentowanych danych – często będąca źródłem interesujących wniosków. Otóż dowiadujemy się, że bardziej efektywne były treningi realizowane w warunkach pracy, niż szkoły – zapewne za sprawą realności podejmowanych problemów i dopasowania ćwiczeń do konkretnych zadań stawianych przez stanowisko. Można też zauważyć – co może być zaskakujące – że grupy z dominacją mężczyzn bardziej korzystały na treningach, niż te, gdzie dominowały panie. Ważnym dla wielu trenerów ustaleniem jest fakt, że najbardziej efektywne treningi realizowane były w małych grupach – co potwierdza obiegową prawdę znaną wszystkim prowadzącym rozmaite treningi, że optymalna do pracy grupa, to zbiorowość co najwyżej kilkunastoosobowa. Inne ciekawe i mniej istotne wnioski można by mnożyć, zainteresowanych odesłać należy do oryginalnego tekstu amerykańskich badaczy. Trzeba jednak przynajmniej wspomnieć o kilku innych cennych ustaleniach. Otóż znajdujemy empiryczne potwierdzenie znaczenia dla efektywności treningu rozwijania zdolności do identyfikacji problemów (czy też myślenia pytajnego, jak chce K. J. Szmidt, 2007), czy też sugestię, że wykorzystanie wspomagania komputerowego jest mniej efektywne, niż klasyczny trening. Ustalenie to jest w warunkach polskich intensywnie badane przez zespół pod kierunkiem Jana Łaszczyka, dążący do opracowania metodyki treningów twórczości z komputerem.

Ostatnio podejście metaanalityczne do oceny efektywności treningów twórczości zostało zastosowane przez Hsen-Hsing (2006). Porównano badania w tym zakresie korzystając z następujących baz informacji: *ProQuest Educational Journal, ProQuest Dissertation Consortium, ERIC, EBSCOhost Databases, the Creativity Research Journal, and the Journal of Creativity Behavior.* Rezultaty analizy pokazują, że nie uzyskano żadnych istotnych zależności pomiędzy wpływem moderatora – jako zmiennej zależnej – na efektywność treningu. Istotne dla efektu końcowego okazały się: program treningu (dokonano analiz efektywności pojedynczych technik i całych pakietów ćwiczeń) oraz wiek uczestników. W przypadku starszych uczestników rezultaty były lepsze.

Efektywność treningu twórczości – polskie badania

Najczęściej, jak do tej pory, cytowane w polskiej literaturze przedmiotu badania nad efektywnością oddziaływań mających na celu stymulowanie zdolności twórczych oraz pobudzanie wyobraźni twórczej dzieci i młodzieży przeprowadziła Wiesława Limont (1994, 1996). Dokonała weryfikacji hipotezy zakładającej możliwość stymulowania rozwoju zdolności dywergencyjnych dzieci w naturalnych warunkach szkolnych. W przeprowadzonych badaniach poprzecznych, obejmujących dzieci w wieku od 7 do 15 roku życia, próbowała zidentyfikować występowa-

nie u dzieci kryzysów w rozwoju twórczym. Szukała również odpowiedzi na pytanie o względną trwałość zmian pod wpływem treningu poprzez przeprowadzenie powtórnej oceny po rocznej przerwie w eksperymencie. Interesowało ją określenie, czy zdolności dywergencyjne mierzone za pomocą technik testowych mają charakter ogólny, czy są powiązane ze specyfiką przetwarzanego materiału.

Zaprojektowany przez W. Limont cykl zajęć opierał się na metodyce nauczania plastycznego i metodzie synektycznej autorstwa J. J. Gordona. Wykorzystywano trzy rodzaje tematów, bezpośrednio związanych z Gordonowskimi analogiami: personalną, symboliczną i fantastyczną. We własnym programie autorka pominęła analogię prostą, zakładając, że ten rodzaj analogii jest powszechnie używany w procesie myślenia i nie ma konieczności specjalnego jej trenowania. W przeprowadzonym eksperymencie dydaktycznym dokonała porównania wyników w grupach eksperymentalnych i kontrolnych (opartych na nauczaniu tradycyjnym). Potwierdziła się hipoteza zakładająca pozytywne oddziaływanie ćwiczeń treningowych i ich względną trwałość. Okazało się, że dzieci, które przeszły kilkutygodniowy cykl zajęć, uzyskały wyższe wyniki z zakresie zdolności twórczych. Przy czym uczniowie klas IV i VI wykazywali mniejszą wrażliwość na stymulację w zakresie zdolności dywergencyjnych. Na podstawie analiz jakościowych prac i przebiegu zajęć zaobserwowano także wzrost motywacji do twórczości plastycznej oraz widoczny pozytywny wpływ treningu na jakość wytworów (Limont, 1994).

W swoim eksperymencie pedagogicznym Danuta J. Czelakowska (2005), podobnie jak W. Limont, oparła się na koncepcji metody synektycznej ukierunkowanej na rozwijanie myślenia metaforycznego i rozumowania przez analogie. Stosowała również wybrane techniki C. Freineta, mając na celu rozwój ekspresji werbalnej oraz inne ćwiczenia językowe o charakterze twórczym, głównie nastawione na rozwój myślenia dywergencyjnego. Wyniki przeprowadzonego na próbie 228 uczniów klas trzecich szkół podstawowych badania wskazują na wyraźny wzrost, pod wpływem prowadzonych zajęć, płynności słownej, skojarzeniowej, ekspresyjnej i antycypacyjnej, a także wpływ na długość pisemnych wypowiedzi uczniów. Oceniane przez sędziów kompetentnych wypracowania dzieci z grupy eksperymentalnej uznane zostały za bardziej oryginalne, niż prace uczniów z grupy kontrolnej. Autorka podkreśla jednak duże zróżnicowanie poziomu twórczości dzieci. Analiza danych ilościowych i jakościowych świadczy, iż można stymulować kreatywność językową dzieci w wieku wczesnoszkolnym

Monika Tomaszewska (2003) przeprowadziła badania na próbie 400 uczniów klas trzecich szkoły podstawowej, których celem było sprawdzenie skuteczności wybranych technik twórczego myślenia w rozwijaniu zdolności myślenia twórczego. Główny problem badawczy sprowadzał się do pytania: czy i w jakim stopniu trening kreatywności wpływa na wzrost rozwoju zdolności myślenia twórczego uczniów klas początkowych? Przedmiotem badań autorka uczyniła techniki twórczego rozwiązywania problemów, m.in. „burzę pytań", „kruszenie", „indeks rzeczowy", „pytania Osborna", „metodę małych ludzików" (por. Nęcka, 1994; Nęcka i in., 2005; Proctor, 2002). Eksperymentowi pedagogicznemu zostało poddanych 20 losowo dobranych klas, z czego połowę stanowiła grupa eksperymentalna, a drugą połowę kontrolna. Zajęcia trwały semestr – 50 jednostek lekcyjnych. Pomiaru zmiennej zależnej dokonano zgodnie z klasyczną procedurą pretestu i posttestu. W wyniku przeprowadzonych badań potwierdzona została

hipoteza, zgodnie z którą, nastąpił wzrost zdolności myślenia twórczego w grupie eksperymentalnej. Zaobserowano bowiem zmiany w zakresie płynności, giętkości i wrażliwości na problemy (w przypadku części klas), lecz nie potwierdziła się hipoteza zakładająca wzrost poziomu oryginalności myślenia.

K. J. Szmidt i współpracownicy (Janusz Ziarnik, Katarzyna Polak, Iwona Szczech) przeprowadzili dwuletnie badania efektywności, jedynego jak dotąd zaakceptowanego przez MEN, szkolnego programu ukierunkowanego na stymulowanie twórczości – „Porządek i Przygoda" (Szmidt, 1997). Uzyskane wyniki, podaje autor (Szmidt, 2007, 2001b), świadczą o wzroście myślenia twórczego uczniów – zarówno w zakresie płynności, jak i oryginalności. Przeprowadzone badania – mające charakter *action research* – pozwoliły również na wyodrębnienie takich (ważnych z perspektywy planowania działań twórczych i ich ewaluacji) czynników, jak: dominacja motywacji zewnętrznej nad autoteliczną, przedwczesne zamykanie struktur problemowych i niecierpliwe dążenie do wyniku, presja grupy rówieśniczej w stronę zachowań konformistycznych, nieżyczliwe poczucie humoru. Dokładne wyniki badań – poza wzmiankami – nie zostały jednak, jak do tej pory, opublikowane w pełnej postaci.

Metoda

Prezentowane niżej analizy zainspirowane zostały najbardziej przeglądowym, jak do tej pory, artykułem Scott, Leritz i Mumforda (2004). Ustalenia tych badaczy – dostarczające wielu cennych informacji na temat efektywności treningów twórczości – wydają się warte odtworzenia w warunkach polskich. W różnych polskich ośrodkach akademickich powstało i wciąż powstaje wiele rozpraw dyplomowych – licencjackich, magisterskich czy doktorskich, poświęconych treningom twórczości, jak dotąd jednak brak syntetycznego podsumowania uzyskiwanych ustaleń i próby określenia uwarunkowań efektywności poszczególnych treningów.

Aby określić, czy i na ile różne realizowane oddziaływania przyniosły oczekiwany efekt, zdecydowano się na zastosowanie podejścia metaanalitycznego. Do jego właściwego przeprowadzenia konieczne było zarówno odpowiednie dobranie studiów badawczych, jak i przeprowadzenie analiz statystycznych zapewniających porównywalność wielkości obserwowanych efektów.

Dobór badań do metaanalizy

Wyboru badań włączonych następnie do metaanaliz dokonano w kilku krokach. Pierwszym z nich był systematyczny przegląd kolejnych roczników wiodących polskich pism pedagogicznych i psychologicznych począwszy od roku 1980. Wzięto pod uwagę: „Ruch Pedagogiczny", „Kwartalnik Pedagogiczny", „Edukację", „Przegląd Psychologiczny", „Czasopismo Psychologiczne", „Studia Psychologiczne" oraz „Psychologię Wychowawczą". Kolejnym krokiem była analiza rozdziałów publikowanych w ciągu ostatnich kilkunastu lat w pracach zbiorowych poświęconych pedagogicznym i psychologicznym uwarunkowaniom kreatywności. Trzecim krokiem była analiza zawartości prac magisterskich poświęconych tre-

ningom twórczości pisanych w uczelniach, gdzie problematyka ta cieszy się dużym zainteresowaniem, głównie zaś w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej – uczelni o najdłuższych w Polsce tradycjach edukacji ku twórczości, gdzie pod kierunkiem Andrzeja Góralskiego, Jana Łaszczyka, Witolda Dobrołowicza czy Macieja Karwowskiego[1] powstało wiele prac poświęconych interesującej nas problematyce. Przeanalizowano również zawartość rozpraw bronionych w Szkole Wyższej Psychologii Społecznej w Warszawie. Zdając sobie sprawę, że przyjęte źródła nie muszą wyczerpywać wszystkich informacji na temat realizowanych treningów twórczości w Polsce, uznano mimo to, iż warto na ich podstawie pokusić się o próbę statystycznej i merytorycznej syntezy uzyskiwanych rezultatów.

Przy kwalifikowaniu poszczególnych studiów jako wartych włączenia do dalszych analiz przyjęto kilka podstawowych kryteriów. Po pierwsze, realizowane badania musiały mieć charakter eksperymentalny lub quasi-eksperymentalny, przy czym nie uznawano za warunek konieczny faktu występowania grupy kontrolnej – w sytuacji badania z grupą eksperymentalną warunkiem zaliczenia go do zbioru badań było podanie wyników w preteście i postteście. Po drugie, do analiz włączano zarówno wyniki typowych oddziaływań treningowych, jak również zajęć o charakterze terapii przez sztukę, zajęć literackich czy innych – pod warunkiem, że w odniesieniu do nich sprawdzano, czy i w jakim stopniu wpłynęły one na rozwój zdolności i postaw twórczych uczestników. Warto zatrzymać się nad tym kryterium nieco dłużej, albowiem odróżnia ono nasze analizy od ustaleń Scott, Leritz i Mumforda (2004), którzy brali pod uwagę jedynie treningi twórczości, wykluczając rozmaite inne typy działań – chociażby warsztaty oparte na dramie lub wykorzystujące techniki literackie. Uznaliśmy za stosowne włączenie również innych form działań, gdyż stoimy na stanowisku, iż edukacja dla twórczości może mieć różny charakter, stąd też niewykluczone, że działania niebędące typowym treningiem dają lepsze efekty niż typowy trening twórczości. Jedynym warunkiem włączenia danego studium było więc – o czym wspomniano wyżej – występowanie miar rozwoju kreatywności osób uczestniczących. Po trzecie, do analiz włączano jedynie te badania, które dostarczały podstawowych informacji o zastosowanych w trakcie eksperymentu procedurach – tj. wykluczano studia, które posługiwały się zdawkowymi charakterystykami prowadzonych zajęć, czyniąc opisane wyniki trudnymi, czy wręcz niemożliwymi do interpretacji. Po czwarte, warunkiem zakwalifikowania danego badania do dalszych analiz był jego ilościowy charakter. Innymi słowy, wykluczono wszystkie te badania, w których efektywność badano wykorzystując obserwację, wywiad czy kwalitatywną analizę wytworów. Dla naszych potrzeb konieczne było nie tylko podejście ilościowe, ale również podanie co najmniej dwóch podstawowych miar statystycznych – średniej i odchylenia standardowego dla grupy eksperymentalnej i kontrolnej (jeżeli był to eksperyment z grupą kontrolną) w preteście i postteście. Wykluczono kilka interesujących badań (Matczak, 1996; Piotrowska, 1981; Stępka, 2006), ze względu na brak odchyleń standardowych, czyniących je nieprzydatnymi do dalszych analiz. Ostatecznie do zasadniczej metaanalizy zakwalifikowano 43 studia, autorstwa 14 autorów, w których wzięło udział 2142 uczestników. Dla przypomnienia dodajmy jedynie, że w metaanalizach amerykańskich uwzględniono 70 studiów i 4210 uczestników. Wyjaśnić należy, iż za pojedynczy trening twórczości uważano zajęcia realizowane w jednej grupie – innymi słowy, jeżeli w jakimś artykule autor opisywał badanie

realizowane w pięciu różnych klasach – na różnym poziomie wiekowym, uznawano, że mamy do czynienia z pięcioma osobnymi badaniami realizowanymi przez tego samego autora. Uwaga ta jest dość istotna, gdyż w trzech pracach spotykamy się z takimi właśnie badaniami – realizowanymi na wielu osobnych grupach badanych (Czelakowska, 2006; Limont, 1996; Tomaszewska, 2005).

Obliczanie miary efektu

Zdecydowano się na zastosowanie identycznej miary efektywności treningu – jak w metaanalizach amerykańskich – głównie w celu uzyskania porównywalności i możliwości orzekania, czy treningi realizowane na terenie Polski są mniej, czy bardziej efektywne niż treningi realizowane w krajach zachodnich. Miarą efektu uczyniono Deltę Glassa (Glass, McGow, Smith, 1981, za: Scott, Leritz, Mumford, 2004). Oblicza się ją na kilka sposobów w zależności od zastosowanej formuły eksperymentu. W sytuacji eksperymentu z grupą kontrolną Δ równa jest różnicy między średnimi rezultatami uzyskanymi w grupie eksperymentalnej i kontrolnej w postteście podzielonej przez odchylenie standardowe uzyskane w grupie kontrolnej. W sytuacji eksperymentu bez grupy kontrolnej Δ oblicza się jako różnicę między posttestem a pretestem (średnimi) w grupie eksperymentalnej podzieloną przez odchylenie standardowe uzyskane przez tę grupę w pretestcie. Tak sporządzony wskaźnik zapewnia porównywalność rezultatów pomiędzy różnymi badaniami, nawet gdy wykorzystano w nich inne miary efektywności. Interpretacja wskaźnika pod pewnymi względami przypomina bardziej restrykcyjne spojrzenie na współczynnik korelacji. Delty oscylujące wokół wartości 1, czy -1 (lub je przekraczające – co może mieć miejsce w przypadku miary efektu, nie zdarza się zaś przy współczynnikach korelacji) wskazują na silny związek pozytywny bądź negatywny, czy też mówiąc poprawniej – na wyraźny pozytywny bądź negatywny wpływ oddziaływań treningowych na wyniki w zastosowanym kryterium. Wartości Δ większe od 0,8 uznaje się zwykle za wskazujące na wyraźny pozytywny efekt (bądź negatywny, gdy znak jest ujemny), zaś wartości między 0,5 a 0,8 świadczą o umiarkowanym efekcie. W sytuacji wartości niższych niż 0,5, czy też oscylujących wokół 0,2, czy 0,3 mówi się o efekcie słabym.

W czternastu zakwalifikowanych do dalszych analiz studiach badawczych zidentyfikowano ogółem 137 osobnych wskaźników Δ, co świadczy o tym, że badacze w pojedynczym eksperymencie uwzględniali wiele różnych miar efektywności prowadzonych oddziaływań – czasem były to płynność, giętkość i oryginalność myślenia, innym razem rezultaty w jednym bądź (częściej) kilku testach twórczości stosowanych przed i po treningu, czasem zaś miarą była oryginalność pomysłów wygenerowanych podczas sesji rozwiązywania problemów. Dla każdego z zastosowanych wskaźników wyliczona została osobna Δ Glassa.

Prezentacja rezultatów

Podstawowym, zarazem jednak kluczowym zagadnieniem podjętym przez nas w tym opracowaniu jest odpowiedź na pytanie: „Czy treningi twórczości działają?", jeśli zaś działają, to w jakim stopniu? Przez ich działanie rozumiana jest przy

tym zmiana nasilenia miar kreatywności w grupie eksperymentalnej w porównaniu z kontrolną – gdy taka jest – lub w grupie eksperymentalnej w postteście w porównaniu z pretestem – gdy grupy kontrolnej brak. Stąd też pierwszą linią analiz było obliczenie średniej miary Δ Glassa, aby stwierdzić, czy realizowane na naszym gruncie treningi twórczości przyniosły oczekiwany efekt oraz określić, jak bardzo ów efekt był silny. Trzeba jednocześnie zauważyć, że zastosowana procedura analityczna może nastręczać pewnych problemów związanych z szacowaniem średniej Δ Glassa. Wynika to z tego, że jednostką analizy uczyniono pojedynczą miarę efektu – stąd ogółem analizom poddano 137 miar. Jednak wspomniane niemal sto czterdzieści wskaźników uzyskano z 44 pojedynczych studiów badawczych – pamiętając, że za pojedyncze studium uznawano na przykład badanie na jednej klasie – nawet, gdy autor zrealizował badania na pięciu osobnych grupach (wówczas wyliczano pięć osobnych Δ). Z kolei analiza średnich efektów uzyskiwanych przez poszczególnych badaczy – niezależnie jak wiele studiów każdy z nich przeprowadził – łącznie 17, skutkuje inną średnią miarą efektu skuteczności treningu. Konkludując trzeba stwierdzić, że inną średnią miarę skuteczności oddziaływań uzyskamy uśredniając wszystkie obliczone efekty, inną – uśredniając efekty poszczególnych studiów, a jeszcze inną – obliczając średnią wartość Δ Glassa dla każdego z badaczy prezentujących swoje wyniki. Z kolei nawet uwzględnienie tej różnorodności miar wciąż ma istotne ograniczenie, jakim jest brak brania pod uwagę liczebności prób, na jakich realizowane były poszczególne studia. Problem ten jednak wydaje się możliwy do pominięcia w tym miejscu z racji dość podobnych liczebności grup treningowych w poszczególnych badaniach. Zestawienie ogólnych uzyskanych rezultatów zawiera tabela 1.

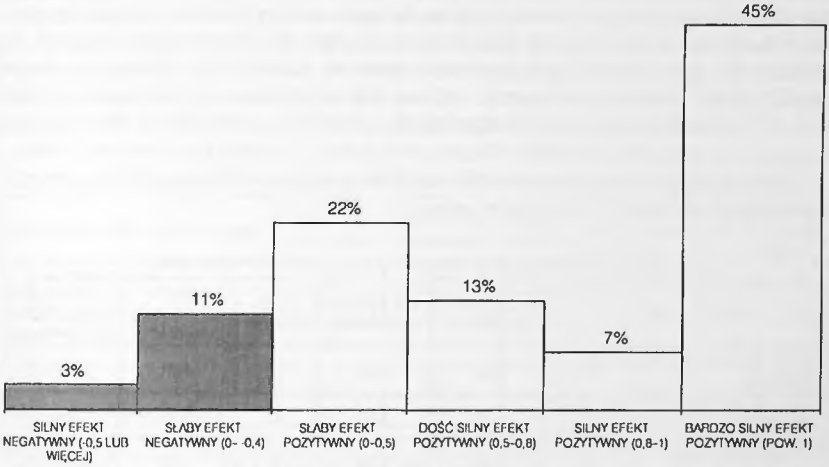
Tabela 1. Efektywność treningów twórczości

Efektywność	Średni efekt (Δ Glassa)	Liczba efektów	Odchylenie standardowe	Błąd standardowy średniej	Rzeczywisty zakres efektów (95% ufności)
Efektywność – podstawa 137 osobnych miar skuteczności	1,05	137	1,20	0,1	0,95–1,15
Efektywność – podstawa 44 osobne badania	0,97	44	0,98	0,29	0,68–1,26
Efektywność – podstawa badania 17 badaczy (średnia efektywność z 17 badań)	0,75	17	0,64	0,31	0,44–1,06
Metaanalizy amerykańskie	0,68	70	0,65	0,09	0,55–0,81

Niezależnie od zastosowanego sposobu szacowania efektywności okazuje się, że treningi twórczości charakteryzują się znaczną skutecznością oraz że jest to efektywność wyraźnie wyższa niż w przypadku analogicznych danych prezentowanych przez badaczy amerykańskich. Najbardziej uzasadnione wydaje się posługiwanie miarą uzyskaną w wyniku uśrednienia wszystkich 137 uzyskanych efektów. Jak nietrudno zauważyć, średnia wartość skuteczności treningu przekracza wartość 1, co oznacza bardzo silny efekt pozytywny, innymi słowy – przeciętny trening twórczości wzięty pod uwagę w analizach okazywał się niezwykle efektywny. Sugestywne może być nie tylko porównanie średnich miar opracowanych przez Glassa, ale również ich zasięgu przy uwzględnieniu błędu standardowego

średniej. Okazuje się, że z 95% pewnością realizowane w naszym kraju treningi uzyskiwały efektywność wahającą się między 0,95 a 1,15 – czyli efektywność bardzo wysoką, podczas, gdy w przypadku badań prezentowanych przez Leritz, Scott i Mumforda (2004) zakres rezultatów zawierał się między 0,55 a 0,81, co wprawdzie wskazuje na efekt widoczny, ale co najwyżej umiarkowany.

Skoro nawet uśredniona miara skuteczności realizowanych treningów wskazuje na ich ponadprzeciętną efektywność, pojawić się może pytanie, jak ogólnie wygląda rozkład efektów uzyskiwanych w poszczególnych branych pod uwagę badaniach. Rozkład miar efektywności zawarto na rysunku 1.



Rys. 1. Rozkład miar efektów uzyskiwanych w realizowanych treningach twórczości (N=137)

Gdyby pominąć ostatnią kategorię widoczną na rysunku, czyli odsetek badań z bardzo silnym efektem pozytywnym, można by stwierdzić, że mamy do czynienia z rozkładem zbliżony do rozkładu normalnego. Jednak ostatnia kategoria jest z oczywistych powodów niemożliwa do pominięcia. Okazuje się, że niemal połowa wszystkich uzyskanych efektów charakteryzuje się bardzo znaczącym pozytywnym wpływem treningu na mierzone wymiary efektywności. Można więc stwierdzić, że zdecydowana większość realizowanych treningów była niezmiernie efektywna, zaś jedynie pojedyncze zajęcia – około 14% szacowanych miar skuteczności – miały negatywny wpływ na mierzone charakterystyki psychologiczne.

Przedstawione rezultaty można uznać za niezmiernie optymistyczne i potwierdzające sensowność treningowego rozwijania twórczości. Z drugiej strony fakt znacznej efektywności treningów natychmiast rodzi kolejne pytania – szczególnie – jakiego typu treningi okazują się najbardziej efektywne, jakie zaś są nieskuteczne, czy też przeciwskuteczne, tj. rozwijające cechy przeciwstawiane twórczości. Aby rozwiązać ten problem, konieczna jest jednak klasyfikacja zrealizowanych oddziaływań treningowych. W tym celu wszystkie realizowane treningi – ogółem 44 – zakwalifikowano do jednej z dziesięciu ogólniejszych kategorii: (1) treningów twórczych operacji intelektualnych (myślenia dywergencyjnego) w oparciu o pro-

gram Edwarda Nęcki (ogółem 40 miar Δ), (2) treningi rozwiązywania problemów – najczęściej uczące używania poszczególnych heurystyk – tu zaliczano zarówno procedury opisane w programie TROP Nęcki, jak również badania skuteczności nowych technik heurystycznych – jak syntezator myśli Kujawskiego (Gralewski, 2005), (3) treningi wyobraźni realizowane w oparciu o oddziaływania werbalne (treningi W. Limont) oraz (4) treningi wyobraźni realizowane w oparciu o stymulację plastyczną, jak również (5) werbalny trening zdolności literackich – skupiony na słowie (Czelakowska, 2006). Mniej liczne, jeśli idzie o liczbę miar efektów okazały się: (6) trening interpretacji polisensorycznych – nastawiony na rozwijanie ekspresji i aktywności dzieci, (7) fabularny trening twórczości – opracowana przez M. Soszyńskiego (2007) metoda trenowania wyobraźni twórczej inspirowana komputerowymi grami fabularnymi, (8) trening wychowania przez sztukę opracowany przez M. Olczak pod kierunkiem A. Góralskiego, (9) zajęcia arteterapeutyczne realizowane przez K. Sekietę i M. Modrzejewską-Świgulską (2005) oraz (10) zrealizowane przez D. Łuniewską (2007) na niewielkiej próbie badanie w oparciu o program „Podróże, Skarby, Przygoda" J. Uszyńskiej-Jarmoc (2006).

Zestawienie podstawowych informacji dotyczących efektywności poszczególnych typów treningów zawarto w tabeli 2.

Tabela 2. Efektywność różnych typów treningów twórczości

Typ treningu	Średni efekt (Δ Glassa)	Odchylenie standardowe	Liczba efektów	Błąd standardowy średniej	Rzeczywisty zakres efektów (95% ufności)
Trening wyobraźni – stymulacja plastyczna	1,52	1,51	14	0,40	1,12–1,93
Trening rozwiązywania problemów – heurystyki	1,42	1,18	42	0,18	1,24–1,60
Trening interpretacji polisensorycznych	1,42	1,38	5	0,62	0,80–2,04
Trening wychowania przez sztukę	1,17	0,83	2	0,59	0,58–1,75
Trening zdolności literackich (werbalne)	1,12	1,38	14	0,37	0,75–1,49
Trening wyobraźni – stymulacja werbalna	0,90	1,29	14	0,34	0,56–1,25
Trening myślenia dywergencyjnego (twórczych operacji intelektualnych wg E. Nęcki)	0,57	0,87	40	0,14	0,43–0,71
Fabularny trening twórczości – trening wyobraźni	0,54	0,64	4	0,32	0,22–0,87
Trening arteterapeutyczny	0,19	---	1	---	–
Trening wyobraźni – Podróże Skarby – Przygoda	-0,11	---	1	---	–
Ogółem	1,05	1,20	137	0,10	0,95–1,15

$F(9,136)=1,85$; $p=0,07$; $eta=0,34$; $eta^2=0,12$

Co najmniej sześć spośród wyróżnionych dziesięciu typów zajęć uznać trzeba za niezwykle efektywne. Były to trening wyobraźni poprzez stymulację plastyczną (Δ=1,52), trening rozwiązywania problemów oparty na praktycznych heurystykach (Δ=1,42), trening interpretacji polisensorycznych (Δ=1,42), trening wychowania przez sztukę (Δ=1,17), trening zdolności literackich (Δ=1,12) oraz trening

wyobraźni w oparciu o stymulację werbalną (Δ=0,90). Mniej spektakularne efekty – choć wciąż pozytywne – zaobserwowano w przypadku takich oddziaływań, jak: trening twórczych operacji intelektualnych realizowany w oparciu o propozycję E. Nęcki (Δ=0,57) i fabularny trening twórczości M. Soszyńskiego opisywany bardziej szczegółowo w innym miejscu (Soszyński, Karwowski, w druku; Δ=0,54). Bardzo słabe efekty – generalnie świadczące o braku wpływu treningu na zdolności twórcze – zaobserwowano w przypadku oddziaływań o charakterze arteterapeutycznym opisywanych przez Sekietę i Modrzejewską-Świgulską oraz w realizowanym przez D. Łuniewską treningu z dziećmi w oparciu o program „Podróże, Skarby, Przygoda" J. Uszyńskiej-Jarmoc.

Wymiarem w pewnej mierze wyjaśniającym powodzenie zastosowanych oddziaływań wydaje się nie tylko charakter treningu, ale również wykorzystane do jego oceny miary. W zależności bowiem od ich skomplikowania, ale i teoretycznego dopasowania do treści treningów można oczekiwać różnej skuteczności poszczególnych działań. Stosowne zestawienie zaprezentowano w tabeli 3.

Tabela 3. Efektywność treningów w zależności od zastosowanych miar skuteczności

Kryterium efektywności treningu	Średni efekt (Δ Glassa)	Odchylenie standardowe	Liczba efektów	Błąd standardowy średniej	Rzeczywisty zakres efektów (95% ufności)
Testy Guilfordowskie	1,35	1,17	65	0,15	1,20–1,49
Osobowość	0,07	0,27	8	0,10	-0,03–0,17
Testy twórczości (TCT-DP, TTM, TTCT)	0,96	1,23	56	0,16	0,79–1,12
TWT	0,27	0,87	6	0,36	-0,08–0,63
Ocena oryginalności wytworu	0,20	0,51	2	0,36	-0,16–0,56
Ogółem	1,05	1,20	137	0,10	0,95–1,15

$F(4,136)=3,57$; $p=0,008$; $eta=0,31$; $eta^2=0,1$

Nietrudno zauważyć, że z największą efektywnością mamy do czynienia w przypadku popularnych zadań opracowanych na bazie prac J. P. Guilforda (1978, np: test niezwykłych zastosowań czy konsekwencji) oraz popularnych testów twórczości, szczególnie zaś najczęściej wykorzystywanego w badaniach polskich Rysunkowego Testu Myślenia Twórczego Myślenia (TCT-DP) K. K. Urbana i H. G. Jellena (Matczak, Jaworowska, Stańczak, 2000). Warto przy tym podkreślić, że miary te są zdecydowanie najczęściej wykorzystywane – stosowano je w 121 spośród wszystkich 137 efektów. Z mniejszą efektywnością mieliśmy do czynienia w przypadku zastosowania Testu Wyobraźni Twórczej J. Kujawskiego (Karwowski, 2007, 2007a) – głównie za sprawą negatywnej korelacji pomiędzy dwiema z trzech skal tego testu, skutkującej uśrednieniem efektu i jego nieco sztucznym zaniżeniem. Skuteczność treningów okazuje się też znikoma, gdy mierzy się ją rezultatami w kwestionariuszach osobowości bądź oceną wytworów wygenerowanych w trakcie zajęć. Gwoli rzetelności prezentowanych danych trzeba też podkreślić niewielką liczbę tak szacowanych efektów, tak więc i wielkość błędu jest w tym przypadku większa.

Pewnych informacji na temat zróżnicowanej efektywności różnych oddziaływań treningowych może dostarczyć również analiza organizacji badania – chociaż-

by to, czy zostało one zrealizowane na podstawie eksperymentu z grupą kontrolną, czy badaniom poddano jedynie grupę eksperymentalną, interesującą kwestią wydaje się też informacja, czy trening realizowany był przy okazji pisania przez autora pracy magisterskiej – co też sugerować może względnie niewielkie doświadczenie i kompetencje autora, czy też jest on częścią pracy innego rodzaju – doktorskiej (Tomaszewska, Olczak), habilitacyjnej (Limont, Czelakowska), bądź innej – badawczej pracy. Porównanie tych elementów zawarto w kolejnej tabeli 4.

Tabela 4. Efektywność treningów w zależności od organizacji treningu

	Średni efekt (Δ Glassa)	Odchylenie standardowe	Liczba efektów	Błąd standardowy średniej	Rzeczywisty zakres efektów (95% ufności)
ORGANIZACJA BADANIA					
Brak grupy kontrolnej	0,42	0,58	15	0,15	0,27–0,57
Grupa kontrolna	1,13	1,23	122	0,11	1,02–1,24
Istotność różnic	$F(1,136)=4,80$; $p=0,03$; $eta=0,19$; $eta^2=0,03$				
TYP PRACY					
Praca magisterska	0,57	0,89	37	0,15	0,42–0,71
Inna praca	1,23	1,25	100	0,12	1,1–1,35
Istotność różnic	$F(1,136)=8,71$; $p=0,004$; $eta=0,1$; $eta^2=0,01$				

W zdecydowanej większości zastosowanych studiów pojawiała się grupa kontrolna – co dobrze świadczy o poziomie metodologicznym badań – te studia też okazują się istotnie bardziej efektywne – średnia miara skuteczności wyraźnie przekracza jedność. Podobnie prace realizowane przez bardziej doświadczonych badaczy okazują się wyraźnie (i w sposób statystycznie istotny) bardziej efektywne niż treningi realizowane przez magistrantów. Warto się przy tym nad uzyskanymi wynikami pochylić i zastanowić się, jak interpretować uzyskiwane rezultaty. Być może, rzeczywiście bardziej doświadczeni badacze realizują lepsze treningi twórczości niż osoby kończące studia. Nie można jednak wykluczyć innych interpretacji – chociażby takiej, że prace, w których „coś wyszło", kierowane są do publikacji i do niej przyjmowane częściej niż te, w których wyniki są mniej spektakularne i wyraziste...

Dyskusja

Sceptyków treningów twórczości nie brakuje nawet wśród badaczy zagadnień kreatywności. Na jednej z konferencji naukowych udało się nam nawet usłyszeć pogląd, że treningi twórczości są szkodliwym i nieefektywnym wymysłem ostatnich lat, szeroko promowanym przez rozmaite firmy szkoleniowe, jednak niemającym rzeczywistego wpływu na rozwój zdolności twórczych. Przegląd dokonany na kartach tego artykułu pozwala sądzić, że jest to pogląd skrajnie nieprawdziwy. Okazuje się bowiem, że nie tylko treningi twórczości realizowane w naszym kraju działają – to jest powodują istotną poprawę sprawności w zakresie twórczego funkcjonowania, ale też, że ich skuteczność jest daleko wyższa niż analogicznych studiów prezentowanych przez badaczy amerykańskich. Okazuje się, że takie formy oddziaływań, jak stymulowanie rozwoju wyobraźni twórczej z wykorzystaniem

technik plastycznych, ale również werbalnych, nauczanie dzieci i młodzież kompetencji w zakresie stosowania heurystyk do rozwiązywania problemów, czy też oparty na twórczej ekspresji trening interpretacji polisensorycznych są niezwykle wprost efektywne jako działania o charakterze stymulującym zdolności i postawy twórcze. Również inne realizowane w naszym kraju oddziaływania – zarówno posiadający długie i chlubne tradycje trening twórczych operacji intelektualnych E. Nęcki, jak również Fabularny Trening Twórczości – nowa propozycja autorstwa Marcina Soszyńskiego (Soszyński, Karwowski, w druku) cechują się pozytywnym i dość znaczącym wpływem na poprawę zdolności twórczych uczestników.

Oczywiście, niezależnie od optymistycznego charakteru zaprezentowanych rezultatów wciąż otwartych pozostaje co najmniej kilka ważnych problemów.

Po pierwsze, zważywszy na fakt, że najwyższą efektywność zauważono tam, gdzie do jej badania wykorzystano zadania Guilfordowskie lub testy twórczości, postawić można pytanie o trafność pomiaru tak definiowanej efektywności. Gdyby zanegować wartościowość testów twórczości jako miar kreatywności, łatwo da się również podważyć ustalenia dotyczące efektywności samych treningów. Problem kontrowersji związanych z wartością psychometrycznego podejścia do badania twórczości zdecydowanie przekracza ramy tego opracowania, wypada więc nam odesłać czytelników do bardziej podstawowych opracowań (Karwowski, 2007). Trzeba jednak podkreślić, że niezależnie od wątpliwości związanych ze stosowaniem testów, również w metaanalizach prezentowanych przez Scott, Leritz i Mumforda (2004) bardzo często miarą jakości treningu był wynik w teście – i średnie rezultaty prezentowane przez tych badaczy wyraźnie odbiegają *in minus* od wyników polskich.

Drugą możliwą linią wątpliwości może być pytanie o trwałość uzyskanych efektów. W zdecydowanej większości analizowanych studiów badanie posttestowe realizowane było bezpośrednio po zakończeniu zajęć. Już to może powodować, że w niektórych sytuacjach – na przykład pracy z małymi dziećmi – uczestnicy mogli być po prostu zmęczeni, co odbijało się na ich rezultatach (na takie wyjaśnienie niskiej efektywności zwraca uwagę D. Łuniewska (2007), pisze o tym również A. Puszkiewicz (2007), która zastosowała dodatkowy pomiar odroczony w czasie), w wielu jednak sytuacjach nie jesteśmy w stanie odpowiedzialnie odpowiedzieć na pytanie, czy wynik uzyskany w postteście utrzymałby się przez tydzień, miesiąc, rok, czy kilka lat. Ta kwestia wymaga dalszych studiów i podłużnego sprawdzania trwałości uzyskiwanych efektów. Badania nad tymi kwestiami są obecnie realizowane przez nasz zespół.

Po trzecie, dokonany przegląd jest zapewne niekompletny, trudno bowiem założyć, że udało się nam uwzględnić wszystkie treningi realizowane w naszym kraju. Już świadomość faktu, że podobne badania realizowane były zapewne w wielu innych ośrodkach – łódzkim, katowickim, białostockim, poznańskim czy krakowskim – skłania do refleksji, iż zaprezentowane analizy powinny zostać rozbudowane i poszerzone o inne, wykonywane w naszym kraju działania. Pozwoli to na jeszcze większe uwiarygodnienie treningów twórczości jako działań sprzyjających rozwojowi potencjału twórczego dzieci, młodzieży i dorosłych. Warto by tego typu inicjatywy podejmować, aby udoskonalać istniejące propozycje treningowe i rezygnować z działań nieefektywnych.

Kluczową konkluzją płynącą z naszych analiz jest informacja, że edukacja ku twórczości może być jednocześnie edukacją twórczą, oryginalną realizowa-

ną poprzez wiele różnorodnych form dających doskonałe efekty. Okazuje się, że efektywnie rozwijać twórczość można w sposób bardzo różnorodny – akcentując znaczenie metafor i pięknego posługiwania się językiem (Czelakowska), ale i rozwijając wyobraźnię (Limont), wykorzystując jako inspirację gry RPG (Soszyński), ale i ekspresję i ruch (Krasoń), ćwicząc operacje intelektualne ważne dla twórczego myślenia, czy też ucząc wykorzystywania konkretnych heurystyk (Gralewski, Tomaszewska). Pozostaje więc jedynie mieć nadzieję, że trening twórczości jako procedura efektywna na stałe zagości w polskich przedszkolach i szkołach.

Przypis

[1] Serdecznie dziękujemy Marcinowi Soszyńskiemu za przegląd prac magisterskich pisanych w APS.

Literatura

Gwiazdkami oznaczono publikacje włączone do metaanaliz

*Barszcz M.: *Wpływ treningu twórczości na nonkonformizm licealistów.* Niepublikowana praca magisterska. APS, Warszawa 2006

Bono de E.: *Naucz swoje dziecko myśleć.* Wyd. Prima, Warszawa 1994

*Czelakowska D.J.: *Stymulacja kreatywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym.* Wyd. Naukowe AP, Kraków 2005

Dobrołowicz W.: *Psychodydaktyka kreatywności.* WSPS, Warszawa 1995

*Dzwonkowska I., Gawor A.: *Czy zajęcia z zakresu psychologii twórczości rozwijają werbalną i niewerbalną ekspresję twórczą studentów?* W: K. J. Szmidt, M. Modrzejewska-Świgulska (red.): *Psychopedagogika działań twórczych.* „Impuls", Kraków 2005

*Filipowska-Czajka K.: *Poszukiwanie skutecznej metody trenowania twórczości w połączeniu koncepcji treningu Edwarda Nęcki z technikami dramy.* Niepublikowana praca magisterska. APS, Warszawa 1994

Glover J.A.: *A creativity training workshop: Short-term, long-term, and transfer effects.* „Journal of Genetic Psychology" 1980, nr 136

Góralski A.: *Być innowatorem – poradnik twórczego myślenia.* PWN, Warszawa 1990

Góralski A.: *Reguły treningu twórczości.* Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa 1996

Góralski A.: *Wzorce twórczości.* Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa 1998

*Gralewski J.: *Skuteczność metod heurystycznych w rozwiązywaniu problemów technicznych.* W: W. Dobrołowicz, J. Gralewski (red.): *Kreatywność – nowe aspekty poznawcze i praktyczne.* Wszechnica Polska Szkoła Wyższa TWP, Warszawa 2005

*Grula Z.H.: *Rozwijanie myślenia twórczego u uczniów metodą „sześciu kapeluszy" Edwarda de Bono.* Niepublikowana praca magisterska. APS, Warszawa 2000

Guilford J.P.: *Natura inteligencji człowieka.* PWN, Warszawa 1978

Hsen-Hsing,M.: *A Synthetic Analysis of the Effectiveness of Single Components and Packages in Creativity Training Programs.* „Creativity Research Journal" 2006, Vol. 18, Issue 4

Karwowski M.: *Trening twórczości – rozpoznanie, monitorowanie, przewodzenie.* W: K.J. Szmidt (red.): *Trening twórczości w szkole wyższej.* WSHE, Łódź 2005

Karwowski M.: *Diagnoza kreatywności – o Teście Wyobraźni Twórczej Janusza Kujawskiego.* W: W. Dobrołowicz, K.J. Szmidt, I. Pufal-Struzik, U. Ostrowska, J. Gralewski (red.): *Kreatywność – kluczem do dukcesu w edukacji.* Wszechnica Polska Szkoła Wyższa TWP, Warszawa 2006

Karwowski M. (red.): *Identyfikacja potencjału twórczego.* „Impuls", Kraków 2007

Koziełecki J.: *Transgresja i kultura.* Wyd. Akademickie: Żak, Warszawa 1997

*Krasoń K.: *Interpretacje polisensoryczne a dywergencyjne cechy myślenia dziecka*. W: W. Limont, K. Nielek-Zawadzka (red.): *Dylematy edukacji artystycznej. Edukacja artystyczna a potencjał twórczy człowieka (tom II)*. „Impuls", Kraków 2006

*Limont W.: *Synektyka a zdolności twórcze: Eksperymentalne badania rozwoju zdolności twórczych z wykorzystaniem aktywności plastycznej*. Wyd. UMK, Toruń 1994

*Limont W.: *Analiza wybranych mechanizmów wyobraźni twórczej*. Wyd. UMK, Toruń 1996

*Limont W.: *Eksperymentalne badania wyobraźni twórczej*. W: A.E. Sękowski (red.): *Psychologia zdolności*. PWN, Warszawa 2004

*Łuniewska D.: *Efektywność programu „Podróże-Skarby-Przygoda"*. Dane niepublikowane. APS, Warszawa 2007

Matczak A.: *Styl poznawczy a efektywność treningu myślenia twórczego*. „Studia z psychologii" 1996, VII

Matczak A., Jaworowska A., Stańczak J.: *Rysunkowy Test Twórczego Myślenia (TCT-DP) K. K. Urbana i H. G. Jellena*. PTP, Warszawa 2000

Nęcka E.: *Cele strategiczne grupowego treningu twórczości. Otwartość*. „Przegląd Psychologiczny" 1985, nr 28, 4

Nęcka E.: *Cele strategiczne grupowego treningu twórczości. I: Otwartość* „Przegląd Psychologiczny" 1985, nr XXVIII, 4

Nęcka E.: *TroP... Twórcze Rozwiązywanie Problemów*. „Impuls", Kraków 1994

Nęcka E.: *Psychologia twórczości*. GWP, Gdańsk 2001

Nęcka E., Orzechowski J., Słabosz A., Szymura B.: *Trening twórczości*. GWP, Gdańsk 2005

Obuchowski K.: *Adaptacja twórcza*. KiW, Warszawa 1985

*Olczak M.: *Trening twórczości jako współczesna i efektywna forma wychowania przez sztukę*. Niepublikowana praca doktorska. APS, Warszawa 2004

Parnes S.J.: *Education and creativity*. W: P. E. Vernon (red.): *Creativity*. Middlesex: Penguin Book 1970

*Piotrowicz E.: *Wpływ treningu twórczości na kształtowanie postaw twórczych uczniów klas VI*. Niepublikowana praca magisterska. APS, Warszawa 2002

Piotrowska A.: *Niektóre warunki i metody kształcenia twórczości*. „Psychologia Wychowawcza" 1981, nr 1

Proctor T.: *Twórcze rozwiązywanie problemów*. GWP, Gdańsk 2002

*Puszkiewicz A.: *Efektywność treningu twórczości. Czy warto wziąć udział w treningu twórczości*. Niepublikowana praca magisterska. SWPS, Warszawa 2007

Scott G. Leritz L. E., Mumford M.D.: *The effectiveness of creativity training: A quantitative review*. „Creativity Research Journal" 2004, nr 16

*Sekieta K., Modrzejewska-Świgulska M.: *Warsztaty arteterapeutyczne jako metoda rozwijająca twórcze myślenie i działanie dzieci*. W: K.J. Szmidt, M. Modrzejewska-Świgulska (red.): *Psychopedagogika działań twórczych*. „Impuls", Kraków 2005

*Soszyński M.: *Fabularny Trening Twórczości – autorska metoda rozwijania wyobraźni twórczej*. Niepublikowana praca magisterska. APS, Warszawa 2007

*Soszyński M., Karwowski M.: *Jak rozwijać twórczą wyobraźni dzieci, młodzieży i dorosłych? O założeniach, celach i efektywności Fabularnego Treningu Twórczości*. Maszynopis zaproponowany do druku, 2007

*Stawinoga R.: *Zmiany poziomu zdolności myślenia dywergencyjnego uczniów klas początkowych jako rezultat zastosowania programu twórczych zadań językowych*. „Annales UMCS" 2005, nr XVIII

Stępka M.: *Odyseja Umysłu jako program rozwijający osobowościowe i poznawcze dyspozycje do twórczości*. W: W. Dobrołowicz, K.J. Szmidt, I. Pufal-Struzik, U. Ostrowska, J. Gralewski (red.): *Kreatywność – kluczem do dukcesu w edukacji*. Wszechnica Polska Szkola Wyższa TWP, Warszawa 2006

Szmidt K.J.: *Przewodnik metodyczny dla nauczycieli Porządek i Przygoda – lekcje twórczości*. WSiP, Warszawa 1997

Szmidt K.J.: *Szkice do pedagogiki twórczości*. Oficyna Wyd. Impuls, Kraków 2001a

Szmidt K.J.: *Szkolne inhibitory twórczej aktywności uczniów w świetle wyników badań typu action research*. W: B. Śliwerski (red.): *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*. Oficyna Wyd. Impuls. Kraków 2001b

Szmidt K.J. (red.): *Trening twórczości w szkole wyższej*. WSHE, Łódź 2005

Szmidt K.J. (red.): *Trening twórczości w szkole wyższej*. Wyd. WSHE, Łódź 2005a

Szmidt K.J.: *Paula Torrance'a inkubacyjny model kształcenia uczniów zdolnych*. W: W. Limont, J. Cieślikowska (red.): *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*. Oficyna Wyd. Impuls, Kraków 2005 b

Szmidt K.J.: *Pedagogika twórczości*. GWP, Gdańsk 2007

*Szuppe A.: *Wpływ treningu twórczości na poziom wyobraźni twórczej licealistów*. Niepublikowana praca magisterska. APS, Warszawa 2006

Szymański M.: *Twórczość i style poznawcze uczniów*. WSiP, Warszawa 1987

Tokarz A.: *Twórczość*. W: W. Szewczuk (red.): *Encyklopedia psychologii*. Fundacja Innowacja, Warszawa 1998

*Tomaszewska M.: *Trening twórczości w rozwijaniu zdolności myślenia twórczego*. Wyd. USz., Szczecin 2003

Whittemore Jr. R.G., Heimann R.A.: *Modification of originality responses*. „Journal of Counseling Psychology: 1966, nr 13, 2.

CREATIVITY TRAININGS EFFECTIVENESS – METAANALYTICAL APPROACH

The article deals with the problem of creativity trainings effectiveness. Inspiring by Leritz, Scott and Mumford (2005) analysis authors conducted metaanalysis to evaluate the scope of overall effectiveness of Polish creativity trainings. More than forty separate studies were chosen (44) conducted by 17 researchers on large sample of 2142 participants. To evaluate the effectiveness Glass Delta was used as a effect size measure. Analyses show that generally creativity trainings are very effective (delta more than 1), but the effectiveness is highly depending on such elements as: detailed training program, criterion measure, and others. Consequences of the results are discussed.

Waldemar Kozłowski
Instytut Badań Edukacyjnych

CELE UCZENIA SIĘ A SPOSTRZEGANIE PRZEZ STUDENTÓW OCZEKIWAŃ SZKOŁY

Problem i metoda

Podstawowe pytanie badań dotyczyło tego, w jaki sposób osoby uczące się (studenci) spostrzegają oczekiwania szkoły względem nich. Pytanie drugie koncentrowało na czynnikach, jakie mogą mieć związek z percepcją tych oczekiwań. Wśród wielu zmiennych możliwych do uwzględnienia na plan pierwszy wysunięto cele uczenia się. Oprócz nich uwzględniono motyw osiągnięć, poczucie własnej skuteczności oraz przekonania na temat natury ludzkiej.

Cele pełnią funkcje motywacyjne: ukierunkowują działania, nadają im ład i porządek. Mają także wpływ na percepcję otoczenia. Jeśli przyjąć, że cele uczenia się kształtują się na wcześniejszych etapach kształcenia, to w trakcie studiów są już dobrze uformowane i określają sposób, w jaki jednostka postrzega szkołę i adresowane do niej oczekiwania. Badanie ukierunkowane było na poszukiwanie zależności, jednak – przyjmując to założenie – jego wyniki interpretować można w kategoriach przyczynowo-skutkowych.

Oczekiwania są terminem wieloznacznym, niemającym dobrze określonych definicji. Z punktu widzenia postulatów ścisłości i pojęciowej precyzji jest to wadą, jednak może mieć również aspekty korzystne. Termin ten zbliżony jest do potocznych doświadczeń, a jego szeroki zakres pozwala ujmować różne zjawiska. Najczęściej pojawia się w kontekście procesów podejmowania decyzji (Kozielecki, 1977); w jednym z bardziej popularnych modeli (SEU) zakłada się, że decyzja jednostki wyznaczana jest przez oczekiwanie korzyści, jakie mogą wiązać się z działaniem, oraz przez subiektywne szanse osiągnięcia tych korzyści.

Wieloznaczność terminu oczekiwania obliguje do ustalenia zakresu zjawisk, jakie mogą być brane pod uwagę. Przyjęto, iż ich zakres obejmuje otwarte i ukryte wymagania szkoły, w tym przypadku wyższej, choć, jak można zakładać, kwestia ta ma znaczenie ogólniejsze. Wymagania te określane przez instytucje oraz osoby reprezentujące je (dyrekcję, nauczycieli, wykładowców). W literaturze (głównie socjologicznej i pedagogicznej) występuje pojęcie ukrytego (niejawnego) programu nauczania. R. Meighan (1993, s. 71) określa go „jako to wszystko, co zostaje przyswojone podczas nauki w szkole obok oficjalnego programu". Zwraca uwagę na to, że oprócz wymagań oficjalnych, prezentowanych w postaci pisanej i mówionej, pod adresem osób uczących się kierowane są wymagania i oczekiwania niejawne. Są one zawarte w wypowiedziach nauczycieli, treściach zadań, sposo-

bie oceniania osiągnięć. Chociaż nie są formułowane otwarcie, osoby uczące się zdają sobie z nich sprawę i biorą je pod uwagę, prezentując siebie i swoje osiągnięcia, przygotowując się do zajęć i sprawdzianów itp.

Inaczej mówiąc, ukryty program to wszystko to, czego uczy przebywanie w szkole, a nie jest zawarte w programach i przekazywane przez nauczycieli (zwłaszcza w sposób świadomy). Przykładowo, uczy tego, iż bierność bywa lepiej widziana niż aktywność; że są przedmioty ważniejsze i mnie ważne; że odkrywanie wiedzy nie powinno interesować ucznia itp. Zakres zjawisk, jakie obejmuje to pojęcie, jest szeroki i niedookreślony; mimo wieloznaczności stało się bardzo popularne, co sugeruje, iż dzięki niemu zwrócono uwagę na ważne, a niejednokrotnie pomijane aspekty edukacji.

Przygotowując zestaw oczekiwań, przyjęto założenie, iż szkoła może od swych podopiecznych oczekiwać przystosowania do jej formalnych wymagań, takich jak: obecność na zajęciach i przygotowanie się do nich, osiągania dobrych wyników w nauce, podporządkowanie się poleceniom i wymaganiom nauczycieli. Występować także mogą oczekiwania wiążące się z przejawianiem zainteresowań, własnej aktywności poznawczej, aktywności na zajęciach, samodzielności w procesie przetwarzania informacji. Oczekiwania te można określić (umownie) jako „bierne" i „aktywne", ponieważ pierwsze z nich akcentują przystosowanie do szkoły i jej wymagań, drugie zaś kładą nacisk na jego poznawczą aktywność i względną autonomię.

Szkoła ma zatem dwa rodzaje oczekiwań; te pierwsze są wyrażane otwarcie, drugie zaś w sposób niejawny. Powstaje pytanie, w jaki sposób odbierają je osoby uczące się, które z nich odczytują wyraźniej, a które słabiej.

Ze względu na znaczenie oczekiwań, które są jednym z ważniejszych regulatorów zachowania się osób uczących się, warto ustalić, jakie czynniki mogą je kształtować i określać ich aktualną postać. Spośród wielu zmiennych, jakie mogą być w tym przypadku brane pod uwagę, wybrano parę, kierując się ich rolą w procesie uczenia się.

W ostatnich latach wiele badań poświęcono celom, jakie stawiają sobie osoby uczące się. Propozycje celów mają najczęściej charakter dychotomiczny i odwołują się do odmiennych modeli motywacji. Powstało kilka klasyfikacji celów, opartych na odmienności procesów (emocjonalnych, poznawczych, motywacyjnych), które są przez nie aktywizowane. Oto przykłady takich propozycji:

a) cele związane z efektami i procesem uczenia się (Dweck i Leggett, 1988);
b) cele ukierunkowana na rozwijanie umiejętności oraz doskonalenie (mistrzostwo), (Ames i Ames, 1984);
c) cele zakładające zaangażowanie osobiste oraz zaangażowanie w zadanie (nastawienie na siebie i na zadanie (Nicholls, 1984); oprócz nich wyróżnia się także sytuację braku zaangażowania (neutralność).

Mimo różnic terminologicznych propozycje te sprowadzić można do opozycji pomiędzy celami ukierunkowanymi na wykazywanie się (*performance*; mieszczą się tu cele dotyczące wykonania, zdolności oraz osobistego zaangażowania) a celami ukierunkowanymi na doskonalenie (*mastery*, mistrzostwo). Do drugiej kategorii należą cele związane z uczeniem się, doskonaleniem oraz zaangażowaniem w zadanie (terminy te bywają tłumaczone w odmienny sposób, np. wykonaniowe i sprawnościowe; por. Sędek, 2000). Badania nad nimi zainicjowane zostały w latach osiemdziesiątych ubiegłego wieku przez J. Nichollsa oraz C. Dweck oraz

związany z nią zespół. Od tego czasu zebrano wiele danych świadczących o roli, jaką orientacje te pełnią w procesie uczenia się na różnych szczeblach kształcenia. Związane są m.in. z preferencją zadań, stosunkiem do oceniania, relacjami z nauczycielami (przegląd: por. Ames, 1992). Niejednoznaczne są dane na temat związków celów z osiągnięciami w nauce (stopniami, wynikami testów wiadomości). W interesującej nas populacji studentów zarysowuje się prawidłowość, zgodnie z którą lepsze osiągnięcia mają te osoby, którym bliskie są cele związane z demonstrowaniem swojej wiedzy i umiejętności, skłonnością do rywalizacji, a więc wykazywaniem się (Harackiewicz i inni, 2002). Cele mistrzowskie preferują ci studenci, którzy kierują się zainteresowaniami, biorą udział w pozaobowiązkowych formach dokształcania się, zdobywania wiedzy.

W ramach modelu dwuczynnikowego, określanego także jako normatywny, przeprowadzono szereg badań, które przyniosły ciekawe i ważne wyniki, jednak dość szybko okazało się, że jest on zbyt prosty i niezbędna jest jego rewizja. Nastąpił więc powrót do źródeł, czyli klasycznych koncepcji motywacji osiągnięć.

Koncentrując się na celach działania, nastawionych na sytuacje, w których wykazać się można osiągnięciami, pominięto aspekt tego zagadnienia pojawiający się głównie w pracach J. W. Atkinsona (1960). Wyróżniano w nich dwie tendencje motywacyjne występujące w sytuacjach zadaniowych: dążenie do sukcesu i unikanie niepowodzenia. W badaniach nad celami skupiano się tylko na pozytywnym aspekcie motywacji, proponując różne dychotomiczne podziały celów, związane z dążeniem do osiągnięć. Na jednostronność tego podejścia zwrócili uwagę A. J. Elliot i J. M. Harackiewicz (1996), którzy wyszli poza dychotomiczne podziały, i uznali, iż uwzględnić należy także dążenie do unikania.

Przyjmując koncepcje klasyczne, autorzy ci założyli występowanie dwóch ogólnych tendencji motywacyjnych: potrzeby osiągnięć oraz lęku przed niepowodzeniem. Są one źródłem energii oraz ukierunkowują jednostkę na działania pozytywne (dążenia ku czemuś) lub negatywne (unikanie). Cele osiągnięciowe są poznawczą reprezentacją potrzeb i mają bardziej konkretny charakter, są stadium pośrednim między ogólnymi motywami a działaniami w określonej sytuacji.

Z założeń tych wynika, iż nie ma bezpośredniego związku między motywem lub potrzebą osiągnięć a zachowaniem się jednostki w sytuacjach, w których trzeba wykazać się swoimi umiejętnościami i sprawnościami. Związek ten ma charakter pośredni; wpływ bardziej bezpośredni mają cele. Jeśli chcemy wyjaśnić zachowanie się jednostki, powinniśmy brać pod uwagę zarówno motywy, jak i cele, ponieważ aktywizują się jednocześnie i wspólnie je wyznaczają.

W rezultacie Elliot i Harackiewicz zaproponowali zestaw trzech celów związanych z osiągnięciami. Pierwszy – to ukierunkowanie na doskonalenie się, poprawę sprawności (mistrzostwo); w przypadku nastawienia na wykazywanie się wyróżniono dwie kategorie celów. Jedna z nich ma charakter pozytywny; preferują go te osoby, którym zależy na wykazywaniu się kompetencjami, demonstrowaniu swojej wiedzy i sprawności na forum publicznym (co wiąże się z tendencjami rywalizacyjnymi). Odmiana druga znamienna jest dla osób, które unikają wykazywania się kompetencjami, ponieważ obawiają się, że na tle innych (np. klasy) wypadną słabo; wyjdą na jaw ich słabe strony, poczują się gorsi od innych.

Cechą wspólną celów mistrzowskich oraz ukierunkowanych na wykazywanie się jest dążenie do osiągania pozytywnych rezultatów (w nauce czy pracy), zwią-

zane z procesami samoregulacji. W przypadku pierwszym punktem odniesienia są oczekiwania i aspiracje, odnoszące się do własnej sprawności czy doskonałości, w przypadku drugim zewnętrzne kryteria kompetencji i sprawności.

W rezultacie postuluje się występowanie trzech rodzajów celów uczenia się:

1) dążenie do wykazywania się, ukierunkowane na osiąganie poziomu kompetencji równie wysokiego (lub wyższego) jak innych;
2) unikanie wykazywania się, ukierunkowane na unikanie własnej niekompetencji w porównaniu z innymi;
3) cele mistrzowskie, skłaniające do rozwijania własnych kompetencji oraz doskonalenia się w danej dziedzinie.

Kategoryzacja ta jest punktem wyjścia niniejszych badań (pominięto najnowszą propozycję wyróżnienia czwartego celu: dążenia do unikania mistrzostwa, por. Elliot, McGregor, 2001).

Przypuścić można, iż preferencje w zakresie celów uczenia się kształtują się na wcześniejszych poziomach nauczania i jako względnie trwałe nastawienia określają sposób, w jaki spostrzega się oczekiwania szkoły.

Oprócz celów w badaniu kontrolowano także trzy zmienne osobowościowe, których związek z oczekiwaniami wydaje się zasadny oraz znaczący.

Ponieważ badanymi byli studenci, a więc osoby wkraczające w dorosłe życie, pod uwagę wzięto czynnik, który ma wpływ na aspiracje oraz dążenia, a mianowicie motyw (lub potrzebę – terminy te występują zamiennie) osiągnięć. Motyw osiągnięć to tendencja do osiągania i przekraczania standardów doskonałości, czemu towarzyszy doświadczanie pozytywnych emocji (Łukaszewski, Doliński; 2000).

Historia badań tej potrzeby liczy sobie ponad 50 lat, w trakcie których poszukiwano związków pomiędzy jej nasileniem a osiągnięciami w pracy i nauce (największy rozgłos miały międzynarodowe badania, które wykazały jej związek z poziomem rozwoju ekonomicznego). Są także dane mówiące o związkach tej potrzeby z osiągnięciami w nauce szkolnej, dotyczą one jednak niższych szczebli kształcenia. Studenci są tą grupą społeczną, która wykazuje zainteresowanie tą potrzebą, a jej nasilenie i uwarunkowania mają istotne znaczenie. Może ona mieć związek z osiągnięciami w nauce, może także stanowić jedną z przesłanek przyszłych sukcesów życiowych.

Drugim czynnikiem, którego znaczenie w kontekście procesu uczenia się i osiąganych w nim efektów (szczególnie zaś motywacji) bywa często podkreślane, jest poczucie własnej skuteczności. Pełni ono kluczową rolę w koncepcji społecznego uczenia się A. Bandury. Określa przekonanie o możliwości realizowania skutecznego działania, zwłaszcza w sytuacjach nowych, niejednoznacznych, trudno przewidywalnych. Pojęcie to bliskie jest bardziej potocznemu określeniu „wiara w siebie", oznaczającemu przeświadczenie osoby, iż poradzi sobie w różnych, nawet nie do końca znanych sytuacjach. Jak podkreśla P. K. Oleś (2002, s. 213), przekonanie to nie odpowiada przeświadczeniu, iż osiągnie się określony efekt końcowy. Uczeń mający to poczucie, stojąc przed wyzwaniem – np. trudna klasówka – przeświadczony jest, że sobie poradzi, co nie oznacza, iż jest pewniejszy sukcesu. Wierząc w siebie, jednak uświadamia sobie, iż końcowy efekt może zależeć od splotu wielu niezależnych od niego okoliczności.

Przekonanie o własnej skuteczności jest potrzebne, aby podjąć działanie, jednak nie zawsze oznacza jego podjęcie. Przewidując skutki własnych działań, moż-

na powstrzymać się od czegoś, np. rodzic może być przekonany, iż potrafi wpłynąć na decyzję dziecka dotyczącą wyboru szkoły, nie podejmuje jednak takich starań, ponieważ chce, aby podjęło ją samodzielnie.

Poczucie skuteczności dotyczyć może różnych klas sytuacji, mających ogólniejszy charakter. Odnosić się także może do konkretnych działań. Na tym przykładzie zarysowuje się różnica między oczekiwaniem skuteczności – będącym relacją pomiędzy osobą a jej zachowaniem – a oczekiwaniem rezultatu, będącym relacją pomiędzy zachowaniem a wynikiem (Oleś, 2003, s. 214).

Głównym powodem zainteresowania tą zmienną jest przypisywana jej rola kluczowego czynnika w ludzkiej motywacji. Zdaniem A. Bandury (2001), przekonanie o własnej skuteczności decyduje o tak ważnych kwestiach, jak: podjęcie działania, mobilizacja i gotowość do wydatkowania energii, wysiłek wkładany w działanie i wytrwałość w dążeniu do celu, emocje i uczucia towarzyszące działaniom oraz radzenie sobie z trudnościami i przeszkodami, w tym także odporność na stres. Lista zawiera obszerny zbiór teoretycznych oczekiwań, do których można podchodzić z rezerwą nie mając empirycznych dowodów ich zasadności. Trzeba jednak podkreślić, iż gromadzone stopniowo dane świadczą o trafności przypuszczeń A. Bandury, co przyznają nawet ci, którzy mieli w tym względzie zastrzeżenia (np. Pervin i John, 2002).

Trzecią zmienną były potoczne poglądy na temat natury ludzkiej, ściślej rzecz biorąc, jej zmienności lub niezmienności. Znaczenie tych przekonań zarysowało się w trakcie badań C. Dweck i jej zespołu (Dweck i Leggett, 1988). Uczniowie, którzy charakteryzowali się odmiennym stosunkiem do własnych niepowodzeń w rozwiązywaniu zadań (bezradność lub aktywne próby radzenia sobie z trudnościami), różnili się także pod względem tych poglądów; pierwsi uważali, że charakter i osobowość człowieka nie ulega żadnym istotnym zmianom, drudzy zaś przyjmowali, że można na nie wpływać, kształtować je.

Rola tych przekonań w nawiązaniu do celów uczenia się potwierdzona została w badaniach K. Lachowicz-Tabaczek (2004). W ich efekcie ustalono, iż przyjmowanie koncepcji stałości cech skłania do wyboru celu polegającego na unikaniu porażki. Czynnikami pośredniczącymi są emocje. Zwolennicy stałości cech silnie przeżywają porażkę, a zarazem nisko oceniają szanse sukcesu. Pamiętając o negatywnych emocjach nie chcą, oczywiście, przeżywać ich ponownie, a nie wierząc, iż uda im się uniknąć niepowodzenia, starają się uniknąć porażki. Koncentrują się zatem na własnych emocjach i unikaniu przykrości związanych z porażkami w nauce.

Osoby akceptujące koncepcję cech mają skłonność do orientowania się na cele mistrzowskie. Charakteryzują się one tym, iż niezbyt silnie przeżywają porażki, wysoko natomiast oceniają szanse sukcesu w przyszłych zadaniach. Dominują u nich mechanizmy poznawcze związane ocenianiem możliwości powodzenia. Gdy coś im się nie udaje, myślą nad tym, jak poprawić swoje kompetencje i umiejętności, aby w przyszłości sytuacja podobna nie powtórzyła się.

W świetle powyższych danych uwzględnienie zmiennych dotyczących koncepcji natury ludzkiej wydaje się uzasadnione. Nawiązując do cytowanych wyżej badań, należy założyć, iż cele mistrzowskie związane są z poglądami o zmienności cech psychicznych, cele związane z unikaniem wykazywania się bliskie powinny być osobom przekonanym o stałości tych cech.

W badaniu posługiwano się kwestionariuszem ankiety, w którym zamieszczono parę skal. Pierwsza z nich zawierała 12 oczekiwań wobec studenta, jakie mogą występować w szkole wyższej; badani mieli określić, jak często mają z nimi do czynienia. Zestaw składał się z oczekiwań zakładających dostosowanie się do typowych wymagań szkoły (np. obecność na zajęciach, przygotowywanie się do zajęć, posiadanie wiedzy z danej dziedziny) oraz wymagań zakładających większą aktywność własną uczącego się (np. samodzielność myślenia, wychodzenia poza program nauczania). Umownie określić je można jako „bierne" i „aktywne".

W myśl tych założeń przygotowano zestaw oczekiwań, jakie mogą pojawiać się w jawnym i ukrytym programie szkoły wyższej. Po konsultacjach z osobami mającymi doświadczenie w pracy w szkolnictwie wyższym (psychologami i pedagogami) dokonano weryfikacji oczekiwań, pozostawiając te, które uznane zostały jako typowe (występujące najczęściej).

Motyw osiągnięć kontrowany był za pomocą stwierdzeń, opisujących empirycznie ustalone wyznaczniki tej potrzeby. Zostały one zaczerpnięte (i lekko zmienione) z pracy M. Widerszal-Bazyl (1979). Poczucie osobistej skuteczności mierzono za pomocą skali, którą posługiwała się K. Skarżyńska (2002), poglądy na naturę ludzką kontrolowano posługując się skalą C. Dweck w adaptacji K. Lachowicz-Tabaczek (2004). Oprócz tych skal kwestionariusz zawierał pytania o osiągnięcia w nauce (badani mieli podać średnią ocen uzyskanych w poprzednim semestrze).

Badanie przeprowadzono na 53 studentach szkoły państwowej oraz 16 osobach studiujących na uczelni niepublicznej. Byli to studenci I roku studiów na kierunkach humanistycznych (socjologia, pedagogika), o wyraźnej przewadze kobiet (83%).

Wyniki badań i ich analiza

Omawianie wyników zacząć należy od percepcji oczekiwań związanych ze studiami. Dane na ten temat zawiera tabela 1.

Tabela 1. Spostrzeganie oczekiwań w stosunku do studenta (średnie ocen na skali 5-punktowej)

Oczekiwania	Ogółem	Szkoła	
		społeczna	państwowa
1.Obecność na zajęciach	4,35	4,62	426
2.Aktywność	3,32	3,44	3,28
3.Przygotowanie do zajęć	3,62	3,87	3,55
4.Samodzielność myślenia	3,58	4,06	3,43
5.Znajomość wiedzy	3,49	3,81	3,40
6.Odgadywanie oczekiwań	2,81	3,06	2,73
7.Informacje pozaprogramowe	2,43	2,50	2,41
8.Inicjatywa w uczeniu się	2,79	3,00	2,72
9.Dokładność i staranność	3,42	3,81	3,30
10.Kontakt w wykładowcą	3,52	4,00	3,38
11.Zainteresowania	2,83	4,25	2,40
12.Dobre oceny	2,56	2,81	2,49

Badani studenci uważają, iż najczęściej oczekuje się od nich takich zachowań, które mają charakter formalny i oficjalny – zazwyczaj zawarte są one w regulaminach studiów. Dotyczą obecności na zajęciach, przygotowywania się do nich, kontaktowania się z wykładowcami, znajomości wiedzy z danej dziedziny. Uzy-

skane wyniki uprawniają do sformułowania wniosku, iż studenci zakładają, iż oczekuje się od nich zachowań zgodnych z wymaganiami uczelni, czyli biernych, przystosowawczych.

Oczekiwania nieformalne, zakładające większą poznawczą aktywność studenta, pojawiają się rzadziej (chodzi, przykładowo, o zainteresowania, inicjatywę w uczeniu się czy wychodzenie poza program nauczania).

Otrzymane wyniki nie są zaskoczeniem, warto więc przyjrzeć się danym niezgodnym z głównymi tendencjami.

Uwagę zwraca fakt, iż zdaniem studentów uczelnia często oczekuje od nich samodzielności myślenia (pod względem częstości zgłoszeń zajmuje trzecie miejsce), co zaliczyć by wypadało do mniej formalnych wymogów szkoły wyższej. Jednak zastanawia niskie miejsce (przedostatnie) oczekiwania dotyczącego efektów nauczania, czyli wysokiej średniej ocen. Ma ono charakter formalny – i jak można by zakładać – powinno być formułowane do osób uczących się w sposób mniej lub bardziej otwarty. Zdaniem badanych, pojawia się raczej rzadko. Nasuwa się przypuszczenie, iż szkoła wyższa wymaga uczestnictwa w procesie dydaktycznym, kwestię zaś jego efektów pozostawia do uznania osobom studiującym.

Przedstawione wyżej dane podsumować można stwierdzeniem: studenci zakładają, iż szkoła wyższa oczekuje od nich głównie spełniania formalnych wymagań.

W badaniu uczestniczyli studenci dwóch uczelni: państwowej i prywatnej. Mała liczba osób oraz brak pod tym względem równowagi nie pozwala na uogólnienia, jednak warto ten aspekt poruszyć, tym bardziej że widoczna jest bardzo wyraźna prawidłowość. Studenci szkoły prywatnej odbierają oczekiwania jako znacznie silniejsze, niż ich koledzy uczący się w szkole państwowej. Średnie oczekiwań we wszystkich przypadkach są wyższe, w wielu zaś osiągają poziom istotności statystycznej. Sytuacja taka ma miejsce, jeśli chodzi o oczekiwania: samodzielnego myślenia, posiadania zainteresowań, pozytywnych ocen, kontaktów z wykładowcami, obecności na zajęciach. W paru przypadkach różnice są niewielkie (i tym samym nieistotne), a oczekiwania studentów obu szkół zbliżone. Zaznaczają się pod względem przygotowywania się do zajęć, przejawiania inicjatywy w uczeniu się oraz posiadania wiedzy wykraczającej poza program nauczania.

Na tej podstawie można przypuszczać, iż studenci szkoły niepublicznej wyraźniej uświadamiają sobie oczekiwania związane z procesem uczenia się i nauczania niż ich koledzy ze szkoły państwowej. Odpowiedź na pytanie o przyczyny tego stanu rzeczy przynieść mogą szersze i bardziej pogłębione badania. W chwili obecnej trudno rozstrzygnąć, czy zróżnicowanie jest konsekwencją mniej lub bardziej dobitnego akcentowania wymagań przez szkoły i ich przedstawicieli, czy – w jakim zaś stopniu wynika z odmienności studentów, np. ich motywacji do nauki, aspiracji czy sposobu oceniania.

Preferencje dotyczące celów

Drugi ważny aspekt danych dotyczy preferowanych przez studentów celów uczenia się. Sugerują one, że najsilniej charakteryzuje ich skłonność do unikania wykazywania się ($\bar{x}$ = 7,78), słabiej – do celów mistrzowskich ($\bar{x}$ = 7,00), a w stosunkowo słabym stopniu zależy im na wykazywaniu się w sensie pozytywnym

($\bar{x}$ = 6,72). Różnice nie są jednak zbyt duże i nie osiągają poziomu istotności statystycznej. Można zatem dojść do wniosku, iż studenci nie mają wyraźnych preferencji pod względem celów, nie różnicują ich dobitnie, zmierzają do osiągnięcia paru z nich jednocześnie. Taką orientację określić można jako politeleologiczną.

Wnioski te wzmacniają dane odnoszące się do powiązań między celami. Współczynniki korelacji, choć niezbyt wysokie, są w dwu przypadkach istotne: skłonność do wykazywania się związana jest z celami mistrzowskimi (r = 0,48) oraz z unikaniem wykazywania się (r = 0,39; w obu przypadkach p = 0,01). Cele mistrzowskie nie są istotnie związane z unikaniem wykazywania się, choć współczynnik korelacji jest dodatni, co jest zgodne z postawioną wyżej tezą o wzajemnym powiązaniu celów. Pierwsza z otrzymanych zależności nie budzi wątpliwości: dążenie do zwiększania własnych kompetencji może wiązać się z chęcią demonstrowania swej przewagi nad innymi czy mniej lub bardziej wyrazistej rywalizacji. Także brak zależności między celami mistrzowskimi a unikaniem wykazywania się jest zgodna z przewidywaniami. Powiązania między dwiema odmianami wykazywania się nie są zgodne z teoretycznymi przewidywaniami: wydaje się mało prawdopodobne, aby ta sama osoba starała się unikać konfrontacji z innymi i do niej dążyć; jednak taką możliwość sugerują wyniki. Kwestia ta wymaga bliższych analiz i użycia innych technik ustalania celów oraz większych prób badawczych.

Cele a percepcja oczekiwań

Główne pytanie badań dotyczyło nie samych oczekiwań, lecz ich relacji z celami uczenia się studentów. Związki te przedstawia tabela 2.

Tabela 2. Spostrzeganie oczekiwań wobec studenta a cele uczenia się (współczynniki korelacji, pominięto r<0,15)

Oczekiwania	Cele		
	mistrzowskie	wykazywanie się	unikanie wykazywania
1.Obecność na zajęciach	-0,17		-0,21
2.Aktywność	-0,15		-0,17
3.Przygotowanie do zajęć			-0,33**
4.Samodzielność myślenia	-0,15		
5.Znajomość wiedzy	-0,29*	-0,20	-0,23
6.Odgadywanie oczekiwań	-0,32**	-0,29*	-0,27*
7.Informacje pozaprogramowe	-0,29*	-0,26*	-0,27*
8.Inicjatywa w uczeniu się	-,024*	-0,17	-0,35**
9.Dokładność i staranność	-0,22	-0,29*	-0,23
10.Kontakt w wykładowcą	-0,28*	-0,24*	-0,31**
11.Zainteresowania	-0,27*	-0,18	
12.Dobre oceny	-0,26*	-0,21	-0,17

*p = 0,005; **p = 0,01

Z danych zawartych w tabeli wynika, że są takie oczekiwania, które mają powiązania ze wszystkimi celami, są też takie, które wiążą się tylko z niektórymi z nich. Do tej pierwszej grupy należy rozpoznawanie oczekiwań wykładowców, nawiązywanie z nimi kontaktu oraz wykazywanie się informacjami wykraczającymi poza program nauczania. Żadnych istotnych związków z celami nie wykazują takie oczekiwania, jak: samodzielność myślenia, obecność na zajęciach i aktywność na nich, staranność

w przygotowywaniu prac. W danych tych trudno dojrzeć ogólniejsze prawidłowości; można przyjąć, że ściślej z celami związane są oczekiwania dotyczące relacji z wykładowcami i nauczycielami, słabiej zaś te, które koncentrują się na uczestnictwie w zajęciach. Nie jest to jednak reguła bezwyjątkowa, co podważa jej zasadność.

Na dane zamieszczone w tabeli 2 spojrzeć można z perspektywy celów. Okazuje się wówczas, że najwięcej istotnych powiązań wykazują cele mistrzowskie (7), nieco mniej unikanie wykazywania się (6), najmniej zaś (3) dążenie do wykazywania się. Dane te sugerują, iż dwa pierwsze cele mają ściślejszy związek z oczekiwaniami w porównaniu z trzecim.

Jak wyżej powiedziano, niektóre oczekiwania są istotnie powiązane ze wszystkimi celami. Analizując wyniki pod tym kątem, warto zwrócić uwagę na zależności, które są specyficzne dla określonych rodzajów celów. W odróżnieniu od dwu innych celów, mistrzowskie wiążą się z oczekiwaniem posiadania zainteresowań oraz – w nieco słabszym stopniu – z wysokimi ocenami oraz znajomością aktualnego stanu wiedzy. Oznacza to, że ci studenci, którym bliskie są te cele, inaczej odczytują oczekiwania szkoły pod ich adresem niż koledzy o odmiennej orientacji w zakresie celów. Różnica ta dotyczy zaangażowania poznawczego oraz osiągnięć w nauce. Oznaczać to może, iż osoby te nastawione są na zwiększanie swoich kompetencji poznawczych, poszerzanie zasobu wiedzy oraz liczą na to, że znajdzie to wyraz w postaci pozytywnych ocen.

Dążenie do unikania wyróżniania się związane jest z oczekiwaniem przygotowywania się do zajęć. Zależność ta dobrze koresponduje z tym oczekiwaniem; można zakładać, że studenci, którym bliski jest ten cel, uwrażliwieni są na formalne wymagania, ponieważ jest to okazja do porównań własnych kompetencji z kolegami, czego, zgodnie z własną orientacją, pragną uniknąć.

W przypadku dążenia do wykazywania się nie pojawiły się żadne istotne korelacje, które byłyby specyficzne dla tego celu. Fakt ten może być konsekwencją słabego nasilenia tego celu u badanych osób. Można było oczekiwać, że skłonność do wykazywania się (a więc rywalizowania, wyróżniania się na tle innych) wiązać się może z oczekiwaniami dotyczącymi ocen. Tendencja taka się pojawiła, jednak nie osiągnęła poziomu istotności statystycznej. Nasuwa się także inna interpretacja: być może, wyniki w nauce nie są tą dziedziną, w której studenci (a przynajmniej część z nich) pragnie zaznaczać swą pozycje i znaczenie. Do weryfikacji tego przypuszczenia niezbędne byłyby dane na temat miejsca studiów i uzyskiwanych w nich wyników w hierarchii wartości badanej populacji.

Otrzymane wyniki w nieznacznym stopniu potwierdzają oczekiwanie, iż orientacje w zakresie celów uczenia się określają (czy ostrożniej mówiąc, współwyznaczają) oczekiwania związane z procesem uczenia się. Niezbyt wyraźne efekty są konsekwencją słabego zróżnicowania celów i, być może, niezbyt dużego znaczenia stopni i innych kryteriów osiągnięć w studiowaniu.

Cele i oczekiwania a zmienne psychologiczne

Wnioski powyższe, mówiące o słabym zróżnicowaniu celów uczenia się, uzupełniają dane o ich związkach z niektórymi zmiennymi psychologicznymi. W programie badań kontrolowano poziom motywacji osiągnięć, poczucie osobistej

skuteczności oraz poglądy na naturę ludzką (przekonanie o stałości lub zmienności cech psychicznych). Oprócz tych zmiennych uwzględniono także płeć oraz średnią ocen w poprzednim semestrze. Związki celów z tymi zmiennymi są słabe, w większości przypadków nie osiągają poziomu istotności statystycznej. Wyjątkiem są dwie zależności. Pierwsza dotyczy celu mistrzowskiego, który związany jest z poczuciem osobistej skuteczności ($r = -0,29$; $p = 0,05$). Wynik ten sugeruje, iż osoby preferujące ten cel mają przekonanie o dużych własnych możliwościach wpływania na sprawy dla nich ważne. Godny podkreślenia jest także związek tego celu z ocenami ($r = 0,20$). Choć nie jest on statystycznie istotny, ma najwyższą wartość spośród uwzględnionych celów. Można na tej podstawie zakładać, iż cele generalnie nie są powiązane z efektami w nauce, z wyjątkiem celów mistrzowskich, w przypadku których pojawia się tendencja zmierzająca w tym kierunku.

Drugi przypadek istotnej zależności dotyczy unikania wykazywania się oraz płci ($r = 0,24$; $p = 0,05$). Wzmacnia on przypuszczenie, iż cel ten bliski jest mężczyznom. Jako wyjaśnienie tej zależności podać można dwie sytuacje. Po pierwsze, studentom nie zależy na osiągnięciach w trakcie studiów, ponieważ swoje dążenia i aspiracje wiążą z innymi obszarami własnej aktywności. Przypuszczenie drugie przyczyn uzyskanej zależności upatruje w mechanizmach obronnych studentów, dotyczących ich relacji z kobietami. Jak wiadomo, uzyskują one lepsze wyniki w nauce, co jest m.in. konsekwencją ich większej pilności i obowiązkowości. Ujawnianie swych kompetencji i umiejętności naraża na konfrontację z koleżankami, co obciążone jest ryzykiem niepowodzenia. Chcąc podtrzymać dobre o sobie mniemanie (poczucie własnej wartości), studenci pomniejszają (lub tłumią) tendencję do wykazywania się.

Unikanie wykazywania się na poziomie zbliżonym do istotnego ($r = -0,22$) łączy się z potrzebą osiągnięć. Wynik ten potwierdza teoretyczne przewidywania: ci, którzy mają niskie nasilenie tej potrzeby, unikają sytuacji, w których mogą przejawiać własne kompetencje i sprawności. Znaczenie tej potrzeby nie zarysowuje się jednak tak klarownie, ponieważ nie pojawiła się jej zależność z dążeniem do wykazywania się. W tym przypadku należało oczekiwać zależności dodatniej: wysokie nasilenie motywacji osiągnięć sprzyjać powinien tendencji do pokazywania siebie, rywalizowania, demonstrowania swych możliwości. Próba wyjaśnienia nawiązuje do wysuwanej poprzednio hipotezy o niewielkim znaczeniu osiągnięć w nauce dla studentów.

Przedstawione wyżej dane uzupełniają związki zmiennych psychologicznych z oczekiwaniami w stosunku do studenta. Prezentuje je tabela 3.

Korelacji statystycznie istotnych, które sugerowałyby istnienie znaczących zależności, stwierdzono niewiele. Potrzeba osiągnięć związana jest jedynie z samodzielnością myślenia i wnioskowania. Biorąc pod uwagę znak tej zależności, interpretować ją należy następująco: studenci o dużej motywacji osiągnięć zakładają, iż uczelnia nie oczekuje od nich przejawów tego typu aktywności umysłowej. Byłoby przesadą nadawanie tej niezbyt silnej zależności dużego znaczenia. Można ją jednak traktować jako sygnał godny weryfikacji, sugerujący, iż studenci nastawieni na osiągnięcia nie odczuwają, aby szkoła wyższa oczekiwała od nich przejawów samodzielnej aktywności umysłowej. Idąc dalej można podejrzewać, iż tego rodzaju aktywność nie stwarza szans na osiągnięcia w studiowaniu. Ten trop interpretacyjny wydaje się na tyle ważny (i niepokojący), że warto mu poświęcić odrębne, pogłębione badanie.

Tabela 3. Spostrzeganie oczekiwań wobec studenta a zmienne psychologiczne (współczynniki korelacji; w tabeli pominięto r<0,15)

Oczekiwania	Motyw osiągnięć	Poczucie skuteczności	Natura ludzka
1.Obecność na zajęciach		0,32**	
2.Aktywność		0,18	
3.Przygotowanie do zajęć			
4.Samodzielność myślenia	0,33**		
5.Znajomość wiedzy		0,16	
6.Odgadywanie oczekiwań		0,31**	0,20
7.Informacje pozaprogramowe		0,22	
8.Inicjatywa w uczeniu się		0,20	
9.Dokładność i staranność			0,15
10.Kontakt w wykładowcą		0,25*	
11.Zainteresowania		0,21	
12.Dobre oceny		0,23	

*p = 0,005; **p = 0,01

Poczucie osobistej skuteczności związane jest z oczekiwaniem obecności na zajęciach, odgadywaniem oczekiwań wykładowców oraz nawiązywaniem z nim kontaktu. Bliskie istotności są także związki tej zmiennej z wykazywaniem się wiedzą spoza programu nauczania oraz wysoką przeciętną ocen. Zależności te, ujmowane łącznie, tworzą w miarę spójny obraz oczekiwań znamienny dla tych studentów, którzy przypisują sobie dużą skuteczność w osiąganiu ważnych dla siebie celów. Z ich perspektywy, uczelnia oczekuje od nich dobrych kontaktów z kadrą nauczającą, z czym, być może, kryje się założenie, i iż korzystne relacje sprzyjają dobremu „ustawieniu się" na studiach, w związku z czym warto o nie zabiegać.

Widoczna jest także charakteryzująca te osoby skłonność do odczytywania oczekiwań zgodnych z tradycyjną funkcją szkoły (obecność, oceny). Pozornie niezgodne z tą tendencją jest oczekiwanie wykazywania się wiedzą pozaprogramową; można jednak przyjąć, że tego typu zachowania zwracają uwagę wykładowców na studenta, sprzyjają powstaniu o nim dobrej opinii, co miewa pozytywne konsekwencje.

Jak wskazuje potoczna obserwacja oraz liczne dane, studentki osiągają lepsze efekty w nauce. Na tej podstawie można przyjąć, iż płeć powinna być czynnikiem w silnym stopniu różnicującym oczekiwania wobec procesu uczenia się. Otrzymane wyniki w pewnym stopniu potwierdzają te przypuszczenia. Studentki istotnie wyraźniej odczytują trzy oczekiwania stawiane przez uczelnię: a) obecności na zajęciach (r = -0,33; p = 0.01); b) dokładności i staranności przygotowywania się do zajęć (r = -0, 25; p = 0,05) oraz c) nawiązywania kontaktów z wykładowcami (r = -0,34; p = 0,01).

W zależnościach tych można dopatrzyć się przeniesienia oczekiwań ukształtowanych w trakcie lat szkolnej nauki. Wymaga się w niej obecności, przygotowywania się do zajęć i dobrych relacji z nauczycielami (niekoniecznie zaś dobrych ocen). Pojawić się zatem może takie rozumowanie: skoro spełnianie tych oczekiwań pozwalało dobrze sobie radzić w szkole, to przypuszczalnie nie inaczej będzie w przypadku uczelni wyższej. Ponieważ kobiety są lepszymi studentami, założenie to okazuje się zasadne i użyteczne.

Oczekiwania wobec studentów nie mają prawie żadnych powiązań ze średnią ocen. Zbliżony do istotnego jest tylko związek z obecnością na zajęciach. Wysnu-

wanie na tej podstawie wniosku, iż obecność wystarczy, aby mieć dobre oceny, byłoby nieuprawnione, co najwyżej czynnik ten uznać można za konieczny, lecz niewystarczający warunek dobrych ocen.

Brak wyraźnych zależności świadczyć może, iż wykładowcy mają odmienne oczekiwania wobec studentów, stosują zróżnicowane kryteria ocen, w związku z czym osobom uczącym się trudno określić, jakim oczekiwaniom trzeba sprostać, aby zasłużyć sobie na dobre oceny.

Podsumowanie

Z badań może wynikać założenie przyjmowane przez studentów, iż szkoła wyższa oczekuje od nich spełniania wymogów formalnych, w mniejszym zaś stopniu działań związanych z samodzielnością i osobistym rozwojem. Nie posiadają także wyraźnie określonych preferencji w zakresie celów własnego uczenia się; pośrednio można jednak przypuszczać, że bliższe są im dążenia do doskonalenia się i unikania wykazywania się kompetencjami niż skłonności do ich demonstrowania i rywalizacji. Percepcja oczekiwań szkoły związana jest mocniej z dwoma pierwszymi celami. Cele nastawione na doskonalenie się (mistrzowskie) związane są z oczekiwaniem rozwoju zainteresowań oraz poczuciem własnej skuteczności. Zarysowały się różnice wynikające z płci; studentki wyraźniej odczytują oczekiwania, które zwiększają szanse sukcesu w nauce na niższych szczeblach kształcenia, studenci zaś wykazują wyraźną niechęć do demonstrowania swojej wiedzy i umiejętności. Nie zarysowały się istotne zależności pomiędzy celami a ocenami uzyskiwanymi w trakcie studiów.

Badania nie przyniosły wyrazistych odpowiedzi na postawione pytania, pokazały jednak, że warto podejmować dalsze próby i zarysowały obiecujące kierunki dalszych poszukiwań.

Literatura

Ames C.: *Classrooms: Goals, structures and student motivation*. „Journal of Educatonal Psychology" 1992, nr 84, 3

Ames C., Ames R.: *Systems of student and teacher motivation: Toward a qualiatative definition*. „Journal of Educational Psychology" 1984, nr 76

Atkinson J.W.: *Badania nad motywacją osiągnięć*. „Psychologia Wychowawcza" 1960, nr 2

Bandura A.: *Social cognitive theory: An agentic perspective*. „Annual Review of Psychology" 2001, nr 52

Doliński D., Łukaszewski W.: *Mechanizmy leżące u podstaw motywacji*. W: *Psychologia. Podręcznik akademicki*. Red. J. Strelau. Tom 2: *Psychologia ogólna*. GWP, Gdańsk 2000

Dweck C.S., Leggett E.L.: *A social-cognitive approach to motivation and personality*. „Psychological Review" 1988, nr 95

Elliot A.J., McGregor H.A.: *A 2x2 achievement goal framework*. „Journal of Personality and Social Psychology" 2001, nr 80

Elliot A.J., Harackiewicz J.M.: *Approach nad avoidance goals and intrinsic motivation: A mediational analysis*. „Journal of Personality and Social Psyhology" 1996, nr 70, 3

Harackiewicz J.M., Barron K.E., Tauer J.M., Elliot A.J.: *Predicting success in college: A longitudinal study of achievement goals and ability measures as predictors of inter0st and performance from freshmen year through graduation*. „Journal of Educational Psychology" 2002, nr 94, 3

Kozielecki J.: *Psychologiczna teoria decyzji*. PWN, Warszawa 1977
Lachowicz-Tabaczek K.: *Potoczne koncepcje świata i natury ludzkiej*. GWP, Gdańsk 2004
Łukaszewski W., Doliński D.: *Mechanizmy leżące u podstaw motywacji*. W: J. Strelau (red.): *Psychologia. Podręcznik akademicki*. Tom 2: *Psychologia ogólna*. GWP, Gdańsk 2000
Meighan R.: *Socjologia edukacji*. UMK, Toruń 1993
Nicholls J.G.: *Achievement motivation: Concepctions of ability, subjective experience, task choice and performance*. „Psychological Review" 1984, nr 91, 3
Oleś P.K.: *Wprowadzenie do psychologii osobowości*. Wyd. Naukowe „Scholar", Warszawa 2003
Pervin L.A., John O.P.: *Osobowość: teoria i badania*. Wyd. UJ, Kraków 2002
Skarżyńska K.: *Zaufanie, więzi społeczne i poczucie skuteczności a życie w demokracji. Psychologiczne predyktory satysfakcji z życia i sukcesu we współczesnej Polsce*. „Kolokwia Psychologiczne" 2002, t. 10
Widerszal-Bazyl M.: *Ukierunkowanie motywacji osiągnięć a poziom wykonania pracy*. Ossolineum, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1979.

Learning objectives and perceiving school expectations by students

The research refers to relationship between students' learning objectives and how they perceive higher school expectations towards them. The examined students think the higher school expectations focus mainly on following formal requirements relating to their study course. They do not indicate clear preferences in learning objectives, but a bit more profitable consequences relate to mastery goals.

SYLWETKI PEDAGOGÓW

RUCH PEDAGOGICZNY 3–4/2007

Marek Wasiak

DZIAŁALNOŚĆ PEDAGOGICZNA WINCENTEGO CZERWIŃSKIEGO [1895–1986]

Wincenty Czerwiński zapisał się w historii polskiej oświaty jako wieloletni nauczyciel i dyrektor szkół zawodowych, wykładowca Państwowego Instytutu Robót Ręcznych w Warszawie, działacz związkowy, a także jako autor licznych podręczników, skryptów, poradników oraz artykułów i komentarzy metodycznych[1].

Wincenty Kalikst Czerwiński urodził się 13 października 1895 r. w Mławie, był synem Władysława i Julii z Burczyńskich[2]. Ukończył szkołę średnią w Płocku, a następnie – w 1916 r. Wydział Mechaniczny Szkoły H. Wawelberga i S. Rotwanda w Warszawie; podczas nauki odbywał praktyki zawodowe, m.in. latem 1914 r. w fabryce wentylatorów i urządzeń chłodniczych „Wawerski i spółka" w Warszawie (na Pradze), poznając procesy technologiczne i organizację pracy w przemyśle[3]. Ze szkołą Wawelberga i Rotwanda związał się silnie na wiele dziesięcioleci – brał udział w kolejnych Zjazdach Wawelberczyków, wygłaszając następujące referaty: *Rola szkoły Wawelberga oraz działalność wawelberczyków w przemyśle i technice*, podczas IV Zjazdu w maju 1929 r., opublikowany w *Sprawozdaniu Nadzwyczajnego Zjazdu Wawelberczyków dn. 16 stycznia 1938 r. W sprawie tytułu inżyniera* (Warszawa: Koło Wawelberczyków przy Stowarzyszeniu Techników w Warszawie, 1938), *Metoda szkolenia zawodowego* (podczas obrad VIII Zjazdu w dniu 8 grudnia 1947 r.), ponadto wchodził w skład Komitetu Wykonawczego IX Zjazdu Wawelberczyków[4]. Po kilkudziesięciu latach przypomniał dorobek szkoły, ogłaszając artykuł pt. *Szkoła Wawelberga i Rotwanda* w czasopiśmie „Myśl Społeczna" (1974 nr 1(472), s. 19).

W 1917 r. podjął naukę na Politechnice Warszawskiej. Immatrykulowany na Wydział Inżynierii Lądowej, studiował z przerwami – ze względu na służbę wojskową (zapewne podczas wojny polsko-bolszewickiej) – do 1924 r. W ewidencji słuchaczy Politechniki Warszawskiej brak jest danych o ukończeniu studiów przez Czerwińskiego[5], choć używał on tytułu inżyniera, a po II wojnie światowej także tytułu magistra inżyniera.

Pracę zawodową rozpoczął jeszcze w czasie studiów jako nauczyciel matematyki i fizyki w Gimnazjum S. Kopczyńskiego i na pensji żeńskiej M. Rybickiej w Warszawie. W dniu 19 października 1921 r., wygrał konkurs i objął stanowisko kierownika warsztatów ślusarsko-mechanicznych i nauczyciela I Miejskiej Szkoły Zawodowej Męskiej im. Michała Konarskiego w Warszawie, przy ul. Leszno 72. Za zorganizowa-

nie warsztatów szkolnych otrzymał nagrodę Prezydenta Miasta Stołecznego Warszawy. Ze względu na możliwość samodzielnego decydowania szkół o swej organizacji i istniejącej swobodzie programowej, Czerwiński opracował programy nauczania przedmiotów zawodowych, wprowadzając do nich – jako ówczesną nowość – zasady organizacji pracy. Prowadził zajęcia z technologii, maszynoznawstwa i właśnie z zakresu organizacji pracy. Dnia 1 września 1935 r. został powołany przez Zarząd Miasta Stołecznego Warszawy na stanowisko dyrektora Szkoły im. M. Konarskiego[6].

W związku z reformą systemu oświaty w 1932 r. Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (MWRiOP) zaprosiło Czerwińskiego do opracowania nowych programów zajęć warsztatowych dla powstających gimnazjów mechanicznych. Od 1936 r. wchodził w skład Komisji Ustrojowo-Programowej MWRiOP.

Wincenty Czerwiński był autorem bardzo wielu prac z zakresu dydaktyki przedmiotów zawodowych i technicznych. Najwcześniejsze znane opracowanie pochodzi z roku 1924, było to: *Kreślenie rzutowe i techniczne w zakresie niż*[szych] *szk*[ół] *technicz*[nych] *i przemysł*[owo]-*rzemieśl*[niczych]*: część 1: Zasady rzutów prostokątnych oraz sposoby wykreślania niektórych krzywych* (Warszawa, 1924/25). Z kolei, w 1928 r. otrzymał I nagrodę w konkursie im. Maksymiliana Heilperna[7] za książkę popularnonaukową pt. *O technicznem wyzyskiwaniu sił przyrody* (Lwów–Warszawa: Książnica Atlas, 1929, 76 s.; seria: *Biblioteczka Rzemiosła, Przemysłu i Handlu*; zeszyt 1).

Będąc członkiem Towarzystwa Nauczycieli Szkół Zawodowych, od 1928 r. wybierany był do Zarządu Głównego Towarzystwa, w 1930 r. został jego wiceprezesem, a od 29 listopada 1936 r. do 15 kwietnia 1945 r. był prezesem Zarządu Głównego. Działalności z tego okresu dotyczy artykuł Czerwińskiego pt. *Z dziejów związkowego ruchu nauczycielskiego szkół zawodowych* („Przegląd Historyczno-Oświatowy" R.8: 1965 nr 3, s. 523–530).

Równolegle do zajęć w Szkole im. M. Konarskiego, pracował od roku szkolnego 1923/24 do 1939 r. w Państwowym Instytucie Robót Ręcznych (PIRR), działającym w Warszawie, przy ul. Górczewskiej 8.

Państwowy Instytut Robót Ręcznych, utworzony w 1923 r. przez inż. Władysława Przanowskiego [1880–1937][8] – w wyniku przekształcenia Rocznych Kursów Robót Ręcznych, zajmował się przede wszystkim kształceniem nauczycieli tego przedmiotu dla szkół powszechnych, gimnazjów i seminariów nauczycielskich. Instytut pełnił również funkcję centrum metodycznego i ośrodka instruktorskiego, w którym wypracowano polskie metody nauczania prac ręcznych. Powstawały tu – pod kierunkiem dyrektora W. Przanowskiego – programy nauczania, podręczniki, poradniki i pomoce dydaktyczne. W budynku przy ul. Górczewskiej 8 mieścił się po II wojnie Instytut Pedagogiki, następnie Instytut Badań Pedagogicznych, a obecnie – od 1990 r. ma tu siedzibę m.in. Instytut Badań Edukacyjnych[9].

Wincenty Czerwiński prowadził w Instytucie wykłady dla nauczycieli prac ręcznych z zakresu technologii metali, drewna, włókna i papieru. Uczył także geometrii wykreślnej i kreślenia technicznego, a od 1933 r. prowadził zajęcia z budowy motocykli i samochodów oraz z techniki jazdy. Ponadto był głównym doradcą technicznym dyrektora Instytutu – Władysława Przanowskiego, a po jego śmierci w 1937 r. – także dyrektora Stanisława Malca [1895–1943][10].

Wykorzystując możliwości warsztatów Szkoły im. M. Konarskiego rozpoczął – z inicjatywy W. Przanowskiego – produkcję wyposażenia dla szkolnych pracowni

robot ręcznych, zaprojektował tokarkę do metali i drewna, wiertarkę i komplety narzędzi do obróbki metali oraz do metaloplastyki. Według wskazówek Czerwińskiego, zorganizowano w Warszawie i w całym kraju wiele pracowni szkolnych[11].

Opracował programy technologii materiałów dla PIRR i Wyższych Kursów Nauczycielskich (WKN); przy Instytucie zorganizowano bowiem WKN, a ich zadaniem było przygotowanie kadr pedagogicznych dla starszych klas szkół powszechnych. Kursy WKN były ściśle powiązane z Instytutem, korzystały one z bazy PIRR i ze wszystkich urządzeń Instytutu, miały wspólne kierownictwo i tych samych wykładowców. Ponadto, od 1928 r. Czerwiński wchodził w skład Komisji Egzaminacyjnej dla Nauczycieli Robót Ręcznych, powołanej przez Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego[12].

Współpracował z redagowanym przez inż. Władysława Przanowskiego kwartalnikiem „Praca Ręczna w Szkole"[13] i w latach 1928–37 zamieścił trzynaście artykułów: *Tokarka do metali i drewna* (R. 2: 1928 nr 1, s. 40–47), *O naukowej organizacji pracy* (R. 2: 1928 nr 2, s. 52–57), *Sposoby pracy na tokarce do metali i drzewa* (R. 3: 1929 nr 2, s. 47–56), *Roboty pomocnicze na tokarce do metali i drzewa* (R. 4: 1930 nr 2, s. 32–38), *O niklowaniu i srebrzeniu* (R.4: 1930 nr 3/4, s. 111–117), *O śrubach i systemach gwintów* (R. 5: 1931 nr 1, s. 27–38), *Sposoby wykonywania gwintów* (R. 5: 1931 nr 2/3, s. 77–86 oraz jako oddzielna odbitka: *Gwinty i sposoby ich wykonywania w warsztatach rzemieślniczych*. Warszawa 1931), *Rodzaje i własności włókien przędzalnych* (R. 6: 1932 nr 1, s. 18–25), *Metale stosowane w pracowniach robót ręcznych i ich własności* (R. 7: 1933 nr 2, s. 146–155), *Zasady działania silników motocyklowych i łódkowych* (R. 8: 1934 nr 3/4, s. 147–162), *Kalkulacja wyrobów w pracowni rękodzielniczej* (R. 8: 1934 nr 1/2, s. 53–60; współautor Władysław Przanowski; po kilku latach tekst ten został opublikowany pt. *Zasady kalkulacji kosztów własnych w rzemieślniczym warsztacie ślusarskim*, przez Towarzystwo Oświaty Zawodowej w 1938 r. oraz przez polską oficynę emigracyjną na zlecenie Polskiej Centrali Oświatowej w Niemczech – Celle: Wydawnictwo T. Starczewskiego, 1946, 45 s.), *Części składowe i zasady obsługi motocykla* (R. 9: 1935 nr 1, s. 48–67), *Człowiek i maszyna* (R. 11: 1937 nr 4, s. 184–190).

W 1937 r. wydał *Podręcznik warsztatowy: metody i instrukcje; cz.1: Początki ślusarstwa na I kl. gimnazjum mechanicznego* (Lwów: Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych, 1937, 112 s.; przedruki – Londyn: Wyd. „Techniki i Rzemiosła", 1944; Londyn: P. Wodziański, 1946; Hamburg: Związek Polaków, 1945 i wznowienie: Hamburg: Związek Polaków, 1946; oraz po wojnie w kraju: Warszawa: PZWS, 1946; Warszawa: PZWS, 1949)[14].

W dniu 25 sierpnia 1939 r. otrzymał kartę mobilizacyjną do I Pułku Lotniczego w Warszawie. Dostawszy się do niewoli hitlerowskiej, przebywał w obozach jenieckich na terenie Prus Wschodnich, m.in. Hohenstein (obecnie Olsztynek), Niedenburg (obecnie Nidzica) oraz Praschnitz (obecnie Przasnysz), skąd 12 marca 1940 r. został zwolniony – jako trwale niezdolny do pracy. Po powrocie do okupowanej Warszawy, już od 1 maja 1940 r. kierował działającą jawnie Szkołą im. M. Konarskiego, początkowo w budynku przy ul. Leszno 72, a następnie: ul. Sandomierskiej 12, ul. Śliskiej 26/28, ul. Konopczyńskiego 4 i w Pałacu Staszica[15]. Prowadził również w latach 1942–1944 zajęcia w konspiracyjnym Państwowym Instytucie Robót Ręcznych, zorganizowane w pracowni dla inwalidów Szpitala Ujazdowskiego, a następnie w Zakładzie Doskonalenia Rzemiosła, przy ul. Chmielnej w Warszawie. Wspomnienie pt. *Tajny PIRR w okresie okupacji* zamieścił

Czerwiński w czasopiśmie „Wychowanie Techniczne w Szkole" (R. 20: 1980 nr 4, s. 181), przedrukowane w książce Eugenii Choińskiej pt. *Z dziejów oświaty w Polsce: Państwowy Instytut Robót Ręcznych (1923–1950)*[16].

Okupacja hitlerowska nie przerwała pracy związkowej Czerwińskiego. Zorganizował on w konspiracji Tajne Stowarzyszenie Nauczycieli Szkół Zawodowych, którego został prezesem i przewodniczącym grupy dyrektorów szkół przemysłowych I stopnia. Działalności w okresie II wojny światowej poświęcone były wspomnienia i opracowania pióra Czerwińskiego: *Szkoła zawodowa w walce: wspomnienia z okresu okupacji hitlerowskiej17* („Przegląd Historyczno-Oświatowy" R. 6: 1963 nr 4, s. 432–458); *Szkoły zawodowe przemysłowo-techniczne w Warszawie w okresie okupacji 1939–1944* („Przegląd Historyczno-Oświatowy" R. 12: 1969 nr 1, s. 79–88), *Szkolnictwo zawodowe* [w:] *Walka o oświatę, naukę i kulturę w latach okupacji 1939–1944. Materiały z terenu m. st. Warszawy i województwa warszawskiego*, opracowali Stanisław Dobraniecki i Wojciech Pokora (Warszawa: Nasza Księgarnia, 1967, s. 224–264; współautor – Czesław Sitarz).

Wincenty Czerwiński – uzyskawszy wykształcenie techniczne, charakteryzował się również szerokimi zainteresowaniami i talentami humanistycznymi. W okupowanej Warszawie pisał pod pseudonimem *Niekrasicki* wiersze satyryczne i teksty piosenek o wymowie antyhitlerowskiej, rozpowszechnione m.in. w druku konspiracyjnym – *Hitlerowska serenada* (1943) i w prasie podziemnej (m.in. „Moskit" 1943 nr 2/3)[18]. Utwory Czerwińskiego wydane zostały po wojnie anonimowo w tomie: *Niekrasicki: 1940–1944: Szkopskie lata: bajki, satyry i utwory aktualne z okresu okupacji niemieckiej* (Wrocław: L. Straszewicz, 1946, 77 s.), w antologii Tadeusza Szewery *Niech wiatr ją poniesie...* (Łódź: Wydawnictwo Łódzkie, 1970, s. 159–160, 193) oraz m.in. w wyborze poezji o Mikołaju Koperniku pt. *Obroty słów serdecznych*, opracowanym przez Janusza Kapuścika i Wojciecha J. Podgórskiego (Warszawa: PIW, 1974, s 77). W wielu bibliografiach i katalogach Wincenty Czerwiński mylony jest z używającym także pseudonimu „Niekrasicki" – ks. Dionizym Bączkowskim (1868–1953), autorem utworów religijnych[19].

Po ewakuacji z Warszawy w 1944 r. po Powstaniu Warszawskim, Czerwiński przebywał w Duninpolu koło Żyrardowa i utworzył tajną I Miejską Szkołę Zawodową im. M. Konarskiego w klasztorze w Szymanowie. Po zakończeniu II wojny światowej organizował w Warszawie I Miejską Szkołę Zawodową razem z II Miejską Szkołą Zawodową w Warszawie, przy ul. Sandomierskiej 12, potem oddzielnie: od sierpnia 1945 r. przy ul. Reja 7, od grudnia 1947 r. do czerwca 1948 r. w remontowanym budynku przy ul Grójeckiej 93, a następnie w stałej siedzibie przy ul. Okopowej 55a[20]. Prowadził w szkole zajęcia z technologii i organizacji przedsiębiorstw.

W 1951 r. zmuszony został przez komunistyczne władze oświatowe do ustąpienia ze stanowiska dyrektora Szkoły im. M. Konarskiego. Jednak blisko trzydziestoletnia praca i silne zaangażowanie w jej rozwój nie pozwoliły na zerwanie więzi z tą szkołą; wiedza i doświadczenie zaowocowały opracowaniem historycznym, zatytułowanym *Monografia Szkoły Zawodowej imienia Michała Konarskiego* (Warszawa 1970; współautorzy: Eugeniusz Witkowski, Mieczysław Kołodziejczyk), wznowionej – po uzupełnieniach – w 1985 r., bez wymienienia autorów.

Po odejściu ze Szkoły im. M. Konarskiego, Wincenty Czerwiński objął kierownictwo Biura Projektów i Konstrukcji Sprzętu Szkolnego oraz Ośrodka Pomocy

Naukowych. Od 1945 r. uczestniczył w pracach Komisji Oceny Programów i Podręczników oraz Komisji Oceny Pomocy Naukowych.

Podczas Ogólnopolskiego Zjazdu Oświatowego, obradującego w Łodzi w dniach 18–22 czerwca 1945 r., wygłosił referat pt. *Szkoły przemysłowe typu rzemieślniczego a reforma ustrojowa*. W kwietniu 1945 r. Czerwiński powołany został na wiceprzewodniczącego Sekcji Szkolnictwa Zawodowego Związku Nauczycielstwa Polskiego.

W 1956 r. wchodził w skład, kierowanej przez Czesława Karpa, Komisji Programowej, która w Instytucie Pedagogiki opracowała pierwszy po II wojnie światowej, program dla studiów nauczycielskich dla kierunku „Rysunek i praca ręczna" (*Rysunek. Praca ręczna: materiały programowe dla studiów nauczycielskich*. Warszawa 1956)[21].

Wincenty Czerwiński przewodniczył obradom odbywającego się w Warszawie w dniach 9–10 września 1959 r., Zjazdu Absolwentów Państwowego Instytutu Robót Ręcznych, który podjął uchwałę m.in. w sprawie reaktywowania Instytutu oraz upamiętnienia zasług jego założyciela i dyrektora – Władysława Przanowskiego. W efekcie 3 lutego 1963 r. na gmachu byłego Instytutu, przy ul. Górczewskiej 8, uroczyście odsłonięto kamienną tablicę poświęconą Władysławowi Przanowskiemu, o czym pisał Wincenty Czerwiński na łamach „Wychowania Technicznego w Szkole" (*Odsłonięcia tablicy pamiątkowej ku czci Władysława Przanowskiego* „Wychowanie Technicznego w Szkole" R.3: 1963 Nr 5, s. 159–160). W tym czasie Czerwiński spisał relację o swej współpracy z Władysławem Przanowskim w Instytucie, opublikowaną w 1964 r. przez Wiktora Ambroziewicza w monografii pt. *Władysław Przanowski i jego dzieło*[22].

W 1961 r. Czerwiński przeszedł na emeryturę, jednak kontynuował pracę nauczycielską w szkolnictwie zawodowym, m.in. w Technicznej Szkole Pomaturalnej Ministerstwa Przemysłu.

Po II wojnie światowej opublikował kilkanaście podręczników szkolnych z zakresu materiałoznawstwa, maszynoznawstwa, poradników dla słuchaczy i samouków oraz komentarzy metodycznych. Niektóre książki były wielokrotnie wznawiane przez kilkadziesiąt lat, aż do lat osiemdziesiątych XX w. Należy wymienić – w układzie chronologicznym – następujące druki zwarte: *Podstawy frezowania metali: podręcznik dla uczniów szkół mechanicznych i dla użytku praktycznego* (Warszawa: Departament Kadr Wydziału Szkolnictwa Zawodowego Ministerstwa Przemysłu, 1946), *Poradnik mechanika-metalowca: dla średnich szkół zawodowych przemysłu metalowego oraz dla pracujących zawodowo w tym przemyśle* (Warszawa: PZWS, 1946; wyd. 2: Warszawa: PZWS, 1947), *Zasady chemii i materiałoznawstwo: podręcznik dla szkół zawodowych przemysłu metalowego* (Warszawa: PZWS, 1947, 1948, 1950), *Napęd i główniejsze mechanizmy obrabiarek do metali: podręcznik dla uczniów gimnazjów mechanicznych i średnich szkół zawodowych grupy metalowej* (Warszawa: Spółdzielnia Wydawnicza „Autor", 1947), *Planowanie obróbki na obrabiarkach do metali* (Warszawa: Spółdzielnia Wydawnicza „Autor", 1947), *Wytrzymałość materiałów: podręcznik dla liceów mechanicznych 2 stopnia oraz książka pomocnicza dla studentów szkół inżynierskich i techników konstruktorów* (Warszawa: PWSZ, 1950).

Począwszy od 1950 r. Wincenty Czerwiński wydawał podręczniki i skrypty dla uczniów, popularnych w tym czasie techników korespondencyjnych. Były to: *Wytrzymałość materiałów: wykłady przeznaczone dla studiujących w Państwowym Technikum Korespondencyjnym* (Warszawa, 1950, wyd. 2: Warszawa, 1951) oraz *Poradniki*

do nauki przedmiotów: Mechanika techniczna – wytrzymałość materiałów dla semestru 4 (Warszawa, 1953), *Obróbka skrawaniem i obrabiarki na semestr 6* (Warszawa, 1953), *Obróbka skrawaniem i obrabiarki na semestr 7* (Warszawa, 1953), *Obrabiarki do metali na semestr 7* (Warszawa 1953), *Obrabiarki do metali na semestr 8* (Warszawa, 1953).

W następnych latach opublikował serię *Poradników metodycznych dla Techników Zaocznego Szkolenia Zawodowego*, na którą składały się: *Maszynoznawstwo ogólne: semestr 4* (Warszawa, 1954), *Maszynoznawstwo: semestr 4–5* (Warszawa, 1955, wyd. 2: Warszawa, 1956), *Obróbka skrawaniem i obrabiarki: semestr 6 i 7* (Warszawa, 1955, wyd. 2: Warszawa, 1956), *Obrabiarki z ćwiczeniami konstrukcyjnymi: semestr 7* (Warszawa, 1954), *Mechanika techniczna: semestr 4* (Warszawa, 1956), *Jak opracować zadania kontrolne z mechaniki* (Warszawa: PWSZ, 1955, wyd. 2: Warszawa: PWSZ, 1956).

Był autorem podręcznika szkolnego pt. *Materiałoznawstwo dla metalowców* (Warszawa, 1955, 10 wydań do 1965 r. – współautor Michał Korolec), którego kolejne wydania od 1966 r. ukazywały się już jako opracowanie autorskie Czerwińskiego, pt. *Materiałoznawstwo dla zasadniczych szkół zawodowych* (wyd.11 zmienione: Warszawa: PWSZ, 1966; 12 wydań, ostatnie: wyd. 22: Warszawa: WSiP, 1978); opracował także *Materiały metodyczne do nauczania materiałoznawstwa metalowego* (Warszawa: PWSZ, 1955). Dla potrzeb szkół wydał następujące opracowania: *Maszynoznawstwo z częściami maszyn dla techników niemechanicznych* (Warszawa: PWSZ, 1960, 8 wydań, ostatnie: Warszawa, 1989 – współautorem był syn Wincentego – Jerzy Czerwiński), *Zarys mechaniki technicznej* (Warszawa: PWSZ, 1961, wyd. 2: Warszawa, 1964, wyd. 3: Warszawa, 1967), *Zarys metodyki nauczania mechaniki technicznej* (Warszawa: PWSZ, 1961), *Technologia materiałów do szkolnych prac ręcznych* (Warszawa: PZWS, 1963, wyd. 2 pod zmienionym tytułem: *Technologia materiałów do szkolnych prac ręcznych: drewno, papier, włókna, metale, szkło, masy plastyczne*: Warszawa: PZWS, 1968), *Podstawy techniki* (Warszawa: PWSZ, 1967; 5 wydań, ostatnie: Warszawa: PWSZ, 1972 – współautor Jerzy Dreszer), *Maszynoznawstwo dla techników włókienniczych i drzewnych* (Warszawa, 1968, 4 wydania, ostatnie: Warszawa: WSiP, 1979).

Napisał także kilka poradników: *Mechanika techniczna dla samouków* (cz. 1: Warszawa: PWSZ, 1957, cz. 2: Warszawa: PWSZ, 1959; 4 wydania, ostatnie: Warszawa, 1963), *Ślusarstwo maszynowe* (Warszawa, 1958), *Poradnik ślusarza* (Warszawa: Wyd. Naukowo-Techniczne, 1964, miał osiem edycji; ostatnie: wyd. 8 poprawione i uaktualnione Warszawa: Wyd. Naukowo-Techniczne, 1989 – wydał i uwspółcześnił wnuk Wincentego – Jan Czerwiński[23]).

Wincenty Czerwiński od 1956 r. był członkiem kolegium redakcyjnego czasopisma metodycznego dla nauczycieli „Rysunek i Praca Ręczna", zamieszczając na jego łamach następujące artykuły: *Zagadnienie bezpieczeństwa i higieny pracy w szkolnych pracowniach technicznych* (R.2: 1955 nr 2(6), s. 26–31), *O znaczeniu pomocy naukowych w rozwijaniu poprawnych pojęć* (R.4: 1957 nr 6(20), s. 8–13), *Czynniki wpływające na pracę narzędzi w ręcznej obróbce skrawaniem* (R.5: 1958 nr 4(28), s. 21–24), *O bezpieczeństwie pracy na główniejszych obrabiarkach stosowanych w pracowniach robót ręcznych* (R.5: 1958 nr 5), *Praca ręczna w szkole ogólnokształcącej jako środek rozwijający kulturę produkcji* (R.6: 1959 nr 2(18), s. 64–70), *Prostowanie i gięcie mebli* (R.6: 1959 nr 4(30), s. 223–228), *O cieplnej obróbce stali* (R.7: 1960 nr 1, s. 18–23).

Po zmianie profilu i tytułu czasopisma, wchodził w latach 1961–1963 w skład w skład rady redakcyjnej „Wychowania Technicznego w Szkole" i opublikował

kilka tekstów: *Wykańczanie powierzchni wyrobów metalowych* (R.1: 1961 nr 1, s. 47–51), *Ogólne zasady montażu i demontażu prostych przedmiotów i mechanizmów* (R.1: 1961 nr 2, s. 86–92), *Wiercenie i wiertarki* (R.1: 1961 nr 5, s. 234–241), *Maszyny szwalnicze* (R.2: 1962 nr 2, s. 70–73), *Lutowanie twarde* (R.2: 1962 nr 3, s. 124–129), *O frezowaniu i frezarkach* (R.2: 1962 nr 6, s. 278–284), *Proste czynności na szkolnej tokarce do metalu* (R.6: 1966 nr 5, s. 146–151).

Współpracował także z miesięcznikiem „Szkoła Zawodowa", w którym wydrukowano następujące artykuły Wincentego Czerwińskiego: *Szkoły rzemieślniczo-przemysłowe w okresie międzywojennym* (1959 nr 5, s. 45–47), *Szkoły techniczne dawnej Warszawy* (1960 nr 2, s. 31–33).

Z kolei w czasopiśmie metodycznym „Fizyka w Szkole" przybliżył postaci wybitnych uczonych: *Michał Łomonosow – w 200-letnią rocznicę śmierci* (R. 12: 1966 nr 1, s. 2–4), *Jan Bernard Foucalt* (R. 16: 1970, nr 6, s. 1–2), omówił zawartość periodyku ukazującego się w ZSRR – *„Fizika w Szkolie"* (R. 16: 1970 nr 2, s. 62–63 i nr 3, s. 63–64), a także zamieścił tłumaczenia artykułów z języka rosyjskiego (R. 17: 1971 nr 2, s. 34–40, nr 3, s. 38–44). Należy dodać, że z języka rosyjskiego przełożył książkę W. I. Kommisarowa pt. *Ślusarstwo* (Warszawa, 1951, 5 wydań, ostatnie: Warszawa 1953), wykorzystywaną jako podręcznik zastępczy w zasadniczych szkołach metalowych.

Za zasługi dla oświaty i za działalność społeczną otrzymał: Krzyż Kawalerski Orderu Odrodzenia Polski, dwukrotnie Złoty Krzyż Zasługi, Medal 10-lecia Polski Ludowej, Medal Niepodległości, Złotą Odznakę Honorowa za Zasługi dla Warszawy, Złotą Odznakę Związku Nauczycielstwa Polskiego, Medal za Długoletnią Służbę oraz tytuł – Zasłużony Nauczyciel PRL.

Wincenty Czerwiński zmarł w Warszawie 13 czerwca 1986 r., pochowany został na Cmentarzu Bródnowskim w Warszawie (kwatera 25B rząd 4 grób nr 18)[24].

W małżeństwie z Marią Magdaleną z domu Sztajer [zmarłą w 1949 r.] miał syna Jerzego Wincentego. Druga żona Czerwińskiego – Róża Mieszczanek [1908–1968], pracowała w latach 1928–1963 w sekretariacie I Miejskiej Szkoły Zawodowej Męskiej im. Michała Konarskiego w Warszawie, była kronikarką szkoły. W okresie okupacji hitlerowskiej uczestniczyła w ruchu oporu w Warszawie (pseudonimy: „Barbara", „Basia"); jako łączniczka Kierownictwa Dywersji Wojskowej Armii Krajowej brała udział w magazynowaniu i transporcie broni maszynowej. Walczyła w Powstaniu Warszawskim na Starym Mieście w zgrupowaniu Radosław. Odznaczona została m.in. Srebrnym Krzyżem Zasługi z Mieczami[25].

Działalność pedagogiczną Wincentego Czerwińskiego kontynuował, wspomniany już wcześniej, syn – Jerzy [1916–1999], z wykształcenia inżynier-mechanik, wieloletni nauczyciel warszawskich szkół zawodowych oraz autor podręczników[26]. Jerzy Czerwiński ukończył I Gimnazjum Miejskie im. gen. Sowińskiego w Warszawie. Następnie studiował na Wydziale Matematyczno-Przyrodniczym Uniwersytetu Warszawskiego i na Wydziale Mechanicznym Politechniki Warszawskiej, jednak studia przerwał wybuch II wojny światowej. W czasie okupacji hitlerowskiej brał udział w ruchu oporu, więziony był na Pawiaku i w obozie koncentracyjnym Stutthof. Po wojnie, w latach 1945–1948, kontynuował naukę w Wyższej Szkole Inżynierskiej im. H. Wawelberga i S. Rotwanda w Warszawie – na Wydziale Mechanicznym i uzyskał tytuł inżyniera-mechanika[27]. Od 1949 r. pracował jako nauczyciel fizyki i przedmiotów zawodowych w szkołach warszaw-

skich: Gimnazjum Mechanicznym R. Wolframa, I Miejskiej Szkole Zawodowej Męskiej im. M. Konarskiego, Technikum Terenów Zielonych, Zespole Szkół Poligraficznych oraz w Liceum Ogólnokształcącym im. M. Reja. W nauczaniu stosował eksperymenty fizyczne, projektował i konstruował przyrządy oraz pomoce dydaktyczne. Od 1951 r. przewodniczył zespołowi nauczycieli fizyki w Ośrodku Doskonalenia Kadr Oświatowych, w latach 1961–1972 kierował sekcją fizyki w Ośrodku Metodycznym dla szkół zawodowych. Wchodził w skład Komisji Egzaminów Kwalifikacyjnych przy Kuratorium Okręgu Szkolnego w Warszawie oraz Komisji Programowej Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego[28].

Jerzy Czerwiński napisał kilka podręczników i skryptów szkolnych. Wydał serię *Poradników metodycznych dla Techników Zaocznego Szkolenia Zawodowego*, na którą składały się: *Fizyka: semestr 1, Fizyka: semestr 2, Fizyka: semestr 3, Fizyka: semestr 4* (Warszawa: PWSZ, 1954); dla słuchaczy techników korespondencyjnych opracował *Maszynoznawstwo ogólne: kurs podstawowy dla mechaników* (Warszawa 1950 – współautor Stefan Bielecki), *Poradnik do nauki fizyki: na semestr 1 kierunek techniczny i ekonomiczny* (toż na semestr 2, 3 i 4: Warszawa: PWSZ, 1953), *Poradnik skrócony do nauki fizyki: na semestr 1* (Warszawa, 1954), *Fizyka dla techników: elektryczność* (Warszawa: PWSZ, 1961, 7 wydań do 1966 r.). Wraz ze swym ojcem – Wincentym, napisał *Maszynoznawstwo z częściami maszyn dla techników niemechanicznych* (Warszawa: PWSZ, 1960; 8 edycji, ostatnia: Warszawa, 1989).

Był jednym z autorów wielokrotnie wznawianego podręcznika *Fizyka dla zasadniczych szkół zawodowych* (część 1: Warszawa: PZWS, 1967, część 2: Warszawa: PZWS, 1968; 12 wydań do 1988 r.), współautorami byli Zbigniew Orlik i Wanda Żmigrodzka. Ten sam zespół autorski opracował także podręczniki: *Fizyka dla zasadniczych szkół zawodowych: kurs skrócony* (Warszawa: PZWS, 1969, 7 wydań do 1975 r.) oraz *Fizyka dla zasadniczych szkół zawodowych, zasadniczych szkół rolniczych i szkół przysposobienia rolniczego: kurs pełny część 1: klasa 1; część 2: klasa 2* (7 wydań do 1973 r.).

Jerzy Czerwiński wydawał także materiały dydaktyczne dla nauczycieli fizyki; należą do nich: *Normy wyposażenia pracowni przedmiotowych zasadniczych szkół zawodowych w pomoce naukowe, sprzęt pomocniczy i meble: fizyka dla wszystkich specjalności* (Warszawa: PWSZ, 1955, 2 wydania – współautor Aniela Nowicka), *Poradnik dla nauczycieli fizyki zasadniczych szkół zawodowych* (Warszawa: PWSZ, 1956; współautorki: T. Moskalowa, A. Nowicka, Z. Rymarówna, H. Siemińska), *Wskazówki metodyczne do nauczania fizyki w 3-letnich zasadniczych szkołach zawodowych z uwzględnieniem dydaktycznego wprowadzenia układów jednostek MKSA, CGS i technicznego* (Warszawa: PWSZ, 1960) oraz *Pracownia i klasa-pracownia fizyczno-chemiczna* (Warszawa: PWSZ, 1967; współautorzy: A. Bogdańska, H. Kowalski, A. Rubaszkiewicz).

W latach 1964–1999 był redaktorem działu czasopisma metodycznego „Fizyka w Szkole". Na łamach pisma zamieścił następujące artykuły: *Projekt realizacji tematu „Kondensatory" w klasie VIII* (R. 12: 1966 nr 5, s. 26–28), *250-lecie Akademii Nauk ZSRR* (R. 20: 1974 nr 5, s. 1–4), *Uwagi do projektu „Założenia programowo-organizacyjne kształcenia i wychowania w szkołach zawodowych"* (R. 31: 1985 nr 2, s. 122–124), popularyzował dorobek laureatów Nagrody Nobla z fizyki (R. 17: 1971 nr 1, s. 61; R. 27: 1981 nr 3, s. 184–185); ponadto publikował sprawozdania z kolejnych Zjazdów Fizyków Polskich (XXVI Zjazd – R. 26: 1980 nr 1, s. 59–60; XXVII Zjazd – R. 28: 1982 nr 1, s. 60–61; XXVIII Zjazd – R. 31: 1985 nr 1, s. 61–62; XXIX Zjazd

– R. 34: 1988 nr 2, s. 124–125; XXX Zjazd – R. 36: 1990 nr 4; XXXI Zjazd – R. 38: 1992 nr 1, s. 57; XXXII Zjazd – R. 40: 1994 nr 2, s. 124–126; XXXIII Zjazd – R. 42: 1996 nr 2, s. 115–117), informował czytelników o seminariach i konferencjach dydaktyków fizyki (m.in. R. 19: 1973 nr 6, s. 58; R. 28: 1982 nr 2, s. 121–122; R. 39: 1993 nr 2, s. 118; R. 40: 1994 nr 1, s. 60, nr 1, s. 60–61), recenzował polskie i niemieckojęzyczne podręczniki szkolne oraz książki popularnonaukowe z dziedziny fizyki (m.in. R. 10: 1964 nr 5, s. 43–33, R. 33: 1987 nr 3, s. 192–193, R. 43: 1997 nr 5), omawiał kolejne roczniki niemieckiego czasopisma „Physik in der Schule" (R. 24: 1978 nr 6, s. 282–284, R. 29: 1983 nr 1, s. 61–63, R. 84: 1984 nr 4, s. 251–253), przypominał sylwetki zmarłych dydaktyków fizyki (artykuł poświęcony Anieli Nowickiej – R. 43: 1997 nr 2, s. 124–125), zamieszczał tłumaczenia artykułów z języka rosyjskiego (R. 22: 1976 nr 1, s.35–39).

Należał do Polskiego Towarzystwa Fizycznego, Stowarzyszenia Inżynierów Mechaników Polskich, Związku Bojowników o Wolność i Demokrację. Za swą pracę zawodowa i działalność społeczną otrzymał liczne wyróżnienia: Krzyż Kawalerski Orderu Odrodzenia Polski, Złoty Krzyż Zasługi, Medal Komisji Edukacji Narodowej, Złotą Odznakę Honorową Stowarzyszenia Inżynierów Mechaników Polskich, Odznakę „Zasłużony Działacz Kultury", Krzyż Oświęcimski.

Żona Jerzego Czerwińskiego – Czesława, jest doktorem nauk humanistycznych, emerytowanym pracownikiem Instytutu Kształcenia Nauczycieli w Warszawie.

Jerzy Czerwiński zmarł 15 maja 1999 r., pochowany na cmentarzu Bródnowskim w Warszawie, w grobie ojca[29].

Przypisy

[1] Podstawowe informacje dotyczące Wincentego Czerwińskiego zawarte są w biogramach zamieszczonych w następujących publikacjach: E. Choińska, *Z dziejów oświaty w Polsce: Państwowy Instytut Robót Ręcznych (1923–1950)*. Warszawa 1998, s. 142–147; *Słownik biograficzny zasłużonych dla oświaty i wychowania w Warszawie i województwie stołecznym warszawskim od 1916 r.*, tom 2. Warszawa 1997; *Słownik biograficzny techników polskich*, tom 17. Warszawa 2006; *Monografia Szkoły Zawodowej imienia Michała Konarskiego*. Warszawa 1970 (i wznowienie: Warszawa 1985).

[2] Metryka urodzenia i chrztu znajduje się w księdze nr 3292 urodzonych w parafii Mława w roku 1895, akt nr 360; na podstawie informacji ks. Dariusza Majewskiego – Dyrektora Archiwum Diecezjalnego w Płocku (list z dn. 22 marca 2005 r.).

[3] Por.: W. Czerwiński, *Praca i miłość*. „Stolica" R. 27: 1972 nr 13, s. 16.

[4] Por.: *To była wspaniała szkoła: z dziejów Szkoły im. H. Wawelberga i S. Rotwanda w Warszawie 1895–1951: w stulecie założenia szkoły*, oprac. H. Świątkiewicz. Warszawa, 1995, s. 123, 130, 134, 166, 205.

[5] Według informacji Pani Lidii Olubek z Działu Ewidencji Studentów Politechniki Warszawskiej (e-mail z dn. 9 marca 2005 r.).

[6] Por.: W. Czerwiński, E. Witkowski, M. Kołodziejczyk, *Monografia Szkoły Zawodowej imienia Michała Konarskiego*. Warszawa 1970 oraz *Monografia Szkoły Zawodowej im. M. Konarskiego*. Warszawa 1985, s. 12.

[7] Maksymilian Heilpern [1856–1925], przyrodnik, pedagog, działacz społeczny i oświatowy, popularyzator fizyki, nauk przyrodniczych i astronomii.

[8] Władysław Przanowski [1880–1937], inżynier, twórca systemu nauczania prac ręcznych w polskich szkołach i kształcenia nauczycieli; w latach 1913–1930 kierował szkołą rzemieślniczą im. K. Szlenkiera, w której zorganizował samorząd uczniowski; w 1915 r. założył Roczne Kursy Robót Ręcznych, przekształcone w 1923 r. w Państwowy Instytut Robót Ręcznych; autor programów nauczania prac ręcznych w szkołach i seminariach nauczycielskich oraz licznych artykułów propagujących ideę prac ręcznych oraz opracowań dydaktycznych; inicjator utworzenia Towa-

rzystwa Miłośników Robót Ręcznych, założyciel i redaktor pisma „Praca Ręczna w Szkole"; zob.: W. Ambroziewicz, *Władysław Przanowski i jego dzieło*. Warszawa: PZWS, 1964; E. Choińska, *Z dziejów*..., op. cit., s. 114–122.

[9] Więcej informacji o Państwowym Instytucie Robót Ręcznych zawierają publikacje: W. Przanowski, *Państwowy Instytut Robót Ręcznych: jego rozwój i stan w roku 1933*. Warszawa 1933 (nadbitka z: „Praca Ręczna w Szkole" 1933 nr 3/4); W. Ambroziewicz, *Władysław Przanowski*... op. cit.; E. Choińska, *Z dziejów*... op. cit.

[10] Należy dodać, że Władysław Przanowski – rozważając kandydaturę swego następcy na stanowisko dyrektora Instytutu – brał pod uwagę oprócz Stanisława Malca także Wincentego Czerwińskiego; por.: W. Ambroziewicz, *Władysław Przanowski*...., op. cit., s. 351; zob. także: M. Wasiak, *Stanisław Malec [1895–1943]*. „Wychowanie Techniczne w Szkole" R.44: 2005 nr 4, s. 61–64.

[11] W. Ambroziewicz, *Władysław Przanowski*...., op. cit., s. 351.

[12] Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego 1928 nr 14, s.586.

[13] Kwartalnik „Praca Ręczna w Szkole" powstał z inicjatywy Władysław Przanowskiego, wydawany był w latach 1927–1939 jako organ Towarzystwa Miłośników Robót Ręcznych; autorami zamieszczanych tekstów byli wykładowcy i absolwenci Państwowego Instytutu Robót Ręcznych; czasopismo drukowano w nakładzie 2500 egzemplarzy, odznaczało się elegancką szatą graficzną, zawierało liczne fotografie i ilustracje towarzyszące zamieszczanym artykułom.

[14] Zestawienie publikacji Wincentego Czerwińskiego wydanych w polskich oficynach emigracyjnych zawierają m.in. następujące bibliografie: *Polonica zagraniczne: bibliografia za okres od września 1939 do 1955*; tom 1, Warszawa 1987, poz. 2477–2481 oraz J. Zabielska, *Bibliography of books in Polish or relating to Poland published outside Poland since September 1st, 1939*, vol. 1: 1939–1951, London 1954, poz. 613–615; vol. 2: London 1959, poz. 597.

[15] Na podstawie informacji Pana Mieczysława Kołodziejczyka z Warszawy – absolwenta i wieloletniego nauczyciela I Miejskiej Szkoły Zawodowej Męskiej im. Michała Konarskiego, współpracownika Wincentego Czerwińskiego (list z dnia 10 maja 2005 r.).

[16] E. Choińska, *Z dziejów oświaty*..., op. cit., s. 50–51.

[17] Praca w 1958 r. uzyskała III nagrodę w konkursie ogłoszonym przez redakcję czasopisma „Głos Nauczycielski".

[18] Z informacji Pani Czesławy Czerwińskiej wynika, że Wincenty Czerwiński często sięgał po pióro, a utwory literackie pisał nie tylko podczas okupacji hitlerowskiej, lecz także w czasie stanu wojennego; w rękopisie pozostaje jego pamiętnik, którego fragment uzyskał II nagrodę w konkursie „Warszawa w pamięci trzech pokoleń", ogłoszonym w 1972 r. przez redakcję czasopisma „Stolica"; opublikowany urywek wspomnień świadczy o żywych zainteresowaniach kulturą, zawiera m.in. wrażenia z obejrzanych spektakli teatralnych, operetkowych czy seansach filmowych; por.: W. Czerwiński, *Praca i miłość*. „Stolica" R. 27: 1972 nr 13, s.16.

[19] Por.: *Słownik pseudonimów pisarzy polskich XV w. – 1970 r.*, tom 2: J-Q. Wrocław: Ossolineum, 1995, s. 695; też, tom 4: A–Ż nazwiska, pod red. Edmunda Jankowskiego. Wrocław: Ossolineum, 1996, s. 112.

[20] Na podstawie informacji Pana Mieczysława Kołodziejczyka z Warszawy.

[21] A. M. Żukowska, *Studia nauczycielskie jako forma kształcenia nauczycieli rysunku i wychowania plastycznego w Polsce po II wojnie światowej*. „Przegląd Historyczno-Oświatowy" R. 48: 2005 nr 1/2, s. 119.

[22] W. Ambroziewicz, *Władysław Przanowski*..., op. cit., s. 339–340 i 351.

[23] Współautorstwo ósmego wydania *Poradnika ślusarza* ustalono na podstawie informacji Pani Czesławy Czerwińskiej, albowiem w niektórych bibliografiach i katalogach (m.in. Biblioteki Narodowej) wskazywany jest Jerzy Czerwiński – syn Wincentego Czerwińskiego.

[24] Informacje uzyskane 31 maja 2005 r. w Zarządzie Cmentarza Bródnowskiego w Warszawie.

[25] *Monografia Szkoły Zawodowej imienia Michała Konarskiego*. Warszawa 1970, s. 53; *Wielka Ilustrowana Encyklopedia Powstania Warszawskiego*, tom 6: *Wykaz uczestników-żołnierzy Powstania Warszawskiego*. Warszawa: Dom Wydawniczy Bellona, 2004.

[26] Dane biograficzne o Jerzym Czerwińskim pochodzą z artykułów autorstwa Irminy Dryńskiej, *Jerzy Czerwiński*. „Fizyka w Szkole" 1999 nr 5, s. 309–310, Zofii Gołąb-Meyer, *Jerzy Czerwiński – nauczyciel artysta*. „Foton" 2000 nr 66 (wiosna), s. 39.

[27] Na podstawie informacji Pani Lidii Ołubek z Działu Ewidencji Studentów Politechniki Warszawskiej (e-mail z dn. 4 lipca 2005 r.); zob.także: *To była wspaniała szkoła*... op.cit, s. 181.

[28] Z informacji żony Jerzego Czerwińskiego – Pani Czesławy Czerwińskiej z Warszawy.

[29] Na podstawie informacji uzyskanej dn. 30 czerwca 2005 r. w Zarządzie Cmentarza Bródnowskiego w Warszawie; „Życie Warszawy" 1999 nr 115, s. 16 (nekrolog).

Literatura

Ambroziewicz W.: *Władysław Przanowski i jego dzieło*. PZWS, Warszawa 1964

Choińska E.: *Z dziejów oświaty w Polsce: Państwowy Instytut Robót Ręcznych (1923–1950)*. IBE, Warszawa 1998

Czerwiński W., Witkowski E., Kołodziejczyk M.: *Monografia Szkoły Zawodowej imienia Michała Konarskiego*. Warszawa 1970

Dryńska I. B.: *Jerzy Czerwiński*. „Fizyka w Szkole" 1999, nr 5

Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego 1928, nr 14

Gołąb-Meyer Z.: *Jerzy Czerwiński – nauczyciel artysta*. „Foton" 2000, nr 66

Monografia Szkoły Zawodowej im. M. Konarskiego. Zespół Szkół Mechanicznych im. M. Konarskiego, Warszawa 1985

Pietras E.: *Wspomnienie*. „Fizyka w Szkole" 1999, nr 5

Polonica zagraniczne: bibliografia za okres od września 1939 do 1955; tom 1, Biblioteka Narodowa, Warszawa 1987

Przanowski W.: *Państwowy Instytut Robót Ręcznych: jego rozwój i stan w roku 1933*. Warszawa 1933

Przeniczny Z.: *Pożegnanie przyjaciela*. „Fizyka w Szkole" 1999, nr 5

Słownik biograficzny techników polskich, tom 17. Federacja Stowarzyszeń Naukowo-Technicznych NOT, Warszawa 2006, s. 32–37

Słownik biograficzny zasłużonych dla oświaty i wychowania w Warszawie i województwie stołecznym warszawskim od 1916 r., tom 2. Zarząd Okręgu ZNP, Warszawa 1997

Słownik pseudonimów pisarzy polskich XV w. – 1970 r., tom 2: J-Q. Ossolineum, Wrocław 1995, tom 4: A–Ż nazwiska, pod red. Edmunda Jankowskiego. Ossolineum, Wrocław 1996

Szewera T.: *Niech wiatr ją poniesie*. Wyd. Łódzkie, Łódź 1970

To była wspaniała szkoła: z dziejów Szkoły im. H. Wawelberga i S. Rotwanda w Warszawie 1895–1951: w stulecie założenia szkoły. Oprac. Henryk Świątkiewicz. Wyd. PWSBiA, Warszawa 1995

Wasiak M.: *Wincenty Czerwiński [1895–1986]*. „Wychowanie Techniczne w Szkole" 2006, nr 2/3

Zabielska J.: *Bibliography of books in Polish or relating to Poland published outside Poland since September 1st, 1939*, vol. 1: 1939–1951, The Polish Library, London 1954, poz. 613–615; vol. 2: The Polish Library, London 1959, poz. 597.

Zagórowski Z.: *Spis nauczycieli szkół wyższych, średnich zawodowych, seminariów nauczycielskich oraz wykaz zakładów naukowych i władz szkolnych*, rocznik 2. Książnica-Atlas, Warszawa–Lwów 1926

RECENZJE

RUCH PEDAGOGICZNY 3–4/2007

Tadeusz Lewowicki: *O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki.* Warszawa–Radom 2007, s. 283

Najnowsza książka profesora Tadeusza Lewowickiego jest głosem w dyskusji na temat pedagogiki. Jest to znaczący głos znaczącego pedagoga. Autor, od wielu lat nadający ton naukom pedagogicznym, tym razem zdecydował się na opublikowanie swoich rozproszonych tekstów. Ich ponowna lektura w jednym tomie pozwala na usystematyzowanie wciąż aktualnych problemów tytułowej tożsamości, a także kondycji i powinności pedagogiki. Umożliwia też porównanie poglądów Profesora z różnych okresów Jego twórczości, które prowadzi do konstatacji o niezwykłej konsekwencji w pojmowaniu tożsamości pedagogiki.

Struktura analizowanej książki obejmuje zagadnienia tożsamości, kondycji i powinności pedagogiki, ale też rozważania o pedagogicznych subdyscyplinach. W efekcie teksty wypełniają 4 rozdziały:

1. O tożsamości pedagogiki
   - Humanistyka i pedagogika
   - Filozofia i pedagogika – tradycja i współczesność związków inspirujących teorię i praktykę edukacyjną
   - Dylematy metodologii pedagogiki
   - Szkic do dziejów metodologii pedagogiki
2. O kondycji pedagogiki
   - O kondycji pedagogiki (uwagi adresowane do Wydziału I Nauk Społecznych PAN)
   - O przemianach pedagogiki – ewolucja czy rewolucja?
   - Rozwój pedagogiki i jej oddziaływanie na edukację
   - Pedagogika – dziesięć lat później (1994 – 2004) – szkic o kondycji dyscypliny naukowej oraz próbach sprostania potrzebom społecznym
3. O subdyscyplinach pedagogiki
   - Problemy pedagogiki szkolnej. Szkoła – przemiany instytucji i jej funkcji
   - O pedagogice społecznej (szkic okolicznościowy)
   - Problemy życia społecznego a tradycje i nowe zadania pedagogiki społecznej
   - Miejsce pedagogiki specjalnej w nauce polskiej
   - Tradycje i współczesne przemiany dydaktyki
   - Polityka oświatowa – od demona przeszłości, przez chaos okresu przemian ustrojowych – ku nowej polityce edukacyjnej
   - O pedagogice, teoriach pedagogicznych i praktyce oświatowej – kilka niemodnych dziś uwag z myślą o pedagogice pracy i zagadnieniach pracy w oświacie
   - O „ogólności" pedagogiki ogólnej – kilka uwag pod rozwagę
   - Pedagogika pracy i andragogika wobec europejskiej integracji i globalizacji – uwagi prowokacyjne
4. O powinnościach pedagogiki
   - Pedagogika wobec (nie)moralności sfery publicznej
   - O potrzebie pedagogiki konstruktywnej.

Integralnymi elementami strukturalnymi są: wstęp (z refleksją nad przeszłością pedagogiki, syntetyczną diagnozą stanu i projekcją dotyczącą przyszłości), niezwykle interesujące i inspirujące *post scriptum* (z katalogiem fundamentalnych pytań) oraz wykaz pierwodruków i bibliografia w wyborze.

Już tytuły wybranych tekstów wprowadzają Czytelnika w świat zainteresowań Autora, który wnikliwe analizy teoretyczne łączy z praktyka edukacyjną.

W rozdziale 1 znajdujemy rozważania teoretyczne na temat związków między szeroko rozumianą humanistyką (ujmowaną w kategoriach formacji intelektualnej) a pedagogiką rozpatrywaną zarówno jako obszar refleksji o rozwoju i wychowaniu, jak i dyscyplinę naukową. Jest to odpowiednie tło do zarysowania relacji łączących filozofię z pedagogiką, z podkreśleniem znaczenia filozofii w procesie kształtowania poglądów na wychowanie.

O tożsamości pedagogiki świadczą sposoby jej uprawiania. Rozwinięcie tej myśli stanowi treść tekstów poświęconych metodologii pedagogiki – prowadzących od problemów i prób

metodologicznego samookreślania się do perspektyw „wybicia się pedagogiki na (metodologiczną) niepodległość".

Kondycja pedagogiki (rozdział 2) to spojrzenie na pedagogikę (w ujęciu dynamicznym) z perspektywy badacza, ale też Przewodniczącego Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. Warto w tym miejscu podkreślić autorski charakter ocen dotyczących pedagogiki i jej poszczególnych subdyscyplin. Szczególne znaczenie mają, moim zdaniem, rozważania na temat stereotypów w spostrzeganiu pedagogiki oraz krytyczna analiza „spuścizny przeszłości". Teoria łączy się tu z praktyką i codziennością uprawiania naszej dyscypliny – z trudną sytuacją kadrową i ubogą mapą instytucji prowadzących studia i badania pedagogiczne. Rozwój pedagogiki wymaga – taka jest sugestia Autora – podejmowania zintegrowanych badań podstawowych realizowanych w ramach krajowych programów badawczych. Zgadzam się z nim, że wycinkowe projekty (preferowane w systemie grantów) nie stwarzają możliwości integracji problemów, a także integracji zespołów badawczych.

Kolejny rozdział (3) jest swoistym rozwinięciem, a zarazem subdyscyplinarną egzemplifikacją tez sformułowanych wcześniej w odniesieniu do całej dyscypliny. Autor skupia uwagę na problemach szkoły i pedagogiki szkolnej, akcentuje dysfunkcjonalność tej instytucji, ale zarazem kreśli wizję szkoły przyszłości. Od szkoły przechodzi do jej otoczenia – w szkicach dedykowanych pedagogice społecznej (od potrzeb społecznych do wyzwań – teoretycznych i praktycznych – z nimi związanych); akcentuje specyfikę pedagogiki specjalnej (z jej tradycjami, obecnym statusem i wyzwaniami, jakie niesie przyszłość dla tego teoretyczno-praktycznego obszaru pedagogiki), odwołuje się do tradycji dydaktyki i rozważa możliwości wyjścia poza klasyczny paradygmat tej subdyscypliny; opowiada się za potrzebą kreowania nowej polityki edukacyjnej i nowym spojrzeniem na pedagogikę ogólną, formułuje uwagi na temat także nowych zadań stojących przed pedagogiką pracy i andragogiką (w obliczu integracji europejskiej i globalizacji). Jak łatwo zauważyć, nowe problemy Tadeusz Lewowicki stara się przedstawiać w kontekście tradycji, opowiada się raczej za ewolucją niż rewolucją w myśleniu o przemianach pedagogiki. Jednocześnie podkreśla znaczenie ciągłości koncepcji pedagogicznych i szacunku dla dotychczasowego dorobku pedagogów, przestrzega przed ulotnymi modami i uleganiem wpływom zmiennej polityki edukacyjnej.

Książkę zamykają dwa teksty (rozdział 4) o powinnościach pedagogiki. Jest to rodzaj apelu do pedagogów o „proponowanie wzorów życia" w sytuacji wątpliwej moralności sfery publicznej oraz o konstruktywny program zmiany systemu edukacji.

Rekomendując omawiany zbiór tekstów, zwracam uwagę na jego warstwę naukową, na szerokie ponaddyscyplinarne spojrzenie, a także na niezwykle wyważone oceny dotyczące przeszłości i teraźniejszości pedagogicznej i na, generalnie rzecz biorąc, optymistyczne perspektywy.

Stefan M. Kwiatkowski
Akademia Pedagogiki Specjalnej
Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP

Wychowanie.
Tom I: *Pojęcia – Procesy – Konteksty.*
Red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak. GWP, Gdańsk 2007, s. 232

Książka pod redakcją Marii Dudzikowej i Marii Czerepaniak-Walczak *Wychowanie*, tom I, *Pojęcia – Procesy – Konteksty* jest zbiorem studiów i esejów, których celem jest możliwie jak najszersze przedstawienie zagadnień z zakresu teorii i praktyki wychowania. Recenzowany tom jest pierwszym z zapowiadanej wielotomowej serii. Niewątpliwą jego zaletą jest interdyscyplinarny charakter, który przejawia się w układzie treści, umiejscowieniu problematyki wychowania w szerokim kontekście społeczno-kulturowym, a przede wszystkim w doborze autorów poszczególnych rozdziałów (pedagodzy, socjolodzy, filozofowie, etnolodzy).

Tom otwiera tekst Bogusława Śliwerskiego „Wychowanie. Pojęcie – znaczenia – dylematy", który zarazem stanowi pierwszy rozdział książki. Autor porządkuje w nim i ugruntowuje wiedzę czytelnika związaną z zagadnieniem wychowania. Punktem wyjścia rozważań jest etymologia pojęcia oraz rozwój jego rozumienia od starożytności po współczesne podejścia i koncepcje. Autor zwraca uwagę na trudności poznawczego uchwycenia fenomenu wychowania, dlatego odwołując się do konkretnych definicji, prezentuje trzy podstawowe podejścia do tego procesu (świadomie organizowana działalność społeczna, której celem jest wywoływanie zamierzonych zmian w osobowości

wychowanka, swoisty rodzaj relacji dwustronnej, w toku której dochodzi do zwrotnego oddziaływania osób na siebie i zjawisko psychospołeczne, dziejowe, kulturowe, które rzutuje na *conditio humanum*). Ponadto Bogusław Śliwerski porusza zagadnienie istoty wychowania, które może być działaniem kogoś, przedmiotem czy efektem czyichś oddziaływań lub czymś zachodzącym w przestrzeni międzyosobowej. Teorię związaną ze społecznym kontekstem oddziaływań wychowawczych uzupełnia rycinami przedstawiającymi indywidualną, wielopodmiotową oraz zespołową strategię oddziaływań. Dużo miejsca autor poświęca zagadnieniu dialektycznej jedności wychowania i samowychowania. Odwołując się do Martina Bubera i Janusza Tarnowskiego przeciwstawia wychowanie pomagające (dialogowe) wychowaniu narzucającemu (dyrektywnemu). B. Śliwerski prezentując współczesne podejście do wychowania oraz stawiając liczne pytania (m.in. *Co znaczy wychowanie? Co jest istotą wychowania? Czy można jeszcze mówić o wychowaniu?*) pobudza do refleksji związanej z granicami tego procesu. Rozdział kończy krytyka wychowania w kontekście krytyki społeczeństwa oraz próba określenia jego antynomii.

Rozdział drugi – „Mitologizacja wychowania. Blaski i nędze" Stefana Symotiuka poświęcony jest rozważaniom nad rolą mitu w wychowaniu. Autor rozpoczyna swój esej od wyjaśnienia, czym jest mit pedagogiczny, a następnie przechodzi do omówienia wychowawczych mocy mitu. Zwraca uwagę na jego wspierającą, ale i ograniczającą rolę. Przywołuje przykładowe mitologie pedagogiczne (*Emil* J. J. Rousseau, *Lata wędrówki Wilhelma Meistra* J. W. Goethe). Ponadto S. Symotiuk pisze o sprzężeniu pedagogiki mitu i mitu pedagogicznego oraz o wariantach mitów pedagogicznych.

W rozdziale trzecim, zatytułowanym „Kulturowy wymiar wychowania: praktyki i ideologie", Tarzycjusz Buliński stawia przed sobą dwa cele. Po pierwsze, chce pokazać, że wychowanie jest uzależnione od kultury i uwarunkowanie to dotyczy zarówno jego treści, jak i formy oraz po drugie, chce spojrzeć na niektóre współczesne problemy wychowawcze z szerokiej perspektywy porównawczej. Autor, prezentując podejście antropologiczne, przedmiotem swoich rozważań czyni ideologie i praktyki wychowania. Zgodnie z przyjętym stanowiskiem, w artykule tłem rozważań dla wychowania jest kultura. Przez pryzmat przyjętych kategorii (obraz dziecka, obraz dorosłego, środowisko społeczne wprowadzające w kulturę, sposób uczenia się i przyswajania kultury, rodzaj przyswajanej wiedzy, cechy społeczeństwa) charakteryzuje modele wychowania dziecka w trzech typach społeczeństw (pierwotnym, religijnym, nowożytnym). Kontynuacją tego wątku jest opis zachodzących zmian w procesie wychowania w społeczeństwie europejskim. Autor zwraca uwagę na skutki, jakie pociąga za sobą nowożytna kultura europejska (konsekwencje myślenia naukowego, konsekwencje indywidualizmu, brak wspólnoty moralnej). Rozważania kończy wnioskami, mówiącymi o tym, że to szkoła stanowi jeden z fundamentów świata nowożytnej kultury europejskiej oraz że główna idea wychowawcza – stworzenie lepszego człowieka, a przez to lepszego społeczeństwa – jest podporządkowana idei postępu.

Rozdział czwarty – „Edukacja: wobec, wbrew i na rzecz ponowoczesności" autorstwa Zygmunta Baumana przedstawia zagrożenia związane z kształceniem uniwersyteckim. Zaprezentowana w nim analiza dotyczy wciąż nierozstrzygniętego problemu związanego z edukacją szkolną i przygotowaniem do życia. Autor pisze o aktualnym kryzysie edukacji, który jest związany z kryzysem instytucji i filozofii utworzonych na potrzeby innej rzeczywistości. Ponowoczesny kryzys dotyczy nauczania na każdym szczeblu, jednak najwięcej uwagi Bauman poświęca uniwersytetom jako miejscom, w których generowane są najważniejsze wartości w procesie integracji społecznej. Lista zmian, jakie doprowadziły do kryzysu, jest długa. Jednym z podstawowych błędów jest fakt, że proces kształcenia wyższego nie potrafi przyjąć tempa narzucanego przez rynek. Dlatego autor zwraca uwagę na potrzebę edukacji, którą będzie cechowała wielość przecinających się i rywalizujących programów i wydarzeń.

Kontynuacją podjętego przez Z. Baumana tematu jest rozdział piąty, w którym Małgorzata Jacyno pisze o zjawisku medykalizacji dzieciństwa. Przedmiotem rozważań w tekście zatytułowanym „Medykalizacja dzieciństwa i możliwość jego powtórnego zaczarowania" autorka czyni następstwa racjonalizacji wyznaczającej pozycję dziecka i relacje rodzinne (socjalizacja, miłość i bliskość stają się kwestiami nie intuicji i instynktu, ale wiedzy eksperckiej). Opisywana przez nią racjonalizacja ma charakter medykalizacji, gdyż związana jest z diagnozowaniem i dyscyplinowaniem uczestników interakcji poprzez zalecane działania medyczne i terapeutyczne. Konsekwencją procesu racjonalizacji jest:

- profesjonalizacja ról rodzicielskich – rodzicielstwo stało się kwestią wiedzy i edukacji

(programy telewizyjne, reklamy, poradniki, warsztaty, kursy itp.),
– w relacje rodzinne wkroczyła ekspertyza i nastąpił splot prywatności i tego, co publiczne i polityczne;

Ciekawą strukturę zawiera rozdział szósty autorstwa Marii Czerepaniak-Walczak poświęcony stereotypom związanym z młodzieżą i młodością („Stereotypy młodzieży: konieczność i możliwości odczarowania młodości"). Autorka zwraca uwagę na potrzebę prowadzenia badań oraz wykorzystania ich wyników w pracy wychowawczej. Dokonuje szczegółowej analizy czterech grup młodzieży (pokolenie ME, pokolenie Z, pokolenie cyber, pokolenie ekstremy) oraz charakteryzuje pojęcia *młodość, młodzi, młodzież* i zachodzące między nimi zależności. Zwraca uwagę na konieczność tzw. *odczarowania* młodości i młodzieży, co jest związane z przełamywaniem stereotypów i mitów oraz koniecznością wspierania młodych ludzi w ich wyborach i decyzjach. Przestrzegając przed zjawiskiem *affluenzy* (przejaw obsesyjnego reagowania na ekspansję ekonomiczną, przejawia się w ciągłym wydawaniu i kupowaniu większych ilości rzeczy niż potrzeba) podkreśla możliwość otworzenia się młodzieży na świat dorosłych. Autorka zaznacza, że prezentowany tekst jest jedynie głosem w dyskusji w obszarze współczesnej juwentologii, jednakże podejmowane problemy podkreślają istotę prezentowanego tematu.

W rozdziale siódmym Jacek Leoński oraz Alicja Hess-Leońska opisują „Zagadnienie wychowania w socjologicznych analizach diaspory polskiej". Artykuł przybliża specyfikę wychowania w środowisku diaspory. Autorzy przedstawiają problem podtrzymywania tożsamości narodowej w kontekście różnych wzorów społecznych. Koncentrując się na diasporze polskiej, wyróżniają jej dwa podstawowe typy: *diaspora ofiar* (np. polscy zesłańcy na Syberię, deportowani do Kazachstanu, represjonowani w 1968 roku, którzy opuścili kraj) i *diaspora pracy* (wyjeżdżający w celach zarobkowych). Na podstawie przeprowadzonych badań konstruują socjologiczny portret współczesnego przedstawiciela polskiej diaspory mieszkającego w Sankt Petersburgu. Dokonana charakterystyka odzwierciedla efekty oddziaływań wychowawczych, zaś autorzy przestrzegają przed uleganiem w procesie wychowania myśleniu ideologicznemu i stereotypowemu.

Poza przedstawionymi rozdziałami książka zawiera wprowadzenie do serii, w którym Redaktorki zamieściły uzasadnienie potrzeby podjęcia tematu w prezentowanej formie. W części „Istota i sens wychowania – wokół kontekstów i znaczeń" została omówiona zawartość poszczególnych rozdziałów, zaś po niej zamieszczono charakterystykę sylwetek Autorów. Na końcu tomu znajdują się indeks nazwisk i indeks rzeczowy.

Po zapoznaniu się z książką należy podkreślić, że prezentuje ona bardzo szerokie spektrum problematyki wychowania. Ze względu na odmienny punkt widzenia na wychowanie pozycja ta zdecydowanie różni się od opracowań dostępnych na rynku wydawniczym. Już samo ujęcie i podejście do tematu, wykraczające poza tradycyjny krąg nauk o wychowaniu, stanowi novum i główną zaletę prezentowanego tomu. Najwyższy poziom treści gwarantują teksty pióra uznanych autorytetów z różnych dziedzin nauk humanistycznych (Zygmunt Bauman, Bogusław Śliwerski i in.).

Eksponowana wielokrotnie w recenzji wielość i różnorodność zaprezentowanych podejść czyni książkę niezmiernie interesującą. Redaktorki kierują ją do przedstawicieli różnych dyscyplin wiedzy i rzeczywiście trudno jednoznacznie wskazać konkretnego odbiorcę. Nie jest to typowy, klasyczny podręcznik akademicki, ale bez wątpienia zarówno całość, jak i poszczególne rozdziały książki mogą być wykorzystane w pracy ze studentami różnych kierunków studiów, w ramach różnych przedmiotów. Materiał może być inspiracją dla nauczycieli i studentów, praktyków i teoretyków różnych dziedzin szeroko pojętej humanistyki. Dzięki odwadze przekraczania granic dzielących poszczególne dyscypliny nauki otrzymaliśmy rzetelną i gruntowną analizę problemu. Zarówno sam zamysł serii, jak i poziom pierwszego tomu zasługuje na najwyższe uznanie.

Małgorzata Kosiorek
Uniwersytet Łódzki

Krótkie wykłady z pedagogiki. Edukacja regionalna.
Red. naukowa Anna Weronika Brzezińska, Aleksandra Hulewska, Justyna Słomska. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2006

W książce zatytułowanej *Krótkie wykłady z pedagogiki. Edukacja regionalna* już spis treści zapowiada szeroką panoramę zagadnień z dziedziny edukacji regionalnej. Jest to praca zbiorowa, przygotowana przez badaczy i spe-

cjalistów z dziedziny antropologii, etnografii, socjologii, pedagogiki. Pokazują oni złożoność zagadnień edukacji regionalnej, jej znaczenie we współczesnym świecie oraz ewolucję, jaka dokonuje się pod wpływem rozwoju kultury. Autorzy omawiają kluczowe pojęcie, jakim jest „region". Termin ten jest punktem wyjścia podjętych przez autorów rozważań. Przedstawiają oni to, co się wewnątrz regionu może dziać, zmieniać, podlegać nieustannym wpływom, procesom historycznym i społecznym. W pracy tej traktuje się region etnograficzny i kulturowy w kontekście badawczym. Zawarto więc odpowiedzi na pytania dotyczące sposobów obserwowania, badania i interpretowania rzeczywistości regionu z punktu widzenia przedstawicieli różnych dyscyplin nauk humanistycznych i społecznych.

Książka składa się z trzech obszernych części. Część I – „Humanistyczne podstawy edukacji regionalnej" wprowadza czytelnika w tematykę ogólnie pojmowanej edukacji regionalnej. Część II – zatytułowana „Problemy i aspekty edukacji regionalnej" prezentuje poszczególne elementy wchodzące w skład wiedzy o regionie (dziedzictwo archeologiczne, kultura regionalna, sztuka ludowa, pogranicze etniczne, narodowe i wyznaniowe, stereotypy). Autorzy wymieniają ważne płaszczyzny, z perspektywy których można badać, opisywać i interpretować kulturę swojego regionu. Przedstawiają to, co jest tradycyjne, i co jest nowe oraz zagadnienia, które są warte zainteresowania i dokładniejszego poznania. Przedstawiają też propozycje sposobów nauczania o wybranych elementach dziedzictwa kulturowego. Poszczególne części tej publikacji są spójne i stanowią przygotowanie oraz wprowadzenie do zagadnień kolejnej części.

Część III zawiera przykłady praktycznego wykorzystania wiedzy o regionie. Prezentowane w tej części projekty, scenariusze są propozycją sposobu przekazywania wiedzy o dziedzictwie kulturowym. Autorami scenariuszy są studenci różnych kierunków: archeologii, etnologii, psychologii, historii sztuki. Twierdzą, że prezentowane projekty mogą być wzorem do dalszych własnych poszukiwań i tworzenia autorskich prac z wykorzystaniem wiedzy z danej dziedziny. Projekty te wymagają od prowadzącego i uczestników dużego zaangażowania oraz inwencji twórczej, co może być zachętą do poszukiwań i odkryć na temat otaczającego świata.

Wśród prezentowanych różnorodnych problemów uwagę zwracają autorzy: Stanisław Kowalik, Anna W. Brzezińska, Jerzy Nikitorowicz, Anna Szyfer, Witold Przewoźny. Przedmiotem rozważań wszystkich autorów jest szeroko pojęte zagadnienie „edukacji regionalnej".

Stanisław Kowalik w rozdziale zatytułowanym „Społeczność lokalna a kultura regionalna" duży nacisk kładzie na procesy globalizacji, które ujmuje jako zagrożenie dla istniejących kultur narodowych i regionalnych. Autor przedstawia koncepcję wspomagania procesów globalizacyjnych poprzez rozwój regionalny. Pisze: „w świetle tej koncepcji każdy człowiek ma prawo do wyboru regionu, który będzie mu najbardziej odpowiadał, który będzie enklawą jego prywatnego życia, który będzie wreszcie dostarczycielem określonych wartości i norm postępowania, a więc będzie wypełniał rolę socjalizacyjną". Autor podkreśla, że w warunkach dynamicznie rozwijających się procesów globalizacyjnych, kultury regionalne znikają, a wraz z nimi zanika tradycyjna organizacja życia społecznego. Wywołuje to wiele istotnych problemów, takich jak wzrost różnych form patologii społecznych oraz coraz powszechniej odczuwane poczucie osamotnienia ludzi, monotonii życia i braku sensu. Autor przedstawia, w jaki sposób można wyeliminować przynajmniej niektóre z tych problemów, zwracając szczególną uwagę na uwrażliwienie ludzi zamieszkujących wspólne terytorium i dbałość o tradycje przypisane danemu regionowi. Powołując się na badania i analizy teoretyczne, autor określił czynniki, jakie trzeba brać pod uwagę, aby wspomagać rozwój kultury regionalnej. Uzupełnieniem tych zagadnień jest podana przez autora literatura, która umożliwia zgłębienie tych problemów.

Dbałość o tradycje jest nierozerwalnie związana z zachowaniem tożsamości. Problem ten porusza autorka kolejnego artykułu – Anna W. Brzezińska. Autorka zwraca uwagę na proces kształtowania się tożsamości i rolę, jaką odgrywają w nim inni ludzie. Mają oni bowiem wpływ na rozwój człowieka, stanowią wzór do naśladowania, obiekt identyfikacji, autorytet moralny. Są również nośnikami, a czasem także strażnikami tradycji. Według autorki, zerwanie lub lekceważenie tradycji może utrudnić człowiekowi budowanie swojego życia oraz pozbawić go poczucia zakorzenienia.

Rozważania na ten temat podejmuje nie tylko autorka tej publikacji. O żywotności i aktualności tych zagadnień świadczy tekst Jerzego Nikitorowicza, który tej problematyce poświęcił również książkę *Pogranicze, tożsamość,*

edukacja międzykulturowa. W omawianej publikacji autor kontynuuje te zagadnienia. Jego zdaniem, konieczne jest zwrócenie uwagi na „potrzebę wzajemnego wzbogacania się, gdyż jednostki i grupy nie rozwijają własnej tożsamości same, lecz poprzez interakcje z innymi i w toku jej komunikacji wzbogacają się". Autor podkreśla, że tylko wtedy możliwe jest zrozumienie odmienności, przeżywanie jej, gdy znamy i cenimy własną kulturę. Odnosi to głównie do styku kultur, do pogranicza. Bycie na pograniczach umożliwia zrozumienie siebie oraz poglądów, racji i zachowań innych, pozwala uświadomić sobie znaczenie inności we własnym rozwoju oraz realizacji siebie. Uważa, że „tylko pogranicza nie dopuszczają do odrzucenia innych czy narzucania innym własnych poglądów lub schematów. Uczą współistnienia, życzliwości, otwartości, stwarzając tym samym mniejsze przyzwolenie na nietolerancję i obojętność". To stwierdzenie rozwijane jest w procesie kształcenia, który realizowany jest w spotkaniu człowieka z dobrami kultury.

Anna Szyfer w artykule „Współczesna kultura wsi polskiej w procesie zmian. W poszukiwaniu metod badań i analizy" wykazuje, że badanie dziedzictwa kulturowego jest istotnym elementem procesu kształcenia. Zdaniem autorki, szczególnie ważne jest to w trakcie procesów globalizacji zarówno w Polsce, jak i Europie. O znaczeniu tego procesu i roli instytucji oświatowych dla regionów leżących na pograniczach, pisze: „rolą i ważnym zadaniem oświaty jest zapoznanie uczniów pochodzących z różnych »światów kulturowych« z dziedzictwem tych grup". Takie zadania realizują szkoły, wprowadzając „ścieżki edukacji regionalnej".

Witold Przewoźny dużą wagę w procesie edukacyjnym przypisuje współczesnym muzeom. W tekście „Edukacyjna rola muzeów" przedstawia przemiany, jakim ulegały te instytucje na przestrzeni wieków (od muzeów starożytnych do współczesnych) i role, jakie te instytucje pełnią dziś. Zwraca uwagę, że obecnie widz jest najważniejszym ogniwem, któremu należy przygotować odpowiednie warunki do poznania zasobów kolekcji. Muzeum, według autora, pełni zupełnie inną rolę edukacyjną; ma za zadanie rozbudzać ciekawość, wrażliwość, wyobraźnię. W konsekwencji dzięki zdobyciu wiedzy z zakresu kultury człowiek może rozładować napięcie, konflikty, przezwyciężyć ksenofobie, utarte stereotypy. Zgodzić się więc należy z autorem, gdy stwierdza: „muzeum w dzisiejszym świecie musi spełniać rolę międzykulturowego tłumacza oraz miejsca, gdzie trening obcości jest podstawą misji edukacyjnych", a także gdy przestrzega, aby nie przekroczyć granicy gloryfikacji i idealizowania ludzi i regionu. Odnosi to do „małych ojczyzn", które nie powinny oznaczać czegoś lepszego, mądrzejszego, bogatszego od innych. Poczucie własnej wartości nie może dzielić i utrwalać nowych stereotypów. W. Przewoźny sugeruje, że różnice regionalne powinny skłaniać do poszukiwania uniwersalnych cech dla regionów i kultur.

Recenzowana książka nie jest kompendium wiedzy o edukacji regionalnej. Jest jednak publikacją wprowadzającą w zagadnienia związane z tym tematem. Na uwagę zasługuje fakt, iż wszystkie artykuły poprzedzone są „słowami kluczowymi" oraz wprowadzeniami do problematyki analizowanego zagadnienia. Jest to praktyka godna pochwały.

Dzięki rzetelnemu wprowadzeniu przez autorów w poszczególne zagadnienia oraz przez podanie wyselekcjonowanej literatury uzupełniającej, możliwe jest bardziej wnikliwe poznanie i analizowanie danego problemu. Wnioski i podsumowania znajdują się również po poszczególnych artykułach. Ułatwia to dalsze twórcze poszukiwania i pomaga w pracy badawczej na polu edukacji regionalnej.

Wybrane zagadnienia nie są streszczeniem tej książki, ale są pretekstem do dyskusji, do wnikliwej analizy przedstawionych przez autorów problemów oraz są zachętą do dalszych badań, poszukiwań i głębokich refleksji.

Anna Misiec-Dydycz
doktorantka

Michael Fullan: ***Odpowiedzialne i skuteczne kierowanie szkołą*****, PWN, Warszawa 2005**

Współczesna moralność polega na akceptowaniu kryteriów naszych czasów. Uważam, że dla człowieka kulturalnego akceptowanie tych kryteriów jest najjaskrawszym przejawem niemoralności.
Oskar Wilde[1]

Moralność jest, jak się dziś wydaje, tematem niewdzięcznym dla publicznej dyskusji. Traktowana jest jako coś bardzo indywidualnego i prywatnego, a dyskusjom na jej temat często towarzyszy wiele konfliktów i kontrowersji. W dobie demokracji, wolności słowa,

tolerancji i akceptacji dla inności oraz lansowanego powszechnie relatywizmu wartości moralność staje się powoli tematem tabu. Modnie jest być zdania, iż każdy z nas ma swoją własną moralność i przekonania, co do których inni nie mają prawa zaglądać ani się wtrącać. Również większość prób nawoływania do zachowania moralnego, czynione przez polityków lub też niezwiązane z polityką osoby publiczne, traktowane są jako zamach na wolność osobistą odbiorców tych przekazów, a osoba, która przekonuje do zachowywania się zgodnie z danymi wzorcami etycznymi, okrzykiwana jest niemalże groźnym fundamentalistą.

W tych, jak się wydaje, niesprzyjających dla dyskusji o moralności czasach, Michael Fullan pisze książę *Odpowiedzialne i skuteczne kierowanie szkolą*, w której podkreśla rolę dyrektora, jako kluczową dla zapoczątkowania pozytywnych zmian w szkole i w jej otoczeniu, a szczególny nacisk kładzie właśnie na wymiar moralny w pracy dyrektora. W Polskim tłumaczeniu tytuł książki został nieco „oskrobany" z owego aspektu moralnego. Oryginalny tytuł książki – *The moral imperative of school leadership* (dosł. Powinność moralna kierownictwa szkoły) zdecydowanie bardziej podkreśla znaczenie moralności w kierowaniu placówka edukacyjną. Polskie tłumaczenie „odpowiedzialne i skuteczne kierowanie" jest niewątpliwie sprytnym zabiegiem uniknięcia bezpośredniej konfrontacji z dość kontrowersyjnym terminem „moralność", a jednocześnie trafniej od oryginału oddaje tematykę publikacji. Określenia „odpowiedzialny" i „skuteczny" niewątpliwie wzbudzają u czytelników pozytywne skojarzenia i zachęcają do lektury, powtarzający się zaś w treści książki termin „moralność" już nie zniechęca, jak prawdopodobnie czyniłby umieszczony na okładce, ale zmusza do refleksji.

Michael Fullan, którego wcześniejsze publikacje, pomimo wysokiej popularności w wielu krajach, nie były tłumaczone na język polski, jest profesorem Instytutu Studiów nad Edukacją Uniwersytetu w Ontario. Pełni też funkcję doradcy edukacyjnego kanadyjskiego Ministra Edukacji. Jego zainteresowania skupiają się na zmianach i reformach w sektorze edukacji, którym, jego zdaniem, powinien zawsze towarzyszyć nadrzędny cel moralny, jakim jest poprawa osiągnięć każdego indywidualnego ucznia, jego wiedzy i umiejętności, nie zapominając również o rozwoju osobowości ucznia i wzmacnianiu jego kompetencji społecznych. Książki Fullana podkreślają wagę głębokiego zaangażowania dyrekcji szkoły w poprawę sytuacji w placówce, która powinna zmierzać w kierunku zmniejszania różnic między osiągnięciami uczniów.

Książka *Odpowiedzialne i skuteczne kierowanie szkolą* napisana jest w sposób jasny i przystępny, przyjazny czytelnikowi. Autorowi udaje się z powodzeniem łączyć wysuwane postulaty z praktyką. Publikacja, w formie poradnika, zawiera szereg przykładów z „życia wziętych", jak również propozycje strategii gotowych do zastosowania we własnej szkole. Książka dostarcza informacje o możliwościach zmiany kultury panującej w szkole i dookoła niej (szczególnie w gronie nauczycielskim), co jest, zdaniem Fullana, podstawą poprawy sytuacji w każdej placówce. Książka składa się z pięciu rozdziałów, z których cztery dyskutują różne aspekty kierowania szkołą, piąty zaś zawiera czysto praktyczne wskazówki, mówiące jak dojść do celu – szkoły osiągającej nie tylko dobre pozycje w rankingach, ale dbającej o każdego swojego ucznia. W książce rozważane są następujące kwestie:

- Zmienianie okoliczności (zmiany kontekstowe) jako główne zadanie dyrektora placówki.
- Bariery (narzucane przez siebie oraz zewnętrzne), które utrudniają działania dyrektorów.
- Moralna powinność dyrektora szkoły wykraczająca poza zadania „menedżerskie".
- Szkoła jako element szerszego systemu, na który może mieć wpływ dyrektor, poprzez umiejętne zarządzanie placówką, które polega również na współpracy z jej otoczeniem.

Autor wskazuje, dlaczego owo „zmienianie okoliczności" powinno stać się głównym zadaniem dyrektora, na jakie bariery należy zwracać uwagę i jak je pokonywać. Zachęca do kierowania się w pracy dyrektora „powinnością moralną", a nie jedynie sztywnymi przepisami administracyjnymi. Podkreśla też rolę współpracy i łączenia sił oraz środków z różnych źródeł, jako najskuteczniejszą drogę do wspólnego sukcesu. Główne tezy tej książki brzmią następująco:

Kontekst jest równie (jeśli nie bardziej) istotny jak pochodzenie społeczne lub osobowości wnoszone przez ludzi do sytuacji (s. 15).

Twierdzeniu temu towarzyszy założenie, że drogą do zmiany zachowań ludzkich, zarówno w krótkiej jak i w dłuższej perspektywie, jest zmiana sytuacji, w której jesteśmy. Należy przy tym pomóc innym ludziom zobaczyć

nowe możliwości i sytuacje, samemu zaś dostrzec nowe sposoby i czynniki oddziaływania na emocje, tak aby wzniecić w innych emocje sprzyjające zmianie postępowania lub wzmacniać zmiany w postępowaniu. Fullan szczególną uwagę zwraca też na dobór liderów, którzy będą wspierać dyrektora w prowadzonych zmianach – dyrektor nie jest w stanie sam wprowadzać innowacji i potrzebuje zaufanego, zdyscyplinowanego zespołu („właściwych ludzi"), skoncentrowanego na wspólnej idei lub pomyśle i będącego w stanie go zrealizować. Skuteczność dyrektora ocenia się nie po wynikach, które osiągała szkoła pod jego kierownictwem, ale po tym, czy udało mu się wykształcić liderów, którzy działając na różnych szczeblach będą w stanie kontynuować odnoszone sukcesy, a nawet uda im się pójść „krok dalej".

Najpierw opłaca się stoczyć bitwę wewnątrz, a potem na zewnątrz (s. 29).

Wśród przeszkód, jakie napotkać może dyrektor na drodze do zmian w szkole, Fullan wymienia narzucane samemu sobie oraz te narzucane przez administrację oświatową. Pierwszą i największą przeszkodą, którą musi pokonać dyrektor, to przekonanie samego siebie o możliwości przeprowadzenia zmian i porzucenie myślenia opartego na dotychczasowych schematach działań oraz na przekonaniu o braku możliwości zmiany obecnego systemu. Pomocne w zmaganiach z otoczeniem jest stałe poczucie moralnego sensu swoich działań, zdolność kierowania własnym rozwojem zawodowym, a także umiejętność delegowania zadań i odpowiedzialności na swoich współpracowników, z czym wiąże się oczywiście oddanie im części władzy. Przeszkody zewnętrzne, jakie napotyka dyrektor, to ciągła zmiana w kompetencjach i zakresie władzy dyrektora i jednostek nadzorujących szkołę, niejasność wymagań i obowiązków, którym towarzyszy chroniczny brak czasu, brak środków finansowych, brak ujednoliconej strategii wobec szkół na szczeblu systemu oraz zaniedbania w przygotowywaniu następców, którzy byliby w stanie przejąć kierowanie placówką bez szkody na jej wynikach. Jednak, aby w ogólne zacząć zastanawiać się nad rozwiązaniami problemów zewnętrznych, najpierw należy „porozumieć się" z samym sobą i postawić sobie jasne cele.

Moralna powinność dyrektora nakazuje pokierować głęboka zmianą kultury szkoły tak, by wzbudzić pasję i zaangażowanie nauczycieli, rodziców, innych pracowników i współpracowników szkoły i żeby w ten sposób poprawić i wyrównać wyniki uczenia się wszystkich uczniów (s. 77).

Wspomniane wyżej wyniki uczenia się nie dotyczą jedynie osiągnięć szkolnych, mierzonych testami zewnętrznymi. Treści, których dzieci się uczą, mają w przyszłości pozwolić im wypełniać „zadania obywatelskie i zawodowe w społeczeństwie zbudowanym na wiedzy i moralności" (s. 37). Zadania moralne są nawet w stosunku do naukowych – przed wiedzą pierwszeństwo ma przekazywanie postaw i wartości. W tym celu cała kadra pedagogiczna powinna mieć wspólną wizję szkoły i jej zadań. Efektywne kierowanie placówką zawiera więc w sobie również dobór odpowiednich ludzi, którzy będą podzielać wizję i wartości dyrektora placówki, zaś rolą dyrektora jest także dbanie o rozwój, wspieranie i motywowanie współpracowników. Dyrektora powinna cechować odwaga i umiejętność budowania nowej kultury opartej przede wszystkim na zaufaniu i dyscyplinie, nie zaś na ciągłym kontrolowaniu i podejrzliwości.

Najbardziej skuteczni liderzy to ci, którzy widzą i biorą pod uwagę szerszy kontekst swoich działań (s. 61).

Warunkiem właściwego rozwoju systemu szkolnego jest usytuowanie w systemie, który również zmierza we właściwą stronę – kluczem jest zmiana kontekstu działania szkoły. Osoby kierujące placówkami edukacyjnymi muszą też mieć świadomość, że ich działania wpływają na resztę systemu lokalnego. Nie należy zamykać się we własnej szkole, ale współdziałać z innymi placówkami na rzecz doskonalenia wszystkich szkół z danego regionu. Moralna powinność w tym przypadku oznacza włączenie się wszystkich dyrektorów szkół z danego regionu do działań na rzecz poprawy wspólnej sytuacji lub przynajmniej podjęcie próby takich działań.

Połączenie powinności moralnej i zaufania relacyjnego daje siłę, by pomaszerować milę dalej (s. 64).

Pierwszą ważną wskazówką udzielaną przez autora w tym rozdziale jest sugestia, aby zawsze głębiej zastanawiać się nad powodami, celami i odpowiedzialnością, zarówno własną jak i naszych współpracowników. Kultura idealna, którą poleca Fullan, opiera się na dwóch flarach: zaufaniu i ukierunkowaniu na osiągnięcia. Zdaniem lidera w takiej kulturze jest wspierać rozwój członków organizacji, stwarzać możliwość nauki i prowokować sytuacje, w których należy zmierzyć się z trudnymi problemami i podejmowaniem ryzyka oraz

sensownie dzielić się odpowiedzialnością za wykonywane zadania.

Zanim przejdę do dyskusji nad przydatnością tej lektury w polskich warunkach, warto wspomnieć, w jakim kontekście ona powstawała. Tekst został napisany na początku XXI wieku, po kilku latach od wprowadzenia różnego rodzaju reform w systemach edukacji Ameryki Północnej. Jak to zwykle przy okazji reform bywa, także i tej towarzyszyły zarówno głosy skrajnego niezadowolenia, jak i szczerego poparcia ze strony obywateli oraz ekspertów. Fullan wskazuje przede wszystkim na wiele niejasności, co do zadań dyrektora placówki, które obowiązują od czasu przeprowadzonych reform. Pozytywnym aspektem okresu zmian i niejasności były dodatkowe fundusze, które szkoły mogły przeznaczać na zajęcia mające na celu podniesienie poziomu wiedzy uczniów, jak również na zacieśnienie współpracy z innymi szkołami z tego samego regionu. W przeciwieństwie do Polskich przekonań, Amerykanie czy Anglicy wierzą w efekt synergii – wspólne działanie może przynieść zdecydowanie wyższe efekty, niż wynikałoby to z prostej sumy efektów pracy wszystkich osób zaangażowanych w dane działanie. Podczas gdy oni w zespole widzą siłę i szansę na lepszy efekt prac, my częściej mamy do czynienia z rywalizacją zamiast współpracy. Nie znaczy to jednak wcale, iż nie powinniśmy próbować tego zmienić i zacząć działać wspólnie – wręcz przeciwnie. Inną istotną różnicą są kwestie finansowe – w opisywanych przez Fullana szkołach pozyskiwanie dodatkowych funduszy na przeprowadzanie zmian było jak najbardziej osiągalne, a co więcej osoby decydujące o przydziale środków wydają się kompetentne i rozumiejące potrzebę przeprowadzenia zmian, podczas gdy w Polsce „koń, jaki jest, każdy widzi...". Niewątpliwie wspólnym zagadnieniem są natomiast kwestie niezależne od osadzenia w konkretnym miejscu i czasie, takie jak procesy psychologiczne czy też mechanizmy przeprowadzania zmian w organizacji.

Najmocniejszym atutem książki są dla mnie refleksje dotyczące właśnie owych psychologicznych aspektów – w szczególności barier, które dyrektorzy narzucają sami sobie. Bardzo interesujące są fragmenty o zmianach, jakie muszą zajść w samym dyrektorze placówki. Opisywana przez Fullana bariera, „gdyby tylko..." przerzucająca odpowiedzialność za naszą bierność czy niepowodzenia na warunki zewnętrzne, idealnie opisuje podejście znacznej części dyrektorów szkół. Abstrahując od rzeczywistej sytuacji i kontekstu, w jakiej działa szkoła, należy zawsze starać się tak przekształcać sytuację, w której jesteśmy, aby była ona dla nas jak najbardziej korzystna. Wymaga to oczywiście, poza pokonaniem wspomnianej bariery, również nieco przebojowości i kreatywności, ale na pewno nie jest poza zasięgiem sprawnie działającego kierownika placówki edukacyjnej. Kierownik placówki jako pierwszy musi też dać przykład jak owa zmiana powinna wyglądać, gdyż „zmiana może mieć miejsce, gdy kierownik działa tak, jakby przyszłe reguły obowiązywały już dzisiaj, jak gdyby zmiana już się dokonała"[2].

Inną istotną barierą jest nieumiejętność dzielenia się obowiązkami i odpowiedzialnością ze swoimi współpracownikami oraz niechęć i opór przed kształceniem swoich następców. Kształtowanie kultury zaufania jest niewątpliwie trudnym zadaniem, ale jednocześnie niebywale zwiększającym u kadry poczucie współodpowiedzialności za losy placówki. Mając większy wpływ na podejmowanie decyzji i wdrażaniu ich, osoby zaangażowane w proces kształtowania kultury organizacji będą miały poczucie, że nowa kultura nie jest obca, ani narzucona odgórnie, ale jest to kultura „nasza", „moja". Podobnie wspólne formułowanie celu i tworzenie misji organizacji spowoduje, iż każda osoba zaangażowana w proces jej formułowania będzie automatycznie jej orędownikiem. Przeprowadzenie zmiany bez szerokiego poparcia i konsultacji, poprzez samodzielne stworzenie przez kierownika organizacji założeń nowej kultury, najprawdopodobniej skończy się porażką. Taką tezę zawiera w swojej książce Małgorzata Czerska[3], pisze, iż „dopóki nie uda nam się uzyskać »masy krytycznej« poparcia i chęci współpracy ludzi, wprowadzenie zmiany wbrew ludziom może okazać się znacznie kosztowniejsze lub wręcz nieefektywne".

Dużą wartością książki jest też pokazanie wielopoziomowości procesu przeprowadzania zmian. Zdaniem Fullana, zmianę należy zacząć przede wszystkim od siebie i swojego nastawienia, odpowiedniego ukierunkowania współpracowników, zadbania o właściwy podział zadań i odpowiedzialności, pamiętając o otoczeniu, w którym szkoła funkcjonuje, niezapominając przy tym o aspekcie moralnym. Odpowiada to charakterystyce treści zmian w odniesieniu do kultury organizacji, opisanej przez Małgorzatę Czerską na trzech poziomach[4]:

– zmiany w obszarze kontaktów z otoczeniem (relacje z partnerami, reguły postępowania),

– zmiany w obszarze działań wewnętrznych (mechanizmy koordynacji, komunikacji, stosunek do zmian, relacje przełożony – zespół, rozwiązywanie problemów),
– zmiany w obszarze kultury jednostek (poziom integracji, lojalność, znaczenie pracy w hierarchii wartości, wizja człowieka).

W ocenie pracy nie można niewątpliwie nie wspomnieć o roli dyrektora w kształtowaniu kultury danej organizacji. Jak pisze Mary Jo Hatch, teoretyk organizacji, „do bezkrytycznie przejętych założeń (...) należy przekonanie, iż kierownicy najwyższego szczebla mają największy wpływ na kulturę organizacji"[3]. Nie zawsze jednak udaje się, aby ich intencje i zamierzenia, co do pożądanego kształtu kultury, zostały odczytane prawidłowo. Stąd ważne jest, aby dyrektor stale upewniał się, że zarówno cele, jak i wizja organizacji, którą proponuje, są rozumiane zgodnie z jego intencjami. Cele organizacji powinny być powszechnie znane, tak aby w organizacji zapanował klimat wspólnego dążenia do jasno określonego celu. Tak jak w opowiadaniu o dwóch robotnikach, którzy pracowali na budowie i pewnego dnia ciekawski przechodzień zapytał ich: „co robicie?". Jeden, z ponurą miną odrzekł „no co się głupio pytasz, cegły układam", drugi zaś pracując z uśmiechem na twarzy odpowiedział – „buduję katedrę". Jeśli każdy pracownik ma świadomość wspólnego celu, do którego wszyscy dążą, który sprawia, że jego działanie, nawet jeśli samo wydawało mu się pozbawione większego sensu, nagle zaczyna być nieodłączną częścią większej całości, to świadomość końcowego wyniku motywuje do większych starań i w dodatku poprawia nastrój.

Zastanawiający jest dla mnie brak szerszego rozwinięcia zagadnienia moralności w pracy dyrektora szkoły i przełożenia go na działania wychowawcze z młodzieżą. Choć słowo to pada bardzo często, jednak nie jest dokładniej wyjaśniane czy uzasadniane. Fullan jako powinność moralną rozumie podnoszenie i wyrównywanie osiągnięć uczniów. Wyjaśnienie to, moim zdaniem, może pozostawiać niedosyt u polskiego czytelnika. Moralność intuicyjnie rozumiemy jako szerszy zbiór zasad i norm, którymi kierujemy się w całym życiu. Tu zaś otrzymujemy jedynie dość skąpe wyjaśnienie tego terminu. Brak też informacji i wskazówek o przekazywaniu uczniom „postaw i wartości", które przecież – zdaniem autora – są zdecydowanie ważniejsze od treści naukowych. Zadania wychowawcze szkoły są przecież jednym z głównych problemów, od których aktualnie dyrektorzy polskich szkół wydają się uciekać. Podczas lektury niepokój mogą budzić również propozycje zatrudniania samych „zaufanych ludzi", przy jednoczesnym braku informacji o konieczności posiadania przez nich odpowiednich kwalifikacji. Wszystkie osoby, które nie będą podzielały wizji zmian dyrektora placówki, autor proponuje jak najszybciej zwolnić z pracy. Być może, dla Fullana jest to kwestia oczywista, ale dla polskiego czytelnika, zwłaszcza śledzącego aktualne wydarzenia polityczne, może być stwierdzeniem budzącym zdecydowanie negatywne emocje. Ponadto czysto praktyczną przeszkodą w realizacji takiego scenariusza w Polsce są postanowienia Karty Nauczyciela, które w znaczący sposób ograniczają możliwość i tempo wymiany kadry pedagogicznej szkoły.

Książka *Odpowiedzialne i skuteczne kierowanie szkołą* jest niewątpliwie ciekawym źródłem informacji o możliwościach przeprowadzania zmian w placówce edukacyjnej. Pokazuje różne poziomy zmian, uwypukla konieczność współpracy dyrektora, zarówno z własnymi pracownikami jak i otoczeniem zewnętrznym, niezapominając jednocześnie o zmianach o charakterze osobistym, które stanowią podstawę dalszych przekształceń na poziomie instytucjonalnym. Zwraca uwagę na pułapki, jakie można napotkać budując nową kulturę w organizacji, i ostrzega, jak ich uniknąć.

Jest to bardzo ciekawa i dająca wiele praktycznych wskazówek publikacja, w której tematyka zarządzania organizacją i wprowadzania w niej zmian jest bardzo przystępnie dla humanisty przedstawiona. Nie jest dla mnie natomiast jasna rola moralności w tej publikacji. Jedyną radą jest trzymanie się ustalonego celu i postępowanie zgodnie z wytyczona wizją szkoły, która powinna uwzględniać cel nadrzędny wszystkich publicznych placówek edukacyjnych – wyrównywanie poziomu osiągnięć szkolnych uczniów.

Zabrakło w tej publikacji szerszej refleksji nad miejscem pojęcia moralności we współczesnej szkole, co niewątpliwie byłoby tematem interesującym, choć prawdopodobnie trudnym do opisania, z uwagi na dość niekorzystny aktualnie klimat dla „moralizatorstwa". Książka jest niewątpliwie pozycją przydatną i wartą przeczytania, traktującą o przeprowadzaniu zmian w szkole, budowaniu jej wizji oraz formułowaniu celów. Nie jest jednak, moim zdaniem, refleksją o moralnych powinnościach dyrektora. Dlatego też, dużym atutem polskiego wydania jest zmienione brzmienie tytułu,

w którym słowo „moralność" zostało zastąpione przez „odpowiedzialność i skuteczność", co zdecydowanie lepiej oddaje treść książki.

Za podsumowanie chciałabym przytoczyć słowa Petera Druckera[6], który twierdzi, iż „wszystkie organizacje, którym udało się coś osiągnąć bazowały na wielkości ducha swoich ludzi". Jego zdaniem, podobnie jak Michaela Fullana, najważniejszym warunkiem skuteczności organizacji są ludzie ją tworzący. Wydaje mi się, że jest to jedna z najważniejszych kwestii, jakie czytelnik powinien zapamiętać z lektury książki *Odpowiedzialne i skuteczne kierowanie szkołą*.

Aleksandra Osikowska
Uniwersytet Warszawski

Przypisy

[1] Wilde O., *Aforyzmy*, red. Marian Dobrosielski, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1974.

[2] Czarniawska-Joerges B.: *The three-dimensional organization*, cytat za: Czerska M.: *Zmiana kulturowa w organizacji*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2003, s. 143.

[3] Tamże, s. 74.

[4] Tamże, s. 38.

[5] Hatch M. J.: *Teoria organizacji*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2002, s .263.

[6] P.F.Drucker: *Zarządzanie organizacja pozarządową. Teoria i praktyka*, Fundacja Fundusz Współpracy, Program Phare Dialog Społeczny, Warszawa 1995, s. 187.

KRONIKA

RUCH PEDAGOGICZNY 3–4/2007

Stefan Mieszalski
Akademia Pedagogiki Specjalnej
Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP

DZIESIĄTE WYDANIE *SŁOWNIKA PEDAGOGICZNEGO* WINCENTEGO OKONIA

Stosunkowo rzadko zdarza się okazja do odnotowania jubileuszowego wydania pracy naukowej. Najczęściej jest to adresowany do szerokich rzesz studentów akademicki podręcznik dotyczący jakiejś dyscypliny. Tym razem mamy okazję odnotować dziesiąte, jubileuszowe wydanie pracy leksykalnej – *Słownika pedagogicznego* Wincentego Okonia. Autorską przedmowę do wydania pierwszego kończy zapisek: „Warszawa, w czerwcu 1974 roku". Od tego czasu jest *Słownik pedagogiczny* obecny w naszej pedagogice. To – licząc od ukazania się pierwszego wydania – 32 lata; można rzec czas jednego pokolenia.

Nie udało mi się przed napisaniem tego tekstu namówić Profesora Wincentego Okonia do rozmowy o *Słowniku* i pracy nad nim. Myślę, że byłaby bardzo interesująca i pouczająca. Odsłoniłaby przesłanki i okoliczności pojawienia się samego pomysłu, drogę do jego urzeczywistnienia wraz z towarzyszącymi całej pracy refleksjami i emocjami, a więc wszystko to, czego w autorskich przedmowach do prac zwykle się nie opisuje. Spróbujmy zatem wyczytać z przedmowy do pierwszego wydania najważniejsze chociażby sygnały, ślady myślenia, emocji i działania. Autor odsłania w niej czytelnikom kulisy swego warsztatu, ale nader dyskretnie i niejako na marginesie zwierza się z przeżywanych rozterek, dylematów i doświadczanych trudności. Nakreślone w przedmowie zwierzenia ujawniają stan świadomości Autora wobec spraw dla jakości pracy istotnych. Pisze, że podjęcie się przez jednego autora opracowania słownika jest „swoistym aktem odwagi". Trzeba bowiem rzeczywiście mieć odwagę zmierzyć się z pracą obejmującą tak bardzo rozległe i zróżnicowane obszary wiedzy pedagogicznej oraz wiedzy pozapedagogicznej, ale dla pedagogiki ważnej. Autorowi towarzyszyła w pracy także świadomość, że „mimo trudności w przezwyciężaniu własnego stanowiska tendencją główną *Słownika* jest respektowanie współczesnego stanu wiedzy w danej dziedzinie". Niejednokrotnie trzeba więc było zdobyć się na kompromis pomiędzy własnym stanowiskiem a różniącymi się od niego wątkami myślenia pedagogicznego. Trzeba wreszcie było wykazać się uporem, wrażliwością i dociekliwością pozwalającą dotrzeć do licznych funkcjonujących w pedagogice i innych naukach

terminów. Potrzebne było konsekwentne respektowanie przyjętych reguł dotyczących umieszczania w *Słowniku* biogramów polskich i zagranicznych pedagogów, prezentacji ważnych dla pedagogiki ośrodków badawczych i instytucji.

Można się domyślać, że pracując nad pierwszym wydaniem Autor wiedział, że to zaledwie początek długiej drogi naznaczonej kolejnymi wydaniami *Słownika*. Każde z nich w jakimś stopniu różni się od poprzedniego. Jest to więc praca ciągle pod wieloma względami doskonalona, czemu zresztą Autor daje wyraz w przedmowach do kolejnych wydań. Gdyby przyjąć, że wszystkie wydania *Słownika* są jedną wielką, dziesięciotomową pracą, to mamy do czynienia ze swoistym świadectwem zmian, jakie w polskiej pedagogice zaistniały w ciągu ostatnich czterech dziesięcioleci. W tym sensie *Słownik* może spełniać funkcję istotnego źródła historycznego – w jakiejś mierze unikatowego, bo ukazującego ewolucję pedagogiki w ważnym i dość długim okresie jej historii. Okres ten znacznie się zresztą poszerza dzięki temu, że w *Słowniku* znaleźć można liczne hasła historyczne. Dał temu wyraz Autor pisząc w maju 1996 roku w przedmowie do *Nowego słownika pedagogicznego*: „Ponieważ pedagogika i oświata mają swoją bogatą historię, nie można było pominąć w słowniku haseł historycznych. Ta strona naszej pedagogiki i nauk z nią współdziałających została wyraźnie poszerzona i wzbogacona, przede wszystkim o nowe sylwetki wybitnych ludzi dawnych epok".

Sporo spełnianych przez *Słownik* funkcji jest oczywistych. Korzystają z niego kolejne pokolenia studentów oraz pokolenia nauczycieli i pedagogów sposobiących się do awansów zawodowych i naukowych. *Słownik* tworzy przestrzeń, w której kształtuje się rdzeń języka pedagogiki. Chociaż jest ona dziedziną, jak wszystkie inne w jakiś sposób wewnętrznie zróżnicowaną, to rozwija się ona wokół własnego systemu pojęć, wspólnego różnym pedagogikom. Spełnia więc *Słownik* funkcję czynnika kształtującego przestrzeń rozumienia i porozumienia pedagogów poprzez sieć podzielanych w podstawowym stopniu znaczeń i sensów. Równocześnie otwiera on przestrzeń do porozumienia się pedagogów z przedstawicielami innych, ważnych dla pedagogiki dziedzin.

Warto zwrócić uwagę na fakt, że nauki pedagogiczne ze względu na specyficzne związki z szeroko pojmowanymi pedagogicznymi działaniami praktycznymi stosunkowo często posługują się terminami, które obok konotacji naukowych mają swoje konotacje silnie zakotwiczone w myśleniu potocznym. Można powiedzieć, że ugruntowane teoretycznie i respektujące kanony naukowe myślenie pedagogiczne koegzystuje z myśleniem potocznym, a wyrazem tej koegzystencji jest zauważalny obszar krzyżowania się dwóch wspomnianych wyżej konotacji. Być może zjawisko to przynosi jakieś korzyści. Trzeba jednak zwrócić uwagę na to, że wiążą się z nim istotne dla nauk pedagogicznych zagrożenia. Ich wyrazem mogą być trudności w porozumieniu się pedagogów między sobą oraz pedagogów z przedstawicielami innych nauk. Krzyżowanie się konotacji naukowych i potocznych może również prowadzić – i zapewne w niektórych przypadkach prowadzi – do nieprecyzyjnego, a niekiedy zafałszowanego opisu rzeczywistości. Prowadzi też do banalizowania jej oglądu i odproblematyzowania niektórych obszarów myślenia pedagogicznego. W kontekście tej kwestii *Słownik pedagogiczny* ogrywa rolę trudną do przecenienia. Sprowadza się ona do ograniczenia obszaru, na którym krzyżują się różniące się od siebie pedagogiczne konotacje naukowe i potoczne. Oprócz tego pozostaje jeszcze zadanie utrzymania korespondencji pomiędzy my-

śleniem naukowo ugruntowanym a myśleniem uwikłanym w codzienną praktykę pedagogiczną. Można przypuszczać, że i w tej dziedzinie *Słownik* ogrywa niebagatelną rolę.

Pierwszych pięć wydań *Słownika pedagogicznego* ukazało się nakładem Wydawnictwa Naukowego PWN. Kolejne wydania pod zmienionym już tytułem: *Nowy słownik pedagogiczny* zawdzięczamy Wydawnictwu Akademickiemu „Żak".

Czas mija, a *Słownik* wciąż zaznacza swoją obecność w zestawach bibliograficznych licznych książek i artykułów, a także prac licencjackich i magisterskich cicho spełniając swoją mrówczą pracę.

PRENUMERATA „RUCH" S.A.

1. Wpłaty na prenumeratę przyjmują jednostki kolportażowe „RUCH" S.A. właściwe dla miejsca zamieszkania lub siedziby prenumeratora.

2. Cena prenumeraty ze zleceniem dostawy za granicę jest powiększona o rzeczywiste koszty wysyłki. Zlecenia na prenumeratę dewizową przyjmowane od osób zamieszkałych za granicą realizowane są odo dowolnego numeru. Wpłaty przyjmuje Oddział Krajowej Dystrybucji Prasy „RUCH" S.A. na konto:
   Pekao S.A. IV O/Warszawa 681240-10531111-00000-4430-494
   lub kasa Odzdziału.

3. Informacji o warunkach prenumeraty i sposobie zamawiania udziela „RUCH" S.A. Oddział Krajowej Dystrybucji Prasy, 00-958 Warszawa, skr. pocztowa 12, ul. Jana Kazimierza 31/33
   lub telefonicznie: (22) 5328-731, 5328-820, 5328-816, fax: 5328-732,
   Internet: www.ruch.pol.pl, e-mail: prenumerata@okdp.ruch.com.pl

4. Terminy przyjmowania wpłat na prenumeratę krajową i zagraniczną:
   - do 5.12 – na I kwartał roku następnego, na I półrocze i na następny rok,
   - do 5.03 – na II kwartał roku bieżącego,
   - do 5.06 – na III kwartał roku bieżącego,
   - do 5.09 – na IV kwartał roku bieżącego.

WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP w Warszawie

W roku 2005, 2006 i 2007 uczelnia otrzymała certyfikat "Wiarygodna Szkoła"

WIARYGODNA SZKOŁA

Studia na kierunku pedagogika

Studia I stopnia stacjonarne

- *Doradztwo i terapia pedagogiczna*
- *Pedagogika wczesnoszkolna z językiem angielskim*

Studia I i II stopnia niestacjonarne

- *Pedagogika opiekuńczo-wychowawcza z ustawodawstwem rodzinnym*
- *Pedagogika kulturoznawcza - menedżer i animator kultury*
- *Pedagogika wczesnoszkolna z językiem angielskim* ***(tylko studia I stopnia)***
- *Pedagogika wczesnoszkolna z terapią pedagogiczną*
- *Pedagogika przedszkolna z terapią pedagogiczną*
- *Pedagogika pracy z zarządzaniem i marketingiem*
- *Pedagogika pracy z doradztwem zawodowym*
- *Pedagogika pracy z ochroną pracy*
- *Edukacja zdrowotna i profilaktyka uzależnień*
- *Edukacja informatyczna i medialna*
- *Doradztwo i terapia pedagogiczna*
- *Edukacja ekologiczna* ***(tylko studia I stopnia)***
- *Edukacja obronna*

Studia podyplomowe

Kwalifikacyjne:

- *Pedagogika przedszkolna*

Doskonalące :

- *Zarządzanie oświatą*

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

www.wsp.edu.pl